

La institucionalización de la Unidad Pedagógica de 1° y 2° año de la escuela primaria

Documento de trabajo destinado a directivos y docentes

Dirección Provincial de Educación Primaria
Subsecretaría de Educación

BUENOS AIRES EDUCACIÓN

BA

Indice

Introducción	3
La mejora de la enseñanza para garantizar la inclusión y la continuidad pedagógica	4
La organización institucional en el marco de la Unidad Pedagógica	5
La especificidad de las áreas curriculares en la Unidad Pedagógica	8
Prácticas del Lenguaje	8
Matemática	21
Ciencias Naturales	28
Ciencias Sociales	32
La evaluación en la Unidad Pedagógica	35
Bibliografía	43

La institucionalización de la Unidad Pedagógica de 1° y 2° año de la escuela primaria

Introducción

Este documento tiene por objeto presentar las definiciones de política educativa expresadas por la Resolución Provincial n° 81/2013 en relación con la implementación de la UP de 1° y 2° año de la escolaridad primaria. Dichas definiciones toman en consideración la Resolución n° 174/12 del Consejo Federal de Educación y su anexo, el documento "Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación".

La Resolución n° 81/2013 compromete al Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires a fomentar las políticas educativas de mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, de las trayectorias escolares y de los procesos institucionales que tienen lugar y sentido en las escuelas.

En el marco de la implementación de la Unidad Pedagógica se presentan pautas para acompañar e intervenir en los diferentes niveles de gobierno del Sistema tendientes a mejorar las trayectorias escolares de los alumnos que transitan el nivel primario. Ello significa avanzar en la efectiva garantía al derecho de la educación para todos los niños y las niñas, favoreciendo su ingreso, permanencia, aprendizaje y egreso de la escuela primaria.

La real y efectiva implementación de la Unidad Pedagógica de 1° y 2° año de la escuela primaria cobra sentido en un proceso extendido de trabajo que se viene desarrollando en la provincia de Buenos Aires y que tiene como encuadre los siguientes marcos: la Ley de Educación Provincial n° 13.688, la Ley de Educación Nacional n° 26.206, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2013, la Ley de Promoción y Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes n° 13.298, el Plan Educativo Jurisdiccional 2013, y el Diseño Curricular de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires.

Además, se consideran los siguientes elementos: la definición del nivel inicial como un nivel de enseñanza desde los diseños curriculares y en las prácticas cotidianas de los mismos; la obligatoriedad

de las salas de 4 y 5 años y su correlato con la expansión de la cobertura de la oferta; y la existencia de experiencias concretas de Bloque Alfabetizador en tiempos relativamente recientes.

Por otra parte, el diseño curricular plantea la necesidad de considerar el estado actual de la Educación Primaria en el que gran cantidad de niños no logran los aprendizajes esperados o lo hacen de manera poco eficiente para una promoción conveniente:

“(…) la responsabilidad social de la escuela -hasta ahora no cumplida suficientemente- consiste en restituir el derecho a aprender -y a seguir aprendiendo- a los sectores sociales que tradicionalmente no dispusieron de él. Es necesario que los alumnos/as signados por experiencias diversas construyan o recuperen en la escuela la confianza en su capacidad de aprender. Para que esto sea posible se requiere que los adultos confíen. La experiencia escolar debe construirse sobre la confianza y la interrupción de una profecía de fracaso”. (DGCyE, 2008)

En este documento se presentan lineamientos para el trabajo institucional vinculados a la forma de organización de la escuela, el tiempo y el espacio de trabajo institucional, la organización del equipo escolar, entre otros. Asimismo, se incluyen definiciones que establecen vínculos entre la forma de abordar las áreas y la continuidad pedagógica de las prácticas en relación con los enfoques indicados en los diseños curriculares. En este plano hay un aporte vinculado a la evaluación sistemática de las prácticas de enseñanza y de los aprendizajes. Para ello se incorporan esquemas que permiten analizar algunos lazos que deben establecerse entre prácticas de enseñanza (expresadas como indicadores de enseñanza) y aprendizajes (expuestos como indicadores de aprendizaje o de avance).

Estos esquemas no constituyen un mero ejercicio sino que el trabajo con ellos debe ser parte constitutiva de las reuniones de equipo escolar básico, de las visitas de los Inspectores, de los maestros con sus pares o como ejercicio de seguimiento de la propia práctica con el fin de hacer explícitas las relaciones entre prácticas de enseñanza, procesos de aprendizaje y prácticas de evaluación.

La mejora de la enseñanza para garantizar la inclusión y la continuidad pedagógica **–La repitencia no mejora los aprendizajes–**

La UP se presenta como un marco relevante para poner en discusión la repitencia escolar como único instrumento válido del sistema educativo para mejorar los aprendizajes que no resultaron logrados. La repitencia ha penetrado profundamente en el modo de entender y organizar las escuelas, de tal forma que su vigencia a menudo permanece sin posibilidad de cuestionamientos. Esto se sustenta en ideas acerca de la enseñanza y del aprendizaje que, lejos de ser neutrales, consagran visiones pedagógicas y didácticas que pueden ser analizadas críticamente. Discutir la repitencia permitirá actualizar problemas de enseñanza y construir un horizonte más justo para todos los niños.

La repitencia suele ser concebida como aquel tiempo pedagógico de reiterar, de esperar e insistir sobre lo ya realizado. Desde esta perspectiva, no parece necesario revisar las situaciones de enseñanza que fueron propuestas a los alumnos. Cuestionar la idea arraigada de que la repitencia mejora los aprendizajes conduce a plantear que si no se enseña de manera distinta difícilmente se produzcan aprendizajes diferentes. La discusión al respecto es imprescindible ya

que sabemos que la repitencia en la escuela genera importantes y graves consecuencias para los niños, sus familias y la sociedad en general.

Estos argumentos, válidos para repensar la totalidad de las trayectorias escolares, adquieren especial importancia en el tramo que supone el pasaje entre el 1° y el 2° año del Primer Ciclo de la Educación Primaria. Para todo niño, no resultar promovido y ser expuesto a la posibilidad de la repitencia es un hecho traumático que puede influir sobre su continuidad escolar, puede convertirse en el punto de partida del abandono, la sobreedad y otras manifestaciones de la desigualdad educativa. La experiencia escolar para el niño que repite primer año comienza con un sesgo muy negativo que contribuye a la aparición de sentimientos de hostilidad hacia la escuela, institución que a menudo presenta rasgos muy distintos a los que imperan en el entorno familiar y que espera de los niños una pronta adecuación a sus pautas de funcionamiento.

Otro problema se presenta en relación con los objetivos del nivel primario, consagrados en la Ley de Educación Provincial. La repitencia en 1er año contradice el desarrollo integral de las prácticas de lectura, de escritura y de oralidad en los niños dado que dicho proceso de alfabetización presenta una duración que excede la del 1er año escolar. En el caso de Matemática, los contenidos a enseñar en los dos primeros años de la escuela primaria son esencialmente los mismos. Su complejidad se va incrementando y los niños van apropiándose progresivamente de nuevas relaciones en torno a esos objetos. La repitencia en 1er año aparece, en ambos casos, como una medida que representa un corte impuesto tanto a la enseñanza como al aprendizaje de los niños.

Por ello, es importante intervenir a tiempo sobre la enseñanza y los aprendizajes durante su desarrollo. Esto supone la búsqueda de decisiones que permitan mejorar las trayectorias escolares para que éstas resulten continuas y completas, centradas en propuestas de enseñanza que formen ciudadanos para habitar y vivir en sociedades cada vez más complejas y plurales.

La organización institucional en el marco de la Unidad Pedagógica

Las políticas de enseñanza que bregan por la continuidad de las trayectorias escolares requieren llevar adelante propuestas planificadas institucionalmente y sustentadas en la certeza de que todos los alumnos tienen posibilidades de aprender. Entonces, la preocupación que resulta prioritaria en la escuela es el progreso en los aprendizajes de los niños. Por ello, el proyecto institucional y los proyectos de enseñanza por año y por área se elaboran en torno a este desafío.

El diseño curricular establece así las condiciones de continuidad, progresión y alternancia en las prácticas pedagógicas, de modo tal que posibiliten la consecución y cuidado de las trayectorias escolares de los alumnos, con la responsabilidad compartida por todo el equipo docente (Equipo Directivo, Maestro de Grado, Equipos de Orientación Escolar, Maestro Bibliotecario, Maestros de Educación Especial, entre otros) en la enseñanza.

El trabajo centrado en la mejora de las trayectorias a lo largo de la escolaridad primaria nos coloca frente a la necesidad de pensar y desarrollar acciones diversas que permitan que todos los alumnos transiten y egresen del nivel habiéndose apropiado de los conocimientos indispensables para desempeñarse sin obstáculos en el nivel secundario.

La Unidad Pedagógica constituye una oportunidad para recuperar la heterogeneidad del aula como una fortaleza para la enseñanza y confrontar así con la concepción escolar fundante de que todos los niños aprenden lo mismo y al mismo tiempo.

Para que la implementación de la UP de 1° y 2° año permita avanzar en la alfabetización inicial de los niños y en la apropiación de otros contenidos escolares propuestos en el diseño curricular, es imprescindible que esta práctica pedagógica sea una responsabilidad institucional, no sólo del maestro de grado. Para ello, es necesario conformar un equipo docente que elabore un plan de trabajo de acuerdo a las trayectorias, necesidades y cantidad de niños que lo recibirán. Será necesario un espacio de trabajo sostenido con los directivos y todo el equipo docente. Ese ámbito está destinado a la planificación compartida, para construir acuerdos sobre los diferentes proyectos sobre los materiales necesarios y la bibliografía de referencia. Esta instancia permitirá analizar los contenidos que no han llegado a trabajarse en 1° año y que será imprescindible profundizar en 2°; las situaciones y criterios para evaluar los aprendizajes y las propuestas de enseñanza implementadas; los indicadores de avance en los contenidos de enseñanza de cada área; los avances de los niños desde el ingreso en primero hasta la finalización de segundo año; las intervenciones necesarias para atender situaciones particulares de alumnos que se encuentran en dificultades para aprender ciertos contenidos o alumnos con sobreedad o con inasistencias reiteradas, entre otras.

Las Reuniones de Equipo de Escolar Básico (REEB) son espacios privilegiados para el trabajo conjunto, la evaluación, la toma de decisiones y para delimitar líneas de acción a futuro en el marco de la corresponsabilidad: como hacer ajustes en la caja horaria curricular de manera que, si la escuela cuenta con dos secciones, se creen espacios para que los docentes puedan reunirse.¹

El equipo directivo y los equipos de inspección son co-responsables de generar condiciones para garantizar la continuidad de estos espacios de trabajo institucional: ajustar horarios para las reuniones, convocar al personal docente a que se sume a las tareas planteadas, propiciar acciones de seguimiento y análisis de los resultados de las diversas estrategias implementadas, participar en la construcción de acuerdos y brindar asesoramiento, es recomendable que en aquellas instituciones que cuentan con equipos directivos con director y vicedirector, uno de ellos debe ser encargado de acompañar constantemente a los maestros en la toma de decisiones.

Otra cuestión a acordar es el diseño de agrupamientos que contemplen propuestas de enseñanza diferenciadas para alumnos o grupos de alumnos en las que se consideren sus necesidades y posibilidades. Es importante que ellos tengan diferentes oportunidades de interactuar con otros en la escuela, no sólo con los pares de su mismo año, de la misma edad y con el mismo maestro. En estos espacios, todo el equipo docente está a disposición de los alumnos y es el equipo directivo quien evalúa, organiza y sostiene el desarrollo de las propuestas. Tal como lo expresa el Diseño Curricular, se trata de agrupamientos flexibles que están al servicio de la enseñanza y de atender particularidades de las trayectorias de los alumnos.

Los agrupamientos flexibles y alternativos de docentes y alumnos/as son estratégicos, responden a distintos propósitos en diferentes momentos del año: desarrollar secuencias particulares, profundizar algunos contenidos, favorecer el intercambio de los alumnos/as que inician un ciclo con aquellos que lo están terminando, sostener durante el año un agrupamiento en horas específicas cuando se trata de alumnos/as en riesgo de acumular repitencias en el ciclo, que tienen muchas inasistencias o que requieren de tiempos más prolongados de trabajo individualizado. (DGCyE, 2008)

La cantidad de módulos en que se implementa esta organización depende de las necesidades y acuerdos institucionales. Además, pueden funcionar durante todo el ciclo lectivo o durante

¹ En este punto se recomienda ver la Comunicación conjunta 1/08, DGCyE, 2008.

períodos de tiempo acotados, dependiendo de la problemática específica que se haya propuesto atender con este agrupamiento.

A continuación, se transcriben algunas posibilidades que se proponen en el diseño curricular:

- En las instituciones que cuentan con maestro/a bibliotecario/a, es posible planificar institucionalmente su intervención en apoyo de las propuestas de enseñanza durante tiempos especialmente diseñados para la atención a los alumnos/as de diferentes años. Esas acciones serán útiles para enriquecer las experiencias de aproximación al aprovechamiento de la biblioteca escolar.

En las escuelas de jornada completa podrán destinarse horas del tiempo de presencia de los /as alumnos/as y en las de jornada simple podrá proponerse la asistencia en contraturno. En ambas situaciones será posible programar la profundización de diversos temas correspondientes a las diferentes áreas: conocer las vidas de ciertos autores, profundizar en contenidos puntuales de las Ciencias, emprender la lectura de nuevas obras de algunos géneros.

- Si se trata de dos secciones de un mismo grado, es posible que mientras el/la maestro/a de una sección esté en clase, el/la de la otra sección tenga alguna hora en la que no se encuentre a cargo de sus alumnos/as. En esos casos se pueden destinar sistemáticamente horas en la semana para que ambos maestros/as trabajen juntos en cada una de las secciones alternadamente: mientras un/a maestro/a organiza la clase y da las consignas de trabajo más generales para todo el grupo, su colega de la otra sección puede trabajar con un subgrupo más pequeño al que ayuda a seguir la actividad planteada o bien, presenta propuestas alternativas previamente planificadas de manera conjunta. Particularmente, se podría promover alguna situación de este tipo para el último bimestre del año con el objeto de atender a los niños/as que se considera están en riesgo de repetición.
- El maestro/a bibliotecario/a y/o el maestro/a recuperador/a pueden trabajar también de manera simultánea con el/la maestro/a a cargo conformando subgrupos en una sección, cada uno de los cuales está a cargo de un/a docente que desarrolla una propuesta particular: organización de clases de consulta o repaso previo a la toma de un prueba escrita, nueva enseñanza de temas ya trabajados para un conjunto de alumnos/as que acumuló inasistencias, reescritura de textos, entre otras posibilidades. (DGCyE, 2008)

Al promoverse desde la escuela recorridos diversificados y flexibles, se evitan algunas situaciones de estigmatización, dado que se da la oportunidad a todos los alumnos que en distintos momentos recorran espacios de aprendizaje diferentes.

Para acompañar el desarrollo de los dispositivos de enseñanza que permitan generar condiciones para el aprendizaje, se debe garantizar que a lo largo del año se revisen los avances de los alumnos y su correlato con las prácticas de enseñanza. Para que realmente oriente la tarea y no se trate de un informe de lo no realizado, el docente -junto con el equipo directivo- debe establecer la realización de revisiones periódicas, cada cuatro o seis semanas, en las que se analice el avance de los aprendizajes. Las mismas no necesariamente deben reflejarse en una nota que se entregue a los alumnos, pero sí en la toma de decisiones posteriores para definir acciones de acompañamiento para quienes lo necesiten. Para ayudar en esta tarea se han definido correlatos entre indicadores de aprendizaje y situaciones de enseñanza que deben ser tenidos en cuenta, aunque no agotan todas las alternativas posibles.

La especificidad de las áreas curriculares en la Unidad Pedagógica

A continuación, se abordarán de manera detallada diferentes áreas curriculares en el marco de la Unidad Pedagógica. Siempre, teniendo en cuenta los contenidos contemplados en los diseños curriculares para 1° y 2° año.

Prácticas del Lenguaje

La decisión de considerar los dos primeros años de la escolaridad primaria como una Unidad Pedagógica se vincula con la concepción actual de la alfabetización, con investigaciones psicológicas y didácticas sobre la adquisición y el aprendizaje escolar del sistema de escritura y el lenguaje que se escribe. Estos estudios han mostrado que la repitencia no es una solución sino que, por el contrario, contribuye a la expulsión de los niños y las niñas de la escuela y, en consecuencia, a las posibilidades de formar parte de la cultura escrita.

Sabemos que idénticas condiciones de enseñanza generan aprendizajes diferentes, dado que en el aula conviven niños con diversas historias, y que pertenecen a distintos grupos humanos cuyo patrimonio cultural no siempre coincide. No obstante, es esperable que los alumnos aprendan prácticas de lectura y escritura en el marco de diversas situaciones de enseñanza ejercidas en el aula con continuidad y sistematicidad.

No todos los sujetos aprenden lo mismo al mismo tiempo. Es responsabilidad de la escuela recuperar la heterogeneidad del aula como una fortaleza para la enseñanza y brindar a los niños variadas oportunidades de ejercer múltiples prácticas de lectura y escritura sin la pretensión de que sean aprendidas en un ciclo lectivo. El conocimiento y el aprendizaje no son lineales ni coinciden con el tiempo del calendario escolar. Es por eso que concebimos la enseñanza y el aprendizaje de las Prácticas del Lenguaje desde una perspectiva de ciclo tal como lo reconoce el Diseño Curricular para la Educación Primaria de nuestra jurisdicción.

En este sentido, el perfil ideal de un niño que termina Primer Ciclo podría ser descripto como aquel que escribe con progresivo ajuste (pregunta, duda, resuelve, atiende a la ortografía. No le da lo mismo que una palabra vaya con B o V); produce textos que, al menos en algunos aspectos, respetan rasgos propios de los distintos géneros; puede leer por sí mismo textos expositivos de los cuales puede recuperar la información que necesite; o textos literarios de los que puede comprender las historias y construir sus interpretaciones con pertinencia (es decir, que tengan relación con lo que el texto dice explícitamente). Todo esto, siempre que tales prácticas se hubiesen desarrollado con sistematicidad durante todo el ciclo.

Sin embargo, en el transcurso del Primer Ciclo hay un momento que todo maestro espera y que es deseable que suceda lo antes posible: cuando el alumno ya escribe con correspondencia sonora alfabética, cuando empieza a tener ideas respecto de algunas restricciones de los géneros (aquellos que se han trabajado en clase), y cuando puede releer por sí mismo textos predecibles, haciendo corresponder las partes de lo dicho con las partes de lo escrito y localizar información explícita en textos informativos con suficientes orientaciones gráficas.

En ese momento, se dice que ya sabe leer y escribir solo. En realidad no es así, por muchas razones. Porque si se lo deja solo a partir de ese primer paso probablemente no se consolide, porque todavía

le falta mucho por aprender. Porque para lograr llegar a esto hizo falta mucho trabajo de enseñanza. Pero es un avance muy importante, crucial para poder seguir progresando como lector y escritor. Es el momento en el que escuela y familia dicen “ya sabe” y él mismo descubre que sabe. Según cómo haya ingresado a la escuela, esto puede suceder durante algún momento del 1° o del 2° año, siempre que haya habido condiciones de enseñanza adecuadas, sostenidas, sistemáticas, etcétera. Todos los niños pueden llegar a este mínimo nivel en el transcurso del 1° o del 2° año de escolaridad.

A continuación, se plantean contenidos del área Prácticas del Lenguaje² que deben ser enseñados en Primer Ciclo, acompañados de las condiciones de enseñanza brindadas para que estos contenidos puedan ser aprendidos. También, de los indicadores de avance o aprendizaje que nos muestran lo que han aprendido los alumnos en esas condiciones.

Indicadores de enseñanza y de avance para trabajar Prácticas del Lenguaje

Contenidos ¿Qué enseñar?	Indicadores de enseñanza ¿Qué situaciones didácticas se proponen?	Indicadores de aprendizaje ¿Qué aprenden los niños?
Seguir la lectura de quien lee en voz alta.	<p>¿Leo con frecuencia textos en voz alta (al menos dos veces por semana)?</p> <p>¿Planifico estas sesiones de lectura?</p> <p>¿Leo en voz alta el texto completo o con las detenciones planificadas en fragmentos precisos sin perder el sentido de los que se intenta comunicar?</p> <p>¿Leo el texto y al mismo tiempo transmito las emociones que le produce como lector experto? (Leo algunos pasajes con voz más suave, lentifico la lectura para dar suspenso, acelero el ritmo cuando quiero transmitir excitación, persecución, etc... Es decir, no sólo leo sino que trato de “representar” lo que leo.</p> <p>¿Leo el texto tal cual se presenta la versión elegida, sin transformar ni modificar expresiones o palabras porque prejuizo que no serían comprendidas por los alumnos?</p>	<p>Los niños pueden seguir la lectura del docente por lapsos cada vez más prolongados.</p> <p>Manifiestan lo que comprendieron y lo que no comprendieron de manera cada vez más precisa.</p> <p>Opinan sobre lo leído.</p>

² Debe tomarse en cuenta que las consideraciones referidas a las prácticas de lectura y escritura son pertinentes para todas las áreas de enseñanza de la escolaridad primaria, en tanto dichas prácticas situadas en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática o Inglés son indispensables. La lectura y la escritura no son prácticas que constituyan una “herramienta” que una vez que se ha adquirido está “completa”, sino que deben seguir tomándose como objeto de estudio a lo largo de todo el nivel primario. Y para ello debe considerarse como prácticas situadas en relación con diversos contenidos, de diversos campos.

<p>Expresar los efectos que las obras producen en el lector</p>	<p>¿Genero espacios de intercambio a partir de las obras leídas?</p> <p>¿Tengo en cuenta las distintas opiniones de los alumnos permitiendo comprender las diferencias de efectos entre los lectores?</p> <p>¿Favorezco la coordinación de las opiniones con los datos que aparecen en el texto?</p> <p>¿Tomo la opinión de algún alumno o del grupo para generar un espacio de discusión? ("El otro día un compañero dijo que...")</p> <p>¿Inicio el intercambio partiendo de una contribución de un niño, si la hubiese, en la medida que suponga un desafío para todos?</p>	<p>Participan de los intercambios expresando lo que produjo la lectura de esa obra.</p> <p>Comentan y seleccionan partes o episodios de su interés y fundamentan sus preferencias.</p>
<p>Releer para encontrar pistas que permitan dirimir entre interpretaciones diferentes o comprender mejor pasajes o detalles inadvertidos en las primeras lecturas.</p>	<p>¿Releo algún fragmento para comprender una interpretación, para validar la variedad de las mismas, para precisar una interpretación que resulte dudosa o para confirmar o rectificar apreciaciones diferentes que generen discrepancias?</p> <p>¿Recupero un hecho perdido en el hilo argumental que podría estar obstaculizando la comprensión de la historia?</p> <p>¿Anticipo qué personaje toma la palabra, sobre todo cuando no está explicitado?</p> <p>¿Genero discusiones sobre el sentido de expresiones metafóricas?</p>	<p>Solicitan al maestro la relectura de un fragmento.</p> <p>Confrontan con sus compañeros distintas interpretaciones sobre lo leído.</p>

Prácticas de escritura en torno a la literatura. Situaciones de dictado al maestro

Contenidos	Condiciones de enseñanza	Indicadores de aprendizaje
<p>Intercambiar y acordar acerca de qué se va a escribir y cómo, antes de empezar a escribir, y revisar las decisiones mientras se escribe</p>	<p>¿Propongo la elaboración de un plan para el texto que se va a escribir?</p> <p>¿Planifico qué aspectos deberá contemplar el plan de escritura a partir del tipo de texto que se va a escribir? (producir un cuento, transformar un cuento, producir una recomendación, etcétera).</p> <p>¿Retomo la lectura de la planificación del texto durante el proceso de escritura para recordar algunos acuerdos?</p>	<p>Los niños intercambian opiniones acerca de lo que van escribir. Por ejemplo, discuten en grupo sobre los episodios que no deben faltar en la reescritura de un cuento tradicional.</p> <p>Planifican teniendo en cuenta algunos aspectos discursivos como ejemplo, quién será el enunciador.</p> <p>Piden al maestro que relea el plan de escritura mientras le están dictando para justar la escritura a lo planificado.</p>
<p>Revisar mientras se está escribiendo las distintas versiones de lo que se está redactando, hasta alcanzar un texto que se considere bien escrito.</p>	<p>¿Genero espacios de alternancia entre escritores/revisores entre los niños?</p> <p>¿Participo como lector al releer el texto con distintos propósitos: para ayudar a los niños a retomar lo escrito y avanzar en la composición?</p> <p>¿Analizo las producciones de los niños para encontrar problemas recurrentes y plantearlos para ser discutidos en forma grupal? ("Vamos a pensar entre todos cómo podemos hacer para que el lector se imagine bien cómo es el lobo del cuento. Les voy a leer la que escribieron dos de los grupos, para ver qué sugerencias les podemos hacer a nuestros compañeros").</p> <p>¿Durante el momento de revisión, me acerco a los grupos para ayudarlos a organizar lo escrito y hacer señalamientos?</p> <p>¿Realizo las primeras revisiones de manera colectiva para instalar la práctica? ("Estuve leyendo lo que escribimos ayer, y me gustaría que revisáramos en segundo párrafo")</p>	<p>Solicitan la relectura de fragmentos de lo escrito.</p> <p>Recurren a otros textos para encontrar maneras de resolver los problemas que se plantean al escribir.</p> <p>Revisan y resuelven aspectos textuales como por ejemplo repeticiones y ambigüedades.</p>

Sistema de escritura. Situaciones de lectura por sí mismos

Contenidos	Condiciones de enseñanza	Indicadores de aprendizaje
Localizar dónde leer algo que se sabe o se cree que está escrito.	¿Permito hacer anticipaciones cada vez más ajustadas al significado del texto?	Acuden al portador adecuado según el propósito de la lectura.
	¿Permito que relacionen sus anticipaciones con lo que está escrito?	
	¿Aporto información a los alumnos? ("Este libro se llama "Animales salvajes" y el autor es..." (señalo mientras leo)	
	¿Permito la exploración de variedad de textos?. ("Traje varios libros sobre animales, pero tenemos que buscar los que tengan información sobre los insectos: ¿Cómo podemos saber?")	Localizan información específica sobre la base de sus conocimientos acerca de la organización de los portadores y de algunas letras que les sirven de indicadores.
	¿Leo en voz alta diversas obras?	Anticipan el contenido y el tipo de texto en función de los formatos de los diversos portadores.
	¿Intervengo en función de dónde dice un enunciado que se sabe que está escrito?	Anticipan o pueden anticipar con qué letra empieza, termina o lleva para localizar una palabra u otro enunciado.
	("Voy a leer en forma desordenada la lista de los animales que vamos a estudiar. Marquen dónde dice "cangrejo")	Adjudican igual significado a escrituras idénticas.
¿Intervengo en función de qué dice en una parte de la escritura cuando los alumnos pueden realizar anticipaciones?	Reparan o pueden reparar en índices cuantitativos y/o cualitativos para localizar dónde dice lo que saben que está escrito.	
¿Intervengo en función de cómo dice en algo que se sabe qué dice?		

Sistema de escritura. Situaciones de escritura por sí mismos

Contenidos	Condiciones de enseñanza	Indicadores de aprendizaje
Utilizar el repertorio de marcas gráficas disponibles.	¿Ofrezco oportunidades para que los niños puedan consultar referentes estables escritos que se encuentren disponibles en el aula? ("Para escribir 'carpintero' podés ir a buscar el cartel que dice 'Carla' ; "Podés fijarte en los carteles de los días de la semana para ver si algún nombre te ayuda a escribir 'luna'").	Usan las letras de su nombre para escribir palabras aunque no lo hagan convencionalmente. Utilizan un repertorio cada vez más amplio de letras aún cuando no escriben convencionalmente.
	¿Pongo a disposición de los alumnos todas las marcas (letras, espacios, signos de puntuación) existentes en el sistema de escritura de nuestra lengua y las combinaciones posibles?	
Intercambiar con los compañeros y con el docente acerca de lo que se está escribiendo.	¿Permito que se intercambie información entre los alumnos?	Discuten con sus compañeros diferentes opciones y toman decisiones acerca de "qué" se va a escribir. Planifican las escrituras con otros compañeros.
	¿Genero situaciones donde los alumnos acuerdan y alternan roles en su producción?("Primero escribe Julián y vos le dictás y para escribir la otra palabra cambian, escribís vos y Julián te dicta").	
	¿Permito confrontar las conceptualizaciones de los alumnos sobre el sistema de escritura?	
	¿Intervengo dando información directamente o deja un margen de elaboración por parte de los alumnos? ("¿Qué palabras empiezan como 'remolacha'? Les escribo 'remera' y 'remedio' para ver si les sirven para escribir 'remolacha'").	
¿Comparto la escritura con los alumnos? ("Vamos a escribir 'conejo', yo empiezo y vos seguís"; o bien, "Vamos a escribir 'conejo', yo pongo las primeras (escribe CO). Hasta acá, ¿qué dice?")		

<p>Recurrir a escrituras conocidas para producir escrituras nuevas.</p>	<p>¿Brindo la posibilidad a los alumnos de consultar los carteles con los nombres, los días de la semana, los meses, etcétera?</p> <p>¿Dejo en un afiche en el salón la toma de notas producidas colectivamente?</p> <p>¿Brindo la posibilidad de que usen palabras o frases conocidas similares a las que desean escribir?</p> <p>¿Desarrollo situaciones para que los alumnos distingan en los textos partes útiles?</p> <p>¿Aporto información de manera indirecta? (“Acá te escribo ‘cabra’ (escribe CABRA) ¿Qué parte te sirve para escribir ‘cabritos’?”)</p>	<p>Recurren a escrituras estables (nombres de los niños del aula, nombres de los días de la semana y de los meses, títulos de los cuentos que conocen, etc.) y las utilizan como fuentes de información al tiempo de escribir por sí mismo.</p> <p>Piden a la maestra que escriba alguna palabra para poder escribir otra.</p>
<p>Revisar las escrituras que se están produciendo y las ya producidas.</p>	<p>¿Permito la relectura de lo que van produciendo para saber hasta dónde llegaron y qué les falta escribir?</p> <p>¿Promuevo la reflexión sobre las partes de lo escrito solicitando su interpretación? (Acá escribiste ‘sirenita’ (señalo la producción del niño “IRNT”). Ahora voy a tapar este pedacito (muestro sólo I y pregunto) ¿hasta acá qué dice? Si destapo un poquito más (muestro IR) ¿Qué dice?.”.)</p> <p>¿Permito la relectura de los textos ya finalizados?</p> <p>¿Permito que tomaran decisiones sobre problemas del lenguaje escrito? (Cambiar, agregar, suprimir)</p>	<p>Revisan el texto escrito con otros.</p>

Orientaciones didácticas de Prácticas del Lenguaje

Pensar el primer día de clase en primer año supone pensar cómo comenzar el proceso de conocerse entre todos: los niños con el docente, el docente con los niños y los niños entre sí. Esto no significa que necesariamente debe hacer un diagnóstico con la inquietud de “saber en qué nivel están los niños”, sino que se trata de desarrollar diversas situaciones de enseñanza para obtener información sobre qué saben los alumnos sobre las prácticas del lenguaje en los distintos ámbitos de uso.

La primera situación que se propone resguarda un propósito comunicativo: conocer a los compañeros y el maestro. Para ello resulta imprescindible hablar y escuchar, dos prácticas sociales del lenguaje de las que los niños ya saben muchas cosas, pero de las que necesitan seguir aprendiendo, ahora relacionadas con un contexto más formal.

Sobre aquellas prácticas escolares que deben seguir desarrollando, el maestro va definiendo el propósito didáctico: acordar sobre qué se va a hablar, respetar turnos y escuchar al otro en distintas rondas de intercambio.

El docente puede comenzar explicitando el propósito del intercambio y la forma en que cada uno se presentará. Para eso, inicia la situación presentándose él mismo (“me llamo Susana y me suelen llamar ‘Susi’. Hace varios años que tengo primer año...” y luego invita a los niños a realizar su propia presentación. Cada uno informa cómo se llama, a qué jardín fue, si tiene hermanitos en la escuela y otros datos personales que desee compartir. Para esta situación, sería interesante continuar con una práctica frecuente en la Educación Inicial de distribuirse espacialmente formando una ronda. Para cerrar este momento, el maestro entrega a cada niño el cartel con su nombre⁶ para tener el primer acercamiento con su escritura (cuáles y cuántas letras lleva mi nombre y en qué orden).

A la siguiente situación sería interesante vincularla con el nombre propio. A partir de la propuesta anterior se propone enseñar a copiar el nombre. Es factible que algunos niños ya lo sepan hacer o lo escriban de memoria. El saber hacerlo no modifica el sentido de la propuesta que responde al siguiente propósito comunicativo: identificar sus pertenencias por su nombre. Por ejemplo, escribir el nombre de cada uno en la tapa del cuaderno de clases para identificar a quién pertenece. Para ello, en esta situación el docente enseñará la práctica de copiar. Ese es su propósito didáctico. La estrategia de copia debe ser enseñada. Si se trata de la primera vez es recomendable que el docente comience la situación con una modalidad colectiva mostrando al grupo cómo copia su propio nombre. Así, frente a los niños y en el pizarrón, copia su nombre a partir del texto modelo (un cartel con su nombre, similar al cartel de los niños pero en tamaño ampliado). Durante la actividad va explicitando cómo lo hace: (“copio la primera letra de Susana, la ‘ese’. Algunos dicen que se parece a una ‘viborita’. Observen que también aparece aquí -señala la S en el interior del nombre-. Ahora pongo la que sigue, la de ‘uva’, la ‘u’. Hasta aquí dice ‘su’. Ahora escribo la que sigue... y después me fijo si están todas”). Luego invita a los niños a realizar la copia de sus nombres en los propios cuadernos. Mientras los niños resuelven la actividad, el docente va recorriendo las mesas interviniendo según las necesidades que planteen³.

En los días siguientes, sería oportuno alternar la lectura y escritura por sí mismo del nombre propio y otros nombres, con distintos propósitos comunicativos. Entre ellos, localizar entre un conjunto de carteles el nombre propio o de un compañero para controlar la asistencia, buscar o guardar los útiles en la caja o lata con el rótulo correspondiente, firmar trabajos e identificar pertenencias, agendar el día y el estado del tiempo, dejar constancia del préstamo domiciliario en las fichas de lectores, controlar los libros que se leerán en la semana, identificar los nombres de los compañeros que cumplen años en el mes, localizar y registrar el nombre del responsable de una actividad acordada por el grupo (bibliotecario, escolta de la bandera, ayudante en la distribución de materiales), identificar el nombre sorteado del compañero que se llevará una

³ El nombre propio es lo primero que los niños aprenden a reconocer y escribir. Es la palabra por excelencia. El nombre propio nos identifica y forma parte de nuestra identidad. Aprender a reconocerlo y a escribirlo es acceder a un saber muy especial, no sólo por tratarse de la primera forma gráfica cargada de significación, sino también porque conocer su escritura posibilita a los niños plantearse y resolver problemas en el mundo de las letras. Para profundizar sobre la enseñanza de la lectura y escritura del nombre propio, se sugiere consultar: Castedo, M; Molinari, M.C; Torres, M; y Siro, A. “Leer el propio nombre”; “Escribir el propio nombre” y “Tomar el lápiz para escribir”, en *Lengua. Nivel Inicial*. Propuestas para el aula. Material para docentes. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la República Argentina, 2001. Pp 8-11, 12-13 y 20-25. Disponible en <ftp://ftp.me.gov.ar/curriform/propuestas/lenguani.pdf>

“bolsa viajera” (que contiene materiales de lectura para toda la familia), recordar las actividades planificadas para un día determinado de la semana, entre otras. Veamos algunos ejemplos de estas situaciones que se pueden desarrollar desde el primer día de clase:

- Tomar asistencia. Diariamente se pasa lista en el salón para controlar la asistencia de los niños a la clase. Esta tarea, generalmente a cargo del docente, puede convertirse en una situación de lectura por sí mismos en la que los niños deben localizar su nombre. Una manera de hacerlo consiste en distribuir en una superficie adecuada los carteles con los nombres de todos los alumnos y confirmar los presentes y ausentes: “Cada uno va a buscar su cartel para colocarlo en el lugar de los presentes del día” “¿Cuáles quedaron?” “¿Dónde los ponemos?”. Como es una situación que se desarrolla cotidianamente, resulta conveniente presentar variaciones de la misma, algunas, combinadas con situaciones de escritura: “Tomás y Camila van a buscar en la lista los compañeros que no pudieron asistir hoy a la escuela y luego registran sus nombres en esta hoja. Les voy a dar sólo un lápiz para que lo hagan entre los dos. Empieza Tomás y Camila lo ayuda para que no le falte o sobre nada”.
- Organizar los grupos de trabajo. En muchas situaciones, los niños trabajan en pequeños grupos y el criterio de agrupamiento puede ser una decisión a cargo del docente. Por ejemplo, el maestro escribe en el pizarrón o en otro soporte los nombres de los integrantes de los diferentes grupos de trabajo: “Hoy van a trabajar en grupos. Cada uno se fija donde está incluido”.
- Sortear o distribuir tareas. Indicar el responsable de una actividad acordada por el grupo es una práctica cotidiana en el aula. Para ello, se puede disponer de una bolsa con los carteles de los nombres y a medida que se van proponiendo actividades, se saca uno de ellos: “Voy a sacar un cartel para saber quién reparte las hojas” o “quién será el bibliotecario esta semana” o “quién pasa a la bandera” o “quién informa los datos del tiempo” o “quién lee la copla”, o “quién se llevará la bolsa viajera de libros”. El siguiente fragmento de registro de clase puede ilustrar un modo de realizar esta situación.

Lectura del nombre propio en torno a las situaciones cotidianas⁴

En un 1^{er} año de EP la docente extrae de una caja el cartel con el nombre de un niño que será el responsable de repartir hojas blancas al grupo de pares. Cada uno de los niños debe identificar el nombre propio como totalidad a partir de la interpretación de alguno de sus segmentos.

⁴ Tomado de la Escuela Primaria n° 1, La Plata, Buenos Aires. 1° “A”, Turno Mañana. Docente: Alejandra Paione. Año 2006.

Docente: (extrae el cartel que dice MANUELA y muestra al grupo sólo la letra inicial M y la registra en el pizarrón) ¿De quién será este cartel?

Mora: (levanta la mano y se alegra) ¡Es el mío!

Lautaro: ¡El de Martiniano!

Abril: No, no es el tuyo. El tuyo tiene la “erre”. (Corre a buscar el cartel de Mora. Lo encuentra y se lo muestra a su dueña)

Mariano: ¡El mío!

Docente: Tampoco es el de Mora... Voy a tener que dar más pistas...

Micaela: ¡Puede ser el mío!

Varios: (se entusiasman) ¡Mostrá más, seño!

Alfonso: ¡El de Martina!

Martina: (se sonríe pensando que es ella)

Docente: A ver... (Crea suspenso y muestra la antepenúltima letra. La registra en el pizarrón y queda M.....ELA) ¿De quién será?

Abril: ¡Empieza como Malena!

Malena: ¡El mío!

Varios: ¡Micaela!

Lautaro: ¡El tuyo! ¡El tuyo! (dirigiéndose a Mora)

Otros: ¡Manuela!

Docente: Bueno, voy a tener que mostrar más partes del cartel para saber de quién es. (Muestra la letra final del cartel y la registra en el pizarrón. Queda M.....A)

Docente: ¿Será el de Micaela o el de Manuela?

Todos: (gritan a la vez)

Martiniano: No es el mío.

Docente: Bueno, bueno, voy a mostrar un poquito más. (Muestra la segunda letra, la registra en el pizarrón y queda MA.....ELA) ¿De quién será, entonces?

Docente: ¿Por qué decís que no es el tuyo?

Alfonso: ¡Manuela!

Martiniano: Porque el mío termina con “o”. Es una nena! (refiriéndose al cartel)

Lautaro: El tuyo tampoco es! (dirigiéndose a Mariano)

Abril: (se dirige a Manuela) ¡El tuyo! ¡El tuyo!!!

Docente: ¿De quién será entonces?

Otros: ¡Manuela!

Varios: ¡Mostrá más! ¡Mostrá más!

Manuela: (Se sonríe)

Docente: Bueno, sólo sabemos que es una nena. Voy a mostrar un poquito más (Muestra la anteúltima letra y la registra en el pizarrón. Queda M.....LA)

Micaela: El mío no es.

Docente: ¿Por qué decís que no es el tuyo?

Martina: No es el mío.

Micaela: Porque mi nombre no empieza con “ma”, empieza con “mi”.

Malena: El mío no es.

Docente: ¿Por qué?

Lautaro: Empieza con la “eme” y la “i”, Micaela (enfaticando MI)

Malena: Porque el mío lleva la “ene” y la “a” y ese tiene la “ele” y la “a”

Docente: ¿Están todos de acuerdo?

Todos: ¡Sí!

Docente: Bueno, ¿Qué les parece si muestro el cartel completo para saber si es el de Manuela?

Varios: ¡Sí!

Docente: (Muestra todo el cartel y completa en el pizarrón las letras restantes. Queda MANUELA)

Manuela: (se sonríe y se pone contenta)

Varios: ¡Manuela, Manuela!

Docente: ¿Es el tuyo, Manuela?

Manuela: (asiente con la cabeza)

Docente: Entonces, Manuela va a ser la encargada de repartir las hojas.

Son numerosas las situaciones en las que los nombres se leen y se escriben, especialmente en 1^{er} año, donde el docente destina un tiempo específico para planificar junto con los niños las actividades del día a día en el aula. En todas estas situaciones aparecen nombres propios y también otros nombres de objetos vinculados con las actividades cotidianas del aula (rótulos de cajas, panel con los días de la semana, agenda semanal de actividades). Para que el uso de estos nombres esté cargado de sentido es indispensable emplearlos en variados contextos de lectura y escritura desde la primera semana de clase y a lo largo de todo el año escolar, respondiendo a diferentes propósitos. Solo así estas escrituras cobran valor y resultan previsibles para los niños que están aprendiendo a leer y a escribir.

“Para los alumnos de primer año, identificar los nombres propios y tomar el lápiz para copiar o producir otros nombres son situaciones de suma importancia. Lejos de constituirse en un ejercicio rutinario de identificación y copia sin sentido, reconocer estos nombres y reproducirlos de manera convencional son prácticas que les brindan valiosas oportunidades para adentrarse en el conocimiento del sistema de escritura. El docente reconoce el valor formativo de estas prácticas y oficia de modelo lector y escritor para promoverlas. A través de numerosas situaciones de intercambio y discusión sobre el sistema de escritura, los nombres se vuelven estables y sirven de fuentes de información para interpretar y producir nuevas escrituras”. (DGCyE, 2008)

Ahora bien, la presencia de los nombres en el aula es condición indispensable pero no suficiente para garantizar el conocimiento del sistema de escritura y el lenguaje que se escribe. Hace falta, además, una continua y sistemática interacción con los textos y los lectores que los interpretan y producen. Para el docente esto supone asumir el papel de lector y escritor, y mediar para que los niños puedan leer y escribir por sí mismos.

Así, una situación propicia para comenzar a desarrollar desde la primera semana de clase es la lectura de cuentos seguida de un espacio de intercambio.⁵ Se trata de una propuesta didáctica

⁵ Para profundizar sobre la lectura de cuentos y apertura de un espacio de intercambio se sugiere consultar: Castedo, M; Molinari, M.C; Torres, M; y Siro, A; “Lectura de cuentos e intercambio de opiniones entre lectores”, en *Lengua. EGB1*. Propuestas para el aula. Material para docentes. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la República Argentina, 2001. Pp. 4-7. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/pub_ppea_egb1.html. Y “Los niños escuchan leer cuentos y participan de un espacio de intercambio entre lectores”. *Propuesta para alumnos de 1° a 6° año*. Material para el docente (Versión preliminar- año 2008). Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicadellenguaje/documentosdescarga/>

del ámbito de la formación del lector literario que permite recuperar las experiencias lectoras de los niños en el entorno del aula. Sostenida como actividad permanente (una o dos veces por semana), la lectura mediada del docente es una propuesta que posibilita a los niños vincularse progresivamente con la literatura, ingresando a mundos imaginarios, compartiendo efectos que las obras producen e intercambiando reflexiones con otros lectores con el propósito de construir sentidos cada vez más elaborados. Es una oportunidad para que los niños aprendan a adecuar la modalidad de lectura al propósito que se persigue; conozcan diversas obras, géneros y autores y usen esos conocimientos para ampliar anticipaciones cuando deben leer solos; vuelvan al texto para confrontar opiniones y controlen sus propias interpretaciones al intercambiar con otros.

La lectura de cuentos se puede alternar con otra situación permanente: la lectura de poesías, coplas, adivinanzas, canciones y otras formas versificadas. Familiarizarse con estos textos, disfrutar del ritmo, la musicalidad y la fuerza expresiva del lenguaje posibilita a los niños realizar una selección para sí o para un destinatario particular. Al repetirlos varias veces, se aprenden de memoria y esto permite contar con una información verbal interiorizada. Asimismo, las coplas, canciones y otras formas versificadas contienen palabras o frases que se reiteran, condición que colabora para que el texto resulte previsible, en situaciones en donde los niños deben resolver dónde y cómo dice lo que van oralizando. Se trata de situaciones de interpretación de textos -en general breves y desprovistos de imágenes- que plantean establecer la correspondencia de la cadena verbal (lo que se va diciendo en voz alta) con la cadena gráfica (lo que está escrito). Aquí, el contexto verbal es una información necesaria para poder leer por sí mismo⁶. De este modo, la información suministrada por el docente y/o la memorización de la canción ofrecen un contexto significativo que evita a los niños incursionar en el descifrado.

De manera complementaria con las sesiones de lectura mediada, donde es el docente quien centralmente elige qué leer a los niños, se pueden desarrollar sesiones de exploración, elección de obras e intercambio entre lectores. Son situaciones en que los alumnos se acercan a los materiales de lectura disponibles para elegir qué leer o mirar, solos o con otros, para reencontrarse con obras que ya han escuchado leer, para elegir cuáles se leerán en la semana o el mes, o bien para decidir qué llevar a sus casas en calidad de préstamo.

Durante la primera semana de clase, organizar mesas de libros es una situación posible de ser desarrollada con el docente bibliotecario de la escuela y disponer de los materiales de lectura mientras aún no está conformada la biblioteca del aula. Asimismo, constituye una excelente oportunidad para ir acercándose a la función de una biblioteca e ir apropiándose de las prácticas de lectura y escritura en torno a ella⁷.

Para los niños más pequeños, seleccionar libros, fichar y registrar los materiales bibliográficos para organizar su circulación, consignar los datos más relevantes de las obras para brindar información a otros lectores y registrar el nombre propio en las fichas de préstamo, constituyen

[losninosescuchanleer.pdf](#)

⁶ Para profundizar sobre la lectura de textos que se saben de memoria se sugiere consultar: Castedo, M; Molinari, M.C; Torres, M; y Siro, A; “Lectura de textos que se saben de memoria cuentos e intercambio de opiniones entre lectores”, en *Lengua. EGB 1*. Propuestas para el aula. Material para docentes. Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Ministerio de Educación de la República Argentina, 2001. Pp. 8-9. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/pub_ppea_egb1.html y “Recopilación de coplas y/o adivinanzas”, en *La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*, DGCyE, 2008. Disponible en: http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/publicaciones/maqueta_lectura.pdf

⁷ Para profundizar sobre situaciones de lectura y escritura en el marco de la biblioteca, se sugiere consultar: “Organización y funcionamiento de la biblioteca”, en *La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*, DGCyE, 2008. Disponible en: http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/publicaciones/maqueta_lectura.pdf. También se pueden observar videos de clases que acompañan el material escrito en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/default.cfm>

valiosas situaciones para aprender a leer y a escribir solos. Por ello, el docente trata de organizar agendas y préstamos con frecuencia y gestiona el tiempo necesario para hacerlo: no sólo se trata de prestar el libro o registrar el título –prácticas lectoras que ejercen los usuarios de una biblioteca–, sino también de usar el contexto para brindar oportunidades de aprender a leer y a escribir por sí mismo.

La visita a la biblioteca de la escuela, con el propósito de conocerla y participar en las primeras exploraciones e intercambio en torno a los libros y otros lectores, puede resultar también una excelente oportunidad para producir un texto escrito por dictado al maestro que relate a las familias la experiencia de conocer un lugar nuevo, diferente al aula. Esta práctica del lenguaje permite a los niños pensar en el destinatario del texto que ellos se disponen a escribir e iniciarse en las etapas del proceso de producción textual⁸:

“Cuando los niños dictan al docente, participan en una situación donde el docente muestra el acto de escritura y comparte los problemas que enfrenta todo escritor: decidir quién es el destinatario y explicitar propósitos; planificar qué se va a escribir –qué contenido, en qué orden, así como con qué recursos–; releer para controlar lo que se escribe; hacer consultas durante la producción recurriendo a distintas fuentes para asegurarse de que el texto diga lo previsto y de la manera en que lo hacen los textos de circulación social; revisar lo escrito y someterlo a consideración de otros; pasarlo en limpio”⁹.

Además de presenciar actos de escritura donde se producen textos que los niños mismos elaboran oral y grupalmente, también debe ponerse en práctica desde el primer día de clase la escritura por sí mismo de textos más breves que les permita focalizar la atención acerca de cuántas marcas poner para producir un enunciado, cuáles se necesitan, en qué orden colocarlas; es decir, resolver problemas que los llevan a transformar sus ideas acerca de la escritura y a aproximarse cada vez más a la producción de escrituras convencionales.

Una propuesta acorde con lo planteado puede consistir en la elaboración de rótulos o listas con propósitos comunicativos claros, que den sentido a la actividad. Por ejemplo, escribir los materiales necesarios para organizar una recorrida por el patio o alrededores de la escuela en busca de “bichitos” (cajitas, palitas, papel, lápiz, tablita para apoyar, lupas) en el marco de una secuencia didáctica sobre “Los bichos del jardín”.

Para continuar la secuencia en las semanas posteriores, los niños podrán dibujar los “bichos” que observaron en la salida y escribir en pequeños grupos (parejas o tríos) cómo son, dónde los encontraron, y qué estaban haciendo. La información recogida en la observación se complementa con lecturas exploratorias y en profundidad de materiales que contengan información sobre los “bichos” observados; toma de notas por sí mismos o por dictado al docente; escritura de textos para difundir lo aprendido por dictado al docente o por sí mismos. Así, en el transcurso de la secuencia los niños buscan, seleccionan, conservan y comunican información sobre un tema en el ámbito de la formación del estudiante.

Muchas de las producciones realizadas en la primera semana y en las siguientes se van registrando en soportes adecuados para situaciones colectivas (como pizarrón, afiches, ficheros). Pero en otras, se emplea el cuaderno de clase, hojas sueltas o cuadernillos especialmente diseñados por el docente.

⁸ Para profundizar sobre la situación de dictado al maestro, se sugiere consultar: Castedo, M; Molinari, M.C; Torres, M; y Siro, A; “Dictado al maestro en Propuestas para el aula. Material para docentes”, en *Lengua. EGB1*. Propuestas para el aula. Material para docentes. Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Ministerio de Educación de la República Argentina, 2001. Pp. 18-19. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/pub_ppea_egb1.html

⁹ “Situaciones de enseñanza”, en *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo. Prácticas del Lenguaje*, DGCyE, 2008. Pág. 97. Disponible en: <http://abc.gov.ar/ainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/primaria1ciclo.pdf>

Es el sentido de la práctica de lectura o escritura el que guía la elección de estos soportes. Desde el primer día de clase es importante que el docente vaya conservando en el aula las huellas del trabajo cotidiano, que funcionan como fuentes de información posibles para su consulta permanente:

- fichero de nombres, agendas semanales y de cumpleaños, almanaques, calendarios;
- libros, diarios, revistas, envases, juegos, folletos, diccionarios;
- materiales propios de la organización de la biblioteca del aula, como fichas de libros, fichas de lectores, inventarios, agendas de lectura, registros de préstamo;
- rótulos, listas;
- un abecedario en un lugar visible y al alcance de los niños;
- carteles con acuerdos grupales;
- tomas de notas colectivas, planes de escritura de textos, entre otros.

La sola presencia de estos portadores escritos no garantiza su sentido en el aula. Los niños deben saber qué dice cada una de esas escrituras para interpretar o producir otras nuevas. El maestro debe promover situaciones sistemáticas en las que se recurra a estos materiales, ya que los niños no lo harán espontáneamente. Es decir, hay que “hacerlos funcionar en el aula”, frecuentarlos, ponerlos en uso para transformarlos en objetos lingüísticos.

Matemática

La variedad de los conocimientos matemáticos con los que los niños ingresan a 1^{er} año impone un abordaje particular en la tarea de enseñanza. Durante los primeros días de clase, el docente podrá centrarse en recabar información sobre los conocimientos que los niños tienen acerca de los números y propiciar su discusión y difusión. Muchas veces, la simple pregunta: ¿sabés contar?, ¿hasta qué número sabés? permite relevar conocimientos presentes y ausentes, y hasta iniciar al alumno en el reconocimiento de sus propios saberes. Será importante llevar un certero registro de estos conocimientos que va mostrando tener, con el fin de hacerlo evolucionar clase a clase. Es importante tener presente que, relevar los saberes de los alumnos es una práctica docente que ha de ponerse en juego periódicamente, por ejemplo, cada vez que se introduce un nuevo contenido¹⁰.

En el caso de los niños que inician 2^o año, traen consigo diversas adquisiciones y experiencias en el trabajo con la Matemática. Si bien es esperable que tras su paso por 1^{er} año reconozcan algunos de los objetos que estudian (números, operaciones, geometría) y hayan vivenciado los modos en los que se aprende y se produce Matemática, esto no significa que los conocimientos entre los niños de la misma clase sean homogéneos, así como tampoco sus experiencias matemáticas. Por ejemplo, mientras algunos dominan los números hasta el 100, otros recurren a los números redondos como punto de apoyo para nombrar o escribir otros números. Del mismo modo, habrá alumnos que aún no han logrado algunos aprendizajes y necesitan más tiempo o nuevas oportunidades. El docente será el encargado de generar espacios de intercambio desde los variados puntos de partida, favoreciendo la circulación y la difusión de conocimientos numéricos por medio de propuestas que permitan a los niños usar lo que tienen disponible como base para nuevos aprendizajes.

¹⁰ Para interiorizarse en las propuestas que permiten trabajar en este sentido, se recomienda la lectura del documento *Matemática n° 1. Inicio de primer año. Propuestas para alumnos de primer año*, Serie Curricular, Dirección Provincial de Educación Primaria, 2007; en el que se detallan secuencias de trabajo en torno a los números, que no requieren que los alumnos sepan leerlos y escribirlos: usar los números con juegos de dados, cartas y tableros; explorar el uso de números en diferentes contextos, contar objetos y explorar cómo se leen, escriben y comparan; estudiar con mayor sistematicidad números hasta el 100.

Algunas problematizaciones didácticas para 2º año

La propuesta para el inicio de 2º año consiste en recuperar y sistematizar los conocimientos de los niños sobre la lectura, la escritura y el orden de los números, al mismo tiempo que algunas regularidades de la serie. En ese sentido, el trabajo para la primera etapa del año puede estar centrado en recabar los conocimientos de los niños, en poner en discusión sus concepciones -correctas o incorrectas- y en elaborar colectivamente conclusiones con una doble finalidad: por un lado, dejar asentadas informaciones que pueden servir para resolver otras situaciones que se planteen, a modo de herramienta de estudio; por el otro, aquellos que aún no han podido adquirir algunos de los conocimientos tratados, encontrarán aquí una nueva oportunidad.

De acuerdo a lo anterior, es importante tener en cuenta que no se trata sólo de plantear actividades, sino de reflexionar acerca de por qué se resuelven de un modo u otro, sobre qué de lo utilizado puede reutilizarse en nuevos problemas.

• Problematizaciones vinculadas a la serie numérica

- Situaciones de recitado a partir de cualquier número y posterior reflexión acerca de las regularidades utilizadas. Se puede partir de un número de dos cifras y posteriormente ampliar el campo numérico a números mayores (a partir de 100, de 2.500, de 10.000), con el propósito de que expliciten cómo hacen para saber cuál número sigue. Se espera que se logre concluir que si se conocen los siguientes de algunos números, podrán saberse otros. Así, a partir de saber que el siguiente de 28 es 29, puede saberse que el número que sigue a 45.328 es el 45.329, aunque no se conozcan los nombres de estos números.
- Situaciones orales que exijan contar de diez en diez, de cien en cien.
- Problemas que exijan hacer sumas, en forma oral, de números redondos y reflexionar acerca de las estrategias utilizadas para averiguar el resultado.

• Problematizaciones vinculadas a la lectura y escritura de números

- Leer y escribir números y discutir entre todos si están bien.
- Dado un número grande, utilizarlo para escribir otro relacionado con él. Por ejemplo, dado el 2013, proponerles que escriban qué año será el próximo, o dentro de diez años, o qué año será cuando finalicen la primaria.
- Dado un número grande e información acerca de su nombre, discutir el nombre de otros números cercanos o parecidos. Por ejemplo, sabiendo que el 25.123 es el veinticinco mil ciento veintitrés, ¿cómo se llamará el 25.143?
- Jugar a la lotería. Realizar varias sesiones de juego variando la propuesta: la maestra "canta" el número para todo el grupo, o muestra el número para que los niños discutan cómo se llama. Otra opción es jugar entre grupos conformados por niños con conocimientos próximos¹¹.

• Problematizaciones vinculadas a la comparación de números

- Comparar y ordenar números: de sus casas, de sus alturas o pesos, de la cantidad de páginas de distintos libros, de precios, entre otros.
- Comparar números y sus valores cuando se cambia una cifra por otra, cuando se ponen las cifras en otro orden, cuando se intercalan o agregan ceros.

- Comparar números de igual o diferente cantidad de cifras. Analizar los distintos criterios para compararlos ("a mayor cantidad de cifras, mayor es el número", "a igual cantidad de cifras es necesario comparar la primera, si la primera es igual es preciso comparar la segunda", etc.).
- Ordenar y encuadrar números (¿entre qué números está?).

• Problematizaciones para sistematizar un campo numérico

- A partir de un cuadro de doble entrada, por ejemplo de uno en uno, de números hasta el 100, ofrecer actividades para completar los números faltantes, encontrar números mal ubicados, identificar números con cierta característica, con el propósito de involucrar a los alumnos en el análisis y exploración de regularidades (por ejemplo, "que aumentan de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha", "que van desde el 1 hasta el 100", "que los números de la misma fila comienzan igual y que todos los de la misma columna terminan igual", etc.). Es fundamental explicitar los diferentes procedimientos que utilizan para determinar la ubicación de los distintos números en el cuadro.
- Resolver problemas que exijan determinar cuál es el anterior y el posterior de un número dado; o proponer adivinar a partir de pistas. En ambos casos se apuntará a que los niños puedan apoyarse en las regularidades que están estudiando y en la utilización de portadores numéricos como fuente de consulta.

En cuanto al abordaje de las operaciones, se propone que sean trabajadas luego de haber permitido a todos los alumnos sistematizar sus conocimientos sobre los números y las regularidades de la serie, ya que la intención de esta etapa inicial es producir mejores condiciones didácticas para después iniciar a los alumnos en cuestiones más complejas.

¿Qué enseñamos a los niños para que aprendan matemática y cómo nos damos cuenta si colaboramos en este proceso de aprendizaje? Sabemos de la dificultad que conlleva la planificación y, en particular, la selección de actividades para lograr los aprendizajes que se desean alcanzar. En el siguiente cuadro, proponemos algunas preguntas que pueden servir para orientar dicha selección y tomar decisiones.

¹¹Para completar la propuesta puede consultarse Broitman, Claudia, y Kuperman, Cintia, "La lotería", en *Interpretación de números y exploración de propiedades de la serie numérica*. Propuesta didáctica para primer grado. DGCyE, 2004. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/areascurriculares/matematica/propuestadidacticaprimergadoloteria.pdf>

Indicadores de enseñanza y de avance para trabajar matemática

Números naturales: Conocimientos del sistema de numeración	
Contenidos e indicadores de avance ¿Qué enseñar?	Indicadores de enseñanza ¿Qué situaciones didácticas se proponen?
Explorar diferentes contextos y funciones de los números en el uso social.	<p>¿Ofrezco situaciones para usar y explorar números sin límite en el tamaño?</p> <p>¿Propongo situaciones que permitan reconocer los diferentes contextos de uso de los números?</p> <p>¿Propongo situaciones para leer, escribir y comparar cantidades?</p> <p>¿Utilizo portadores numéricos en distintas partes del aula: calendarios, cinta métrica, banda numérica, cuadro de números?</p> <p>¿Propongo juegos de cartas, dados y tableros para que los niños usen sus conocimientos numéricos? (juego de la guerra, juegos de recorridos, escoba de 10, escoba de 15, etc.).</p>
Leer y escribir números de distinta cantidad de cifras.	<p>¿Propongo situaciones para leer, escribir y comparar cantidades?</p> <p>¿Utilizo portadores numéricos en distintas partes del aula: calendarios, cinta métrica, banda numérica, cuadro de números?</p> <p>¿Propongo juegos de cartas, dados y tableros para que los niños usen sus conocimientos numéricos? (juego de la guerra, juegos de recorridos, escoba de 10, escoba de 15, etc.).</p>
Resolver situaciones de conteo de colección de objetos	<p>¿Propongo situaciones de conteo de pequeñas y grandes colecciones de objetos?</p> <p>¿Socializo estrategias que permitan perfeccionar el conteo y avanzar en el conocimiento de la serie numérica?</p> <p>¿Propongo situaciones de conteo que no sean de uno en uno y que se inicien en un número diferente de 1?</p>
Explorar las regularidades en la serie oral y escrita en números de diversa cantidad de cifras	<p>¿Dicto números y promuevo el análisis de los errores y aciertos?</p> <p>¿Permito a los alumnos confrontar sus hipótesis sobre la escritura de números?</p> <p>¿Ofrezco a los alumnos la oportunidad de explicar sus hipótesis e ideas sobre la escritura o la lectura de números?</p> <p>¿Doy a los alumnos oportunidad de extender las regularidades estudiadas de un intervalo a otro?</p>
Resolver problemas que involucran el análisis del valor de la cifra según la posición que ocupa (en términos de “unos”, “dieces” y “cienes”)	<p>¿Ofrezco al alumno oportunidad de “armar” y “desarmar” números en forma intencional (porque si) e instrumental (para operar, para disponer de cambio)?</p> <p>¿Trabajo en el aula el “armado” y “desarmado” de cantidades con billetes y monedas?</p> <p>¿Propongo problemas para transformar determinadas cifras de un número?</p> <p>¿Propongo problemas que exijan sumar 10, 100 a distintos números?</p> <p>¿Propongo el uso de la calculadora para resolver problemas como los anteriormente mencionados?</p>

Resolver problemas de suma, resta, multiplicación y división que involucran distintos sentidos, por medio de diversos procedimientos y reconociendo los cálculos que permiten resolverlos	<p>¿Ofrezco variedad de problemas en los que se evidencie cada uno de los sentidos de las operaciones? ¿Recorren los problemas todos los sentidos acordados para el año que corre?</p> <p>¿Propongo problemas de diverso tipo: enunciados con preguntas, con apoyo gráfico, que impliquen interpretar procedimientos distintos a los propios, buscar distintas maneras de resolver un cálculo, etc.?</p> <p>¿Aliento la aparición de distintas estrategias de resolución o de exploración, aunque inicialmente no sean expertas o económicas?</p> <p>¿Permito a los alumnos confrontar sus respuestas, sus procedimientos y las elecciones que han hecho para resolver los problemas?</p> <p>¿Genero intercambios o discusiones que permitan instalar recursos de resolución más avanzados?</p> <p>¿Identifico o sistematizo nuevos conocimientos para seguir utilizando?</p>
Construir y utilizar estrategias de cálculo mental para resolver sumas, restas, multiplicaciones y divisiones	<p>¿Selecciona con premeditación los números a emplear en cada cálculo, facilitando la elección de determinadas estrategias?</p> <p>¿Ofrece al alumno la oportunidad de analizar sus estrategias y las de los otros?</p> <p>¿Permite al alumno la oportunidad de ampliar su repertorio de cálculos?</p>

Geometría: Figuras y cuerpos geométricos	
¿Qué tienen que aprender los alumnos?	¿Cómo puedo saber si genero condiciones didácticas para que mis alumnos aprendan?
Identificar las características distintivas de una figura o cuerpo.	<p>¿Propongo problemas en los que, dada una colección, se debe identificar una figura o un cuerpo por medio de preguntas que se responden por sí o no.</p> <p>¿Doy a los alumnos la oportunidad de elaborar pistas que permitan a otros reconocer la figura elegida?</p> <p>¿Promuevo la exploración y la apropiación progresiva de un vocabulario específico?</p>

Reproducir figuras (que contengan cuadrados y rectángulos) o cuerpos (cubos, prismas) como medio para analizar algunas características.	<p>¿Ofrezco oportunidades de copiar dibujos que contengan cuadrados y rectángulos usando regla y hoja cuadriculada?</p> <p>¿Presento un dibujo en hoja cuadriculada para analizar características asociadas a la longitud de los lados?</p> <p>¿Propongo que superpongan el dibujo realizado con el original para decidir si el copiado es correcto?</p> <p>¿Propongo situaciones que requieran producir o interpretar información para reproducir una figura?</p> <p>¿Propongo confeccionar cuerpos con masa y/o varillas, con o sin el modelo presente, para luego confrontarlo con el original?</p>
Establecer relaciones entre distintas figuras geométricas (cuadrados, rectángulos y triángulos), y entre figuras y cuerpos.	<p>¿Ofrezco al alumno problemas que involucren componer o descomponer figuras por medio del plegado de papel?</p> <p>¿Propongo problemas que impliquen cubrir o armar figuras usando otras? ¿Y que impliquen cubrir o armar un cuerpo con figuras?</p> <p>¿Permito a los alumnos validar copios a través de superposiciones?</p> <p>¿Permito que realicen anticipaciones?</p>

Espacio	
<p>• Resolver problemas sobre comunicar oralmente la ubicación de personas y objetos.</p>	<p>¿Propongo situaciones para dar pistas que permitan, por ejemplo, encontrar un objeto escondido en el aula?</p> <p>¿Propongo situaciones para representar algún espacio físico conocido por los niños?</p> <p>¿Ofrezco oportunidades para realizar ajustes y reelaboraciones de las producciones iniciales de modo de aproximarse lo más posible al espacio que se quiere representar?</p>
<p>Resolver problemas que permitan describir, interpretar y analizar la ubicación de personas y objetos.</p>	<p>¿Ofrezco situaciones que permitan producir e interpretar informaciones para ubicar objetos en el espacio?</p> <p>¿Ofrezco oportunidades para producir e interpretar planos?</p> <p>¿Propongo situaciones que permitan recuperar anteriores producciones de planos elaborados por los niños para ubicar determinados objetos en ellos?</p> <p>¿Propongo situaciones para analizar diferentes descripciones de la posición de un objeto?</p> <p>¿Ofrece situaciones que permitan ubicar determinados objetos teniendo en cuenta algunos puntos de referencia?</p> <p>¿Propongo situaciones que permitan discutir sobre puntos de referencia a tener en cuenta en la ubicación de objetos en un plano?</p>

<p>Resolver problemas que impliquen la comunicación e interpretación de desplazamientos y trayectos por medio de dibujos, gráficos o instrucciones verbales orales o escritas</p>	<p>¿Planteo situaciones para que los alumnos, a través de dibujos o gráficos comuniquen posibles recorridos?</p> <p>¿Ofrezco situaciones para contrastar diferentes producciones y para contrastar planos con instrucciones para recorrer diferentes lugares?</p> <p>¿Propongo situaciones para recorrer lugares a partir de dibujos o instructivos construidos por los niños?</p>
<p>Resolver problemas que permitan identificar diferentes puntos de vista</p>	<p>¿Propongo situaciones que permitan identificar diferentes puntos de vista desde los que pueden representarse objetos y/o situaciones?</p>

Medidas de longitud, capacidad y peso	
<p>Resolver problemas que impliquen medir y comparar medidas de longitud.</p>	<p>¿Ofrezco situaciones que permitan comparar longitudes de forma directa?</p> <p>¿Ofrezco situaciones que permitan medir y comparar longitudes con unidades convencionales y no convencionales?</p> <p>¿Ofrezco problemas que permitan a los alumnos establecer una unidad de medida para llevar a cabo una medición y determinar cuántas veces entra dicha unidad en el objeto que se mide?</p>
<p>Explorar distintas unidades de medida e instrumentos de uso social para la medición de longitudes, capacidades y pesos</p>	<p>¿Organizo situaciones para que los alumnos conozcan diferentes unidades de medida e instrumentos de uso social?</p> <p>¿Propongo situaciones para que los alumnos midan la longitud de diferentes objetos, comparen las medidas y las registren?</p> <p>¿Propongo situaciones para que los alumnos identifiquen en qué situaciones se usan gramos, litros, kilogramos, kilómetros, centímetros?</p>

Medidas de tiempo	
<p>Conocer la distribución de días en la semana y de meses en el año y utilizar el calendario para ubicar fechas y determinar duraciones.</p>	<p>¿Propongo situaciones que les permitan a los alumnos interactuar con los usos sociales de la medición del tiempo: día, semana, mes, año?</p> <p>¿Utilizo calendarios en el aula para ubicar diferentes acontecimientos?</p>
<p>Leer la hora en diferentes tipos de relojes y calcular duraciones.</p>	<p>¿Ofrezco situaciones que permitan a los alumnos identificar acontecimientos asociados a horas?</p>

Ciencias Naturales

Es importante orientar nuestra tarea educativa en el área de Ciencias Naturales desde los primeros días de clase del 1^{er} año, para observar y comprender fenómenos naturales cotidianos.

La intención de la propuesta es que el docente dialogue y experimente con los niños sobre los distintos modos de hacer indagaciones en la escuela. Para esto habrá momentos de exploración en salón de clase y de observación de experiencias o imágenes que suscitarán diálogos para describir lo observado. A las descripciones de los niños en su vocabulario y estilo propio, se sumarán anotaciones de los resultados, comenzarán a sistematizar la información ya sea por medio de dibujos o escritos -si algunos logran expresarlo en ese formato-. La docente generará un espacio para acordar con el grupo cómo comunicar las descripciones a otros compañeros¹².

El principal objetivo es acercar a los niños a un conocimiento más sistemático del mundo exterior al tiempo que se construye una mirada distinta del espacio que los rodea.

No se pierda de vista que los objetivos de aprendizaje de este espacio curricular son: comprender el mundo que nos rodea, observarlo e involucrarnos haciendo ciencia escolar, comunicar y analizar lo que observamos y aplicar los nuevos conocimientos en situaciones reales. En ese sentido, los objetivos de enseñanza que se plantean son: diseñar, implementar y evaluar una propuesta didáctica que incluya conceptos y modos de conocer del Diseño Curricular y lograr el protagonismo de los alumnos en la implementación de la propuesta.

En términos de orientaciones didácticas, es de interés que los alumnos aprendan a organizar su pensamiento construyendo categorías de análisis que le permitan superar las asociaciones inmediatas e intuitivas frente a los fenómenos de la naturaleza.

En este sentido, en el Primer Ciclo las interacciones con los objetos y fenómenos se deben llevar a cabo, especialmente, mediante observaciones sistemáticas y exploraciones. Para ello es necesario plantear situaciones problemáticas que generen interés y proporcionen una concepción preliminar de la tarea.

En la presentación de estas situaciones se deben tener en cuenta las ideas, la visión del mundo, las destrezas, actitudes, expectativas de los alumnos e intereses para que la propuesta se presente como un verdadero problema escolar, capaz de ser tratado con la orientación del docente.

Las actividades que se proponen debieran apoyarse en estrategias asociadas al juego. Estas suelen constituirse en espacios de trabajo apropiados donde el docente debe velar por organizar tanto las pautas para el desarrollo del juego, como velar por el registro de la información relevante que se desprenda de las exploraciones o intercambios. Se pueden proponer diseños experimentales sencillos para la contrastación de las anticipaciones que expresen los alumnos. Colaborar con preguntas orientadoras o propuestas alternativas, contribuyen con la elaboración efectiva de estos montajes experimentales o exploratorios.

Estas ideas “previas”, de inicio, son la base de las discusiones, objeciones, afirmaciones, y planteo de anticipaciones. El ejercicio de expresar sus ideas y de formular anticipaciones, es una manera de acotar el objeto de estudio, tanto como una ocasión de explicitar sus ideas y formas de pensamiento.

El docente orientará el abordaje de los problemas estudiados y guiará el tratamiento de las ideas para que ese conocimiento intuitivo de los niños se aproxime al conocimiento científico escolar.

¹² Los diagnósticos no sistemáticos realizados desde el equipo de Ciencias Naturales de la Dirección del nivel, revelan poca atención a los modos de conocer, además de los contenidos conceptuales. Si bien ambos están prescriptos en el Diseño Curricular y son propios de la Unidad Pedagógica, estos “otros” contenidos -los modos de conocer- son pilares de un enfoque distinto y alternativo a los estilos tradicionales de enseñar y evaluar en el área.

En este sentido, el aprendizaje requiere un proceso que demanda la utilización reiterada de los nuevos conocimientos brindando una variedad de nuevas situaciones cualitativamente distintas, que no fomenten la repetición por asociación de términos o consignas.

“Tanto las exploraciones como las actividades experimentales requieren que los alumnos aprendan a utilizar y diseñar instrumentos de registro de los resultados. Los alumnos aprenderán a valorar estos instrumentos y a darles sentido a través de intervenciones del/la docente que promuevan la reflexión sobre cuestiones como: ¿Cómo podremos recordar la información que obtenemos? ¿Cómo podemos comparar los resultados de distintos grupos de trabajo?, ¿cómo haremos para utilizar los datos de nuestras pruebas si no los escribimos de alguna manera?”¹³

Seguidamente, se presentan actividades posibles para aplicar los conocimientos nuevos:

La clase de Ciencias Naturales

El docente elabora preguntas como las siguientes: ¿qué hacemos en las clases de Ciencias Naturales? ¿De qué hablamos? ¿Qué estudiamos? ¿Cómo se imaginan a un científico? ¿Qué hace un científico cuando hace ciencia?

Observación del entorno del aula

Para observar el entorno puede resultar necesario contextualizar y/o acondicionar el espacio. La intención de esta actividad es demostrar que, ante la misma observación, cada grupo puede ver o hacer hincapié en distintos elementos. En primer lugar, se forman cuatro grupos. En cada uno, los niños dibujan o anotan qué es lo que ven en el aula. Seguidamente, el docente direcciona una intención determinada, un objetivo preciso, por ejemplo: las láminas del aula, o cómo ingresa la luz, o la textura de las paredes. Luego explica que el científico siempre parte de una observación y de las ideas que está pensando. Por último, marca la diferencia entre una observación libre y otra dirigida.

En una segunda parte de la propuesta anterior, después de dialogar y observar, se solicita a los niños que dibujen y anoten -si es el caso- los objetos que nombraron. A partir de sus registros, pedirles que clasifiquen aquello que dibujaron o anotaron. En este caso, el dibujo cobra relevancia como forma legítima y valiosa de registro. Es importante destacar las distintas clasificaciones que pueden realizarse, según el criterio que se toma para ello; de allí que, para el docente, esta sea la oportunidad de registrar esos criterios de clasificación como herramienta para sus planificaciones futuras.

Observación en el patio

1. Se invita a los niños a ir al patio o la vereda (en aquellas escuelas que no tienen un lugar verde) y se estimula a mirar, observar, comparar, dibujar o anotar lo que observan en él. El mundo natural está formado por árboles, arbustos, plantas con flores o sin ellas, hojas verdes, rojas o amarillas, nidos, ramas secas, sectores con pasto. A partir de lo observado, podrán comenzar a dar sus explicaciones acerca de cómo está formado ese entorno y qué elementos lo componen.

2. Para la realización de esta actividad, es indispensable visitar y revisar el terreno antes de la salida con los grupos y evitar la presencia de elementos cortantes, patogénicos o tóxicos (latas, vidrios, pilas, pañales, gasas, etc.). En un primer momento, se convoca a los niños a ir al patio, parque o vereda. La docente conforma grupos y entrega una caja por cada uno. Después, invita a los niños a recolectar todo aquello que ellos crean que se puede estudiar en Ciencias Naturales. En este caso, deberá tenerse en cuenta que en cada caja podrá reunirse: hormigas, hojas, pasto, tornillos, piedritas, flores, bichos bolita, pedazos de ladrillo, monedas, etc. Una vez en la clase, se pedirá a los alumnos que anoten o dibujen lo recolectado y que lo agrupen como ellos quieran. Se guarda la caja y su contenido para trabajar con ello en otro momento. Puede ser oportuno considerar las condiciones de conservación de los materiales.

¹³ “Orientaciones para el trabajo en el área de Ciencias Naturales para escuelas que extienden la jornada escolar”, DGCYE, 2011.

A continuación, se muestran algunos contenidos del área de Ciencias Naturales que deben ser enseñados y posibles situaciones de enseñanza de los mismos.

Indicadores de enseñanza y de avance para trabajar Ciencias Naturales

Contenidos e indicadores de avance ¿Qué enseñar?	Indicadores de enseñanza ¿Qué situaciones didácticas se proponen?
<p><i>Indicadores vinculados a la extracción sistémica de información del entorno concreto, o de fuentes gráficas y/o textuales. También ligados a los aspectos metodológicos del quehacer científico escolar, a las formas de organización y de comunicación de la información, la formulación de anticipaciones y generalizaciones y la argumentación.</i></p> <p>Realizar observaciones, descripciones y comparaciones de animales en vivo, de imágenes impresas y audiovisuales, con el propósito de obtener información sobre sus características externas.</p> <p>Organizar la información a través de dibujos o imágenes con referencias y utilizar esos registros para comunicarla a otros.</p> <p>Utilizar adecuadamente instrumentos sencillos como lupas, pinzas, trampas para la captura de invertebrados, entre otros.</p> <p>Interpretar información consignada en diferentes tipos de registros.</p> <p><i>Indicadores que refieren a saberes específicos de campo de las ciencias de la naturaleza, aunque por las razones que escribimos arriba, siempre se encuentran en clave de contenidos y modos de conocer de las ciencias naturales.</i></p> <p>Realizar observaciones, descripciones y comparaciones de plantas o imágenes para diferenciar entre árboles, arbustos y herbáceas.</p> <p>Describir diferentes tipos de dispersión de semillas.</p>	<p>¿Selecciono una colección de imágenes de animales y plantas, organizo salidas de campo y visito situaciones de cría de animales, cultivos, etc.?</p> <p>¿Leo textos y/o presento videos en los que se brinde información referente a los diferentes núcleos conceptuales (los animales y partes de su cuerpo, las plantas y sus partes, etc.) para recuperar sistémicamente la información?</p> <p>¿Organizo visitas y entrevistas con especialistas en un campo particular del conocimiento?</p> <p>¿Colaboro y brindo los formatos para la organización y registro de la información?</p> <p>¿Formulo preguntas que ayuden a elaborar y expresar generalizaciones?</p> <p>¿Fomento espacios de socialización de preguntas investigables?</p> <p>¿Solicito anticipaciones frente al comportamiento de un fenómeno estudiado?</p> <p>¿Realizo cuadros de síntesis o cierre donde se visualicen los aspectos trabajados en la clase?</p> <p>¿Propongo momentos de intercambio para socializar las descripciones, explicaciones y argumentaciones que los alumnos elaboran sobre el tema de estudio?</p> <p>¿Fotografío partes de plantas y selecciono características que permitan comparar especies y las estaciones del año?</p> <p>¿Enriquezco las comparaciones con la lectura de información aportada por enciclopedias, libros y videos?</p> <p>¿Realizo salidas didácticas sencillas al entorno para hacer observaciones directas acompañadas de registros gráficos que serán luego retomados para su análisis?</p> <p>¿Promuevo la utilización de instrumentos ópticos para revelar detalles de los objetos observados?</p> <p>¿Entrego materiales, tales como líquidos, lentes, cerámicos, plásticos, etc. para su exploración y formalización de propiedades?</p> <p>¿Clasifico y doy cuenta de los criterios de organización de los diversos materiales?</p> <p>¿Realizo exploraciones guiadas, para “poner a prueba” los materiales estudiados?</p> <p>¿Realizo cuadros de síntesis o cierre donde se visualicen los aspectos trabajados en la clase?</p>

<p>Observar, describir y comparar las partes de las plantas con flor utilizando lupas.</p> <p>Organizar la información sobre la diversidad en las partes de las plantas en cuadros de simple entrada diseñados por el/la docente.</p> <p>Completar cuadros de doble y simple entrada, sintetizando características de los líquidos.</p> <p>Clasificar un conjunto de materiales en líquidos y sólidos describiendo algunas características que los diferencian.</p> <p>Describir y representar el movimiento de diferentes objetos según la trayectoria que describen y la rapidez con que lo hacen.</p> <p>Identificar diferentes tipos de movimiento de los objetos a partir del análisis de las trayectorias representadas a través de dibujos.</p> <p>Comunicar oralmente los resultados de las exploraciones y del análisis de diversos tipos de movimientos.</p> <p>Relevar información referida desplazamiento de los animales.</p> <p>Diferenciar a los invertebrados de los vertebrados considerando las partes de sus cuerpos y la ausencia de esqueleto o la presencia de esqueleto externo.</p> <p>Identificar diferentes tipos de estructuras empleadas por los animales para desplazarse. Dar algunos ejemplos que avalen la inclusión de los humanos en la “clase” de los animales.</p>	<p>¿Propongo momentos de intercambio para socializar las descripciones, explicaciones y argumentaciones que los alumnos elaboran sobre el tema de estudio?</p> <p>¿Fotografío partes de plantas y selecciono características que permitan comparar especies y las estaciones del año?</p> <p>¿Enriquezco las comparaciones con la lectura de información aportada por enciclopedias, libros y videos?</p> <p>¿Realizo salidas didácticas sencillas al entorno para hacer observaciones directas acompañadas de registros gráficos que serán luego retomados para su análisis?</p> <p>¿Promuevo la utilización de instrumentos ópticos para revelar detalles de los objetos observados?</p> <p>¿Entrego materiales, tales como líquidos, lentes, cerámicos, plásticos, etc. para su exploración y formalización de propiedades?</p> <p>¿Clasifico y doy cuenta de los criterios de organización de los diversos materiales?</p> <p>¿Realizo exploraciones guiadas, para “poner a prueba” los materiales estudiados?</p> <p>¿Propongo juegos para promover las descripciones del movimiento de los objetos y de sus propias trayectorias?</p> <p>¿Propongo la construcción de diversos montajes experimentales y objetos tales como barcos, aviones, paracaídas, etc.?</p> <p>¿Propongo la cría de invertebrados, a través de la construcción de terrarios sencillos?</p> <p>¿Promuevo la comparación entre humanos y otros animales?</p> <p>¿Promuevo juegos de roles para ejercitar conceptos y expresiones vinculados a la salud y el cuidado del cuerpo?</p> <p>¿Analizo el desplazamiento de diversos objetos, semillas, vuelo de las aves, etc. y evidencio la presencia del aire y su efecto en su movimiento?</p> <p>¿Presento y exploro materiales con diferentes propiedades ópticas?</p> <p>¿Socializo anticipaciones sobre la posibilidad de producir sombra de una variedad de objetos?</p>
--	--

Ciencias Sociales

Enseñar Ciencias es favorecer la construcción de conceptos básicos para acceder a la comprensión de la realidad social, desarrollar una actitud activa para su conocimiento y adquirir los procedimientos propios del quehacer científico para formar actitudes científicas ante los hechos y circunstancias del ayer y del hoy.

El área de Ciencias Sociales es una construcción escolar que implica la selección del conocimiento producido en las distintas disciplinas que la constituyen y su reconstrucción en el hecho educativo por diferentes instancias mediadoras. Desde esta perspectiva, los conceptos estructurantes del área son: el espacio geográfico, el tiempo histórico y los sujetos sociales.

Se trata de una aproximación más rigurosa a las problemáticas referidas a la enseñanza y el aprendizaje de las nociones de tiempo histórico¹⁴, espacio geográfico¹⁵, sujeto social¹⁶, contexto¹⁷ y explicación, desde las más sencillas hasta las más complejas, como las de cambio y causalidad, permiten no sólo reconstruir y reformular los contenidos del área para la educación en sus diferentes niveles, sino que contribuyen también, a una resignificación de metodologías y recursos de uso corriente en el aula.

En Ciencias Sociales es necesario construir un objeto de enseñanza con una estructura integradora, partir de los contenidos como hipótesis de trabajo y de formular ejes y/o problemas que permitan la resignificación de los saberes previos en marcos más amplios y diversos, abordando la complejidad de lo social.

Seleccionar un *eje temático/problemático* permite organizar distintos contenidos del currículo de modo articulado y evita las presentaciones aisladas e inconexas. Para ello es necesario que el eje escogido tenga fuerza explicativa para las sociedades que se propone estudiar y, por lo tanto, permita abordar cuestiones nodales de las mismas, analizar los distintos niveles de la realidad social y establecer relaciones. La elección de dicho eje constituye una problemática central a la hora de determinar contenidos que permitan comprender y explicar los fenómenos sociales.

El trabajo en el área posibilita ampliar los horizontes culturales, mirar el entorno con “otros ojos” a partir de conocer diferentes realidades lejanas en el tiempo y en el espacio. Dichas propuestas apelan a la observación del mundo que rodea a los niños, a la búsqueda de información, a establecer relaciones, a formular nuevas preguntas y posibles explicaciones. La complejización de ideas iniciales acerca de las sociedades es parte de un proceso de construcción lento y progresivo que comienza en el nivel inicial y se continúa en los otros niveles de la Educación Primaria. De ese modo, los niños comienzan a desnaturalizar algunos aspectos de sus propias formas de vida (las familias, las instituciones, los trabajos, etc.), de las que no está ausente la noción de conflicto social.

En la enseñanza de las Ciencias Sociales es indispensable el abordaje de diferentes fuentes de información. En ese marco, la lectura entendida como una práctica compleja, esencialmente cultural, implica preparar al lector a partir del diálogo y la familiarización con diferentes tipos de texto. ¿Qué lecturas promover en Ciencias sociales para conocer la propia cultura y las otras y posibilitar, en ese doble juego, la construcción de la propia identidad? ¿Cómo mediar entre los alumnos y los textos? A través de los textos, narraciones e imágenes, se posibilita a los

¹⁴ Simultaneidad de duraciones, movimientos, cambios diversos que se dan en una colectividad humana. En relación con el tiempo histórico dos conceptos estructurantes de la historia tienen una relación casi inseparable: las explicaciones y la identificación de cambios y permanencias.

¹⁵ Entendido como espacio social, producto de la construcción colectiva, que adquiere características propias de acuerdo a la cultura y cuya organización cambia con el tiempo.

¹⁶ Entendido como pluralidad de sujetos, que sustituyen al sujeto: interrogarse acerca de los mismos no refiere sólo a sus acciones y a sus intenciones, sino también a su constitución.

¹⁷ Propone un marco referencial. Es un sistema complejo, multidimensional.

niños conocer otras experiencias y, a partir de ellas, resignificar la propia. Desde esas lecturas se contribuye a la apropiación de la lengua y a la construcción de la propia identidad.

Dentro de las Ciencias Sociales es indispensable la narración de relatos de diferentes protagonistas, identificando en ellos hechos, explicaciones y valoraciones para recuperar la compleja trama social en su devenir temporal.

La *narración* se constituye en una modalidad discursiva propia de esos espacios compartidos ya que establece la posición del sujeto, dispone las reglas de su construcción en una trama y posibilita el desarrollo de la comprensión a partir de la participación en redes de comunicación donde se producen, se interpretan y se median historias. La narración construye el exterior de la acción y el interior del pensamiento y las intenciones. Es un medio eficaz que, al mismo tiempo que ayuda a recordar, proporciona un ambiente cómodo y hospitalario para la fantasía y la imaginación.

Desde ese punto de vista, la narración constituye también, un recurso formidable para iniciar a los niños en la dimensión temporal, en especial en el concepto de duración(es)- a través de orden del relato- y, desde allí, al conocimiento histórico.

Las *imágenes* también son formas de narrar, son poderosos vehículos de transmisión de ideas, valores, emociones, miradas del mundo. Las imágenes tienen la capacidad de hacer ingresar temas, preguntas, problemas que -tal vez- por las vías habituales no entrarían. El desafío consiste en sacarlas del lugar subordinado de ser meras ilustraciones y tener en cuenta sus poderes, su polisemia, su relación con la palabra y los distintos modos de mirar. Al respecto, Ana Abramowski describe que “se trata, junto con los alumnos, de enseñar y aprender a mirar, escrutando las imágenes desde distintos ángulos, desarmándolas y rearmándolas, imaginando con ellas y a partir de ellas; sin perder de vista que, del mismo modo que las palabras, las imágenes son colectivas y se comparten”.¹⁸

Indicadores de enseñanza y de avance para trabajar Ciencias sociales

Contenidos e indicadores de avance ¿Qué enseñar?	Indicadores de enseñanza ¿Qué situaciones didácticas se proponen?
Establecer relaciones entre algunos rasgos de instituciones educativas, de salud o recreativas y particularidades del contexto en el que desarrollan sus actividades.	¿Análisis fotografías de paisajes contrastantes para identificar, por ejemplo, la base natural más o menos modificada por la acción de la sociedad, la diversidad de objetos y servicios y los trabajos que allí se realizan?
Enumerar algunas diferencias en los modos en los que un mismo bien se produce en dos contextos distintos.	¿Propongo fuentes de información sobre distintos trabajos? (quiénes los realizan y dónde, tareas que se llevan a cabo, conocimientos que se despliegan, etc.).
Establecer relaciones sociales vinculadas al trabajo.	¿Relato sobre la producción de un bien?.
Identificar procesos de transformación de elementos naturales.	¿Visito lugares en los que se realiza la producción de bienes primarios? (tambos, quintas, etc.).

¹⁸ Abramowski, Ana. “El lenguaje de las imágenes y la escuela. ¿Es posible enseñar y aprender a mirar? En *El monitor de la Educación* n° 13, Ministerio de Educación de la República Argentina. Disponible en: www.me.gov.ar/elmonitor/nro13/dossier2.htm

La evaluación en la Unidad Pedagógica

La conformación de la Unidad Pedagógica nos enfrenta al desafío de revisar las decisiones que se toman en el aula y en la institución en torno a la evaluación. Al constituirse en Unidad Pedagógica el 1^{er} y 2^o año, se pospone la discusión por la promoción hasta la finalización del 2^o año. Esta situación pone en el eje de discusión a las prácticas de enseñanza y, por lo tanto, también a la evaluación. Para dar cuenta de esta ventaja que supone la continuidad pedagógica es necesario señalar que, en los primeros dos años, debe cuidarse especialmente que se realicen sistemáticamente al menos tres instancias anuales de análisis de avance de los aprendizajes de los alumnos en relación con las prácticas de enseñanza. Estos tres actos en el quehacer cotidiano deben permitir construir anticipaciones a las situaciones y no suceder “cuando ya es tarde”. Analizar el avance en marzo/abril, junio/julio y septiembre/octubre da tiempo a tomar decisiones y llevar adelante prácticas de enseñanza que fortalezcan los aprendizajes. Esta decisión de tiempos de revisión no coincide con los cortes temporales previstos para la evaluación informada a los familiares o responsables, supone asumir que la evaluación debe permitir obtener información para tomar decisiones vinculadas a las prácticas de enseñanza, y no para señalar únicamente las carencias de los alumnos. La información que se construye con las evaluaciones debe permitir fundamentar las decisiones didácticas posteriores.

De acuerdo a la Comunicación n° 6/12 de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la DGCYE: “Las pautas institucionales de evaluación adoptadas serán comunicadas a los niños y a sus familias, en un espacio de reflexión conjunta acerca de la importancia de este proceso”, por ejemplo, mediante talleres, reuniones informativas para comunicar los avances del proceso de alfabetización, para escuchar atentamente expectativas, dudas y necesidades que las familias o tutores tienen respecto del proceso de escolarización en el marco de la Unidad Pedagógica. Además, cabe recordar que el Equipo Escolar Básico de la escuela junto con el Equipo Docente de la Dirección de Educación Especial evaluará, acreditará, calificará y promoverá al alumno en situación de integración escolar, en el marco del proyecto de integración y de la Resolución educativa correspondiente (Res. n° 4635/11).

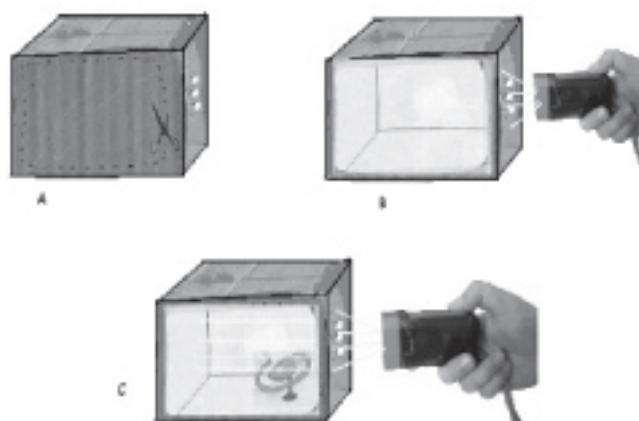
Para evaluar es preciso analizar las condiciones brindadas por la enseñanza en relación con los aprendizajes progresivamente concretados por los alumnos, considerando el punto de partida de los mismos dado que no todos inician su recorrido escolar en las mismas condiciones conceptuales. Por ello, es fundamental considerar que la evaluación didáctica se refiere exclusivamente al aprendizaje de los contenidos que fueron enseñados. No se trata de evaluar lo que los niños saben independientemente de la enseñanza o lo que aprenden fuera de la escuela, ya que evaluar lo que no se enseña es contribuir a consolidar desde la escuela la discriminación social. Al mismo tiempo, es importante destacar que idénticas condiciones de enseñanza generan diversos aprendizajes en los niños, porque cada uno de ellos tiene historias y pertenencias diferentes y porque el aprendizaje supone un proceso activo de asimilación que cada sujeto pone en acción a partir de sus conocimientos previos. Además, el cumplimiento de las expectativas de aprendizaje puede estar mediado por diversos grados de intervención del docente o de cooperación de los compañeros; no necesariamente se trata de que resuelvan solos o por sí solos, especialmente los más pequeños de la escuela.

Es necesario que las formas de enseñar resulten coherentes con las formas de evaluar los aprendizajes. Se trata de proponer situaciones de enseñanza para promover nuevos aprendizajes desde cierta perspectiva que se sostiene también en la evaluación.

Por ejemplo, en el área de Ciencias Naturales, si se propone relevar la propagación rectilínea de la luz, puede diseñarse una secuencia de actividades donde los alumnos dibujan en sus cuadernos

Identificar la diversidad de trabajos en áreas rurales y urbanas. Nombrar algunas diferencias en los modos de prestar un servicio en un área rural y en área urbana.	¿Recorro la propia localidad identificando diversas construcciones vinculadas a la provisión de servicios? (tendido eléctrico, tomas y tanques de agua, cañerías, medidores, etc.).
Establecer semejanzas y diferencias entre aspectos de la vida de las personas en el presente y en el pasado cercano.	¿Relato o analizo fotografías sobre cómo es la vida de las personas donde la provisión de servicios es diferente?
Establecer relaciones espaciales como: “cerca de”, “lejos de”, “al lado de”.	¿Realizo croquis o dibujos?
Seleccionar información de fuentes diversas y establecer algunas relaciones entre la información que proporcionan.	¿Propongo escrituras grupales para sistematizar lo aprendido?
Nombrar algunos cambios visibles en instituciones educativas, de salud, o culturales, y algunos rasgos que no han cambiado.	¿Comparo imágenes de edificaciones con valor histórico en distintas épocas.
Describir características de una sociedad en otro momento histórico.	¿Leo cuentos contextualizados en determinados momentos históricos?
Nombrar quiénes gobernaban, los diferentes trabajos que se hacían, o construcciones emblemáticas.	¿Propongo el análisis de imágenes históricas?
Ubicar temporalmente acontecimientos de la vida personal y familiar.	¿Indago acerca de situaciones de aprendizaje en el nivel inicial?
Identificar algunos problemas que tienen los usuarios en relación con el sistema de transporte.	¿Describo la prestación del servicio de transporte de pasajeros en diferentes contextos?
Describir diferencias entre las formas de sistematizar el trabajo.	¿Explico cómo se transforma un bien a partir de un proceso industrial o artesanal?
Identificar algunas semejanzas y diferencias en las relaciones sociales en diferentes contextos.	¿Describo cómo era la vida de algunos grupos sociales en la sociedad colonial?
Reconocer la heterogeneidad y la desigualdad en diferentes contextos.	¿Comparo algunos aspectos de la vida cotidiana en la sociedad colonial con formas de vida actuales?
Usar convenciones temporales tales como: “antes”, “después”, “hace muchos años”, “al mismo tiempo”, aplicadas a las sociedades en estudio.	¿Relato algunos cambios en las comunicaciones en distintos momentos históricos y algunos efectos en la vida cotidiana?

las trayectorias posibles en diferentes ejemplos que se les presentan. Luego, se puede construir un sencillo dispositivo casero a partir de una caja de zapatillas, un espiral, una lámina de acetato y una linterna: se construye así una caja de humo para visualizar la trayectoria rectilínea de la luz.



Posteriormente, es posible interceptar a los rayos, objetos opacos, transparentes y translúcidos. Esta exploración que permite caracterizar las propiedades ópticas en relación al pasaje de luz por diferentes materiales, no puede evaluarse con un cuestionario, o con un crucigrama. Se produciría una ruptura en las estrategias y los objetos de enseñanza en unas prácticas y en otras.

El maestro evalúa con dos funciones complementarias: para saber cómo van avanzando los niños y para evaluar la marcha de la enseñanza. El proceso es dinámico y dialéctico. La evaluación del proceso tiene sentido para sustentar las intervenciones necesarias para que todos puedan avanzar: condiciones de enseñanza, diseño de situaciones, intervenciones generales, intervenciones particulares para niños con avances específicos. Si se va evaluando durante el proceso, no se requerirá de situaciones especiales para evaluar a cada niño, excepto casos que generan dudas, en los que podría ser conveniente detenerse a interactuar más de cerca con algunos, a fin de comprender mejor qué es lo que ya saben y lo que aún tienen que aprender.

Es importante evaluar cómo inician los niños el primer año para poder valorar el avance desde donde parten; pero también es importante no quedar determinado por esa evaluación inicial ya que los niños pueden avanzar a ritmos diferentes. Esta evaluación casi siempre coincide con el inicio del ciclo lectivo en las primeras semanas de clase y no se reduce a una prueba escrita.

Durante este tiempo, en el área de Prácticas del Lenguaje es factible indagar sobre:

- **Nombre propio y otros nombres:** ¿Identifica su nombre entre otros? ¿Lo hace solo o con intervención de otros? ¿Escribe su nombre por sí mismo de manera convencional? ¿Necesita copiarlo? Cuando lo escribe, ¿lo hace correctamente o aún lo hace con omisiones o reemplazo de letras, o sin tener en cuenta la norma ortográfica? (Ejemplo: MIGEL). ¿Sabe escribir otros nombres (de sus compañeros, de su familia)? ¿Conoce de memoria la escritura de otras palabras que le sirven de referente para escribir otras nuevas (MAMÁ, PAPÁ, GATO, SOL)?
- **Dictado de palabras:** ¿Intenta escribir por sí mismo una lista de palabras que refiere a un mismo campo semántico (lista de animales, de comidas)? ¿Cómo son sus escrituras? Ejemplo: escrituras convencionales con/sin atención ortográfica (CABALLO/CABA-YO); presencia de varias letras que se corresponden a las palabras dictadas (CAO para caballo); presencia de letras que no se corresponden con las palabras (PTAAO, para

“mono”). ¿Busca algún referente para ayudarse a escribir? ¿La localización del referente es pertinente? ¿Pide ayuda a otros para escribir? ¿Brinda ayuda a sus compañeros?

- **Lectura de enunciados más extensos:** ¿Localiza el título en un libro? ¿Cómo señala lo que lee (hace señalamiento continuo, hace recortes cuando lee pero sin correspondencia sonora con lo escrito, identifica algunas letras y trata de ajustar, lee convencionalmente)? ¿Intenta seguir la letra de una canción que sabe de memoria?
- **Saberes sobre el género y el lenguaje que se escribe:** ¿Conoce algunos cuentos clásicos, el nombre de personajes prototípicos (Caperucita Roja, Pinocho, Blancanieves), algunos pasajes célebres de las historias escuchadas (diálogo canónico de Caperucita Roja, diálogo entre la reina y el espejo, etcétera)? ¿Sostiene la escucha durante la lectura? ¿Puede comentar/decir algo de algún pasaje de lo leído? ¿Pide que le lean? ¿Puede recitar alguna canción/rima de sorteo/adivinanza de memoria? ¿Puede contar algún hecho vivido, escuchado o visto en la tele?
- **Escritura de enunciados más extensos:** ¿Identifica un pasaje de un cuento leído e intenta escribir por sí mismo? ¿Puede recuperar lo que escribió? ¿Utiliza recursos propios del género (inicios o finales canónicos, léxico de los cuentos, noción de línea gráfica en formas versificadas y en producción de listas, etc.)? ¿Cómo son sus escrituras?

En el área de Matemática es factible indagar sobre:

- **Usos de los números:** ¿Reconoce algunos de los usos sociales de los números?
- **Escritura y nombre de los números:** ¿Identifica algunos números escritos? ¿Logra comparar algunas cantidades? ¿Conoce el valor de algunos billetes y monedas? ¿Puede armar cantidades a partir de esos billetes y monedas?
- **El conteo:** ¿Sabe contar? ¿Puede aplicar el conteo para saber la cantidad de elementos de una colección? ¿Logra organizar los elementos a contar cuando es necesario controlar lo que se va contando?

Para evaluar el maestro necesita datos. En ese sentido, la recopilación periódica de las producciones de los niños a lo largo del año -anotando las condiciones de producción y los propósitos de escritura- y los registros periódicos de observación suelen ser herramientas privilegiadas. Por ejemplo, en el área de Prácticas del Lenguaje:

Si el grupo clase está organizando una salida de campo en el marco de una secuencia de estudio, el docente puede organizar parejas de niños y proponerles escribir la lista de elementos que deciden llevar (lupa, palita, tapas, pinza, frascos). Esta producción es el resultado de una situación de escritura por sí mismos que puede informar sobre el nivel de conceptualización alcanzado acerca del sistema de escritura (cantidad y variedad de letras empleadas, relación o no con la sonoridad del lenguaje), sobre el intercambio entre los niños y el docente (piden que les escriban una palabra que empiece igual, ofrecen nombres de otros compañeros como ejemplos, evalúan si el nombre de un cartel del aula sirve para escribir una palabra nueva; alternan el lápiz para escribir, etcétera), sobre la revisión de lo que están escribiendo (releen, proponen o hacen modificaciones porque sobran o faltan letras; usan goma, tachan, vuelven a escribir), sobre el grado de autonomía para escribir (lo hacen solos, requieren de poca o mucha intervención del docente). Esta producción -luego de cumplir su finalidad- puede guardarse acompañándola de los datos que la contextualicen: fecha de producción, tipo de situación y propósito de escritura, instrumentos empleados. En otro momento del año se puede producir una lista de animales que se van a estudiar, bajo las mismas condiciones, tomar notas sobre los mismos parámetros y guardar el material, de tal modo que permita hacer comparaciones.

En el área de Matemática:

Luego de haber jugado con los alumnos a adivinar números a partir de pistas o preguntas que solo se pueden responder por sí o no, es posible proponer una actividad de profundización, sistematización y estudio de lo puesto en juego. Se trata de que los niños, en grupos, escriban una lista de consejos sobre:

- el tipo de pista que conviene dar (por ejemplo, “es mayor que 20, menor que 30 y termina en 8”; o “es de la familia de los veinte, es mayor que 27 y menor que 29”).
- cómo hacer para identificar los números posibles que determina una pista (por ejemplo, si la pista dice que el número es de la familia de los treinta, hay que rodear los números de la fila del 30).

Estos consejos pueden escribirse en un afiche para que los alumnos puedan utilizar en otra instancia del juego. En otra ocasión, podrán poner esos consejos en discusión, analizar si conviene agregar alguno a la lista o si es necesario reformular otros.

Es indispensable realizar varias evaluaciones a lo largo del año, que den cuenta de la evolución de los aprendizajes de los niños, al menos tres o cinco veces al año. Las producciones que se recogen son un insumo para la calificación trimestral, pero no se limitan a esta función. Por ejemplo, en el caso de Matemática pueden guardarse algunas producciones de los alumnos que sirvan para analizar cómo han ido avanzando. Una marca de aprendizaje viene dada por el tipo de estrategia puesta en juego a la hora de resolver problemas. En un inicio, algunos niños resuelven problemas aditivos haciendo dibujos detallados de los objetos en cuestión para luego realizar un conteo, más adelante representan los objetos por medio de marcas y, luego, utilizan números e intentan operar con ellos. La comparación de las producciones correspondientes a cada niño permitirá documentar sus aprendizajes. Si la evaluación se dejase para el final, no habría tiempo de mejorar los aprendizajes no logrados.

Dado que esta tarea es compleja y tiene un gran margen de subjetividad, es necesario desarrollarla en equipo (maestro, equipo de orientación escolar, directivo, bibliotecario). La mirada de varios relativiza la subjetividad, alivia la carga del maestro, ayuda a tomar decisiones sobre la enseñanza y sobre las ayudas más necesarias para cada niño y para todo el grupo. Para ello, es indispensable planificar institucionalmente reuniones de equipo escolar básico que permitan discutir, tomar decisiones de manera conjunta y comprometerse desde los distintos roles a realizar las ayudas pertinentes durante todo el año, y no solo para decidir promociones. Evaluar el aprendizaje de los alumnos es también evaluar la enseñanza que brindó el docente, ambos necesitan la ayuda de todos para mejorar. Sin espacios de discusión colectiva y sin ayuda es muy difícil que un maestro siempre pueda solo con tanta y tan compleja responsabilidad.

En el área de Ciencias Sociales:

- **El tiempo histórico:** ¿Identifican el transcurso del tiempo? ¿Pueden establecer un orden cronológico? ¿Pueden establecer unidades temporales, etapas, períodos, meses, años? ¿Hasta qué punto pueden establecer y comparar diferentes escalas temporales? ¿Pueden identificar cambios, continuidades, simultaneidad y permanencia? ¿Utilizan de manera adecuada los términos: antes de, después de y al mismo tiempo?
- **El espacio geográfico:** ¿Identifican lugares? ¿Pueden establecer unidades espaciales, localidades, barrios, provincias, países? ¿Hasta qué punto pueden identificar y comparar distintas escalas espaciales?
- **Organización social:** ¿Reconocen relaciones sociales (económicas, políticas o culturales)? ¿Hasta qué punto pueden establecer el alcance de la complejidad de esas relaciones? ¿Pueden reconocer o se reconocen actores de esas relaciones?

- **Diversidad cultural:** ¿Expresan sus ideas, costumbres y experiencias? ¿Pueden intercambiar opiniones? ¿Respetan las diferencias?

Situaciones de enseñanza y aprendizaje: ¿Escuchan con atención un relato? ¿Describen o comentan oralmente situaciones presentadas en la lectura? ¿Se cuestionan acerca de los modos de vida en otros lugares o en otros momentos históricos? ¿Establecen relaciones espaciales a partir de un mapa?

El acompañamiento de alumnos con diferentes tiempos de aprendizaje

Si al evaluar resulta que la mayoría de los alumnos no ha avanzado, es preciso reformular la enseñanza. Si la mayoría ha avanzado y sólo algunos parecen no hacerlo, es preciso mantener la línea de trabajo aunque con ayudas más precisas para esos alumnos, a fin de que ellos también lleguen, al menos, al mínimo deseable para luego seguir avanzando hacia lo que está logrando el resto. La ayuda específica para estos chicos tiene que brindarse lo antes posible. No se trata de esperarlos más ni de esperar menos de ellos, se trata de intervenir mejor con ellos. El aprendizaje resultará mejor cuanto antes se intervenga y se ponga a los niños lo más cerca posible de los logros del resto de la clase. La persistencia de tiempos muy dispares de aprendizaje cuando se sostiene por un tiempo, hace que el alumno desista de su deseo de aprender, deja de confiar en sí mismo. Por otra parte, la Unidad Pedagógica no supone esperar que no llegue al mínimo a fin de segundo año; es necesario estar alerta a que el alumno se esté “estancando” en cualquier momento.

Pensar en ayudas específicas para algunos niños no significa que ellos deban ser ayudados durante toda la escolaridad, sino hasta que puedan integrarse al grupo de pares sin tanta diferencia, en efecto, la ayuda es “momentánea” (un par de meses, por ejemplo) y así debe ser planteada, no se debe instalar que el niño siempre tenga que ser ayudado. Esa ayuda también debe ser “sistemática” porque la continuidad posibilita avances. Aquí es importante reflexionar sobre la representación que tiene el maestro de sus alumnos. Para ello, es crucial que el docente piense que los niños pueden hacer lo que les proponemos, algunos con mínima intervención y otros con mayor ayuda, éstos últimos son los que requieren de nuestra mayor asistencia: (“¿Por dónde vas?”; “¿Qué te falta?”; “Te leo lo que pusiste para ver si tenés que cambiar algo”; “Fijate en estos carteles para ayudarte”; “Vamos, vos podés hacerlo mejor aún”).

Es importante no hacer siempre lo mismo con los mismos niños, de manera de no estigmatizar a algunos que quedan en el lugar de los que siempre necesitan ayuda especial. Analizar si la situación planteada para todos es posible de ser resuelta por todos, permite prever si algunos necesitan una variación de consigna, de material o de extensión que permita que hagan lo mismo, pero en un nivel en el que logren resolver y sentirse seguros para avanzar.

En algunas oportunidades, el maestro puede contar con otra persona de la escuela que asista la tarea de algunos niños en el aula, que no deje que se dispersen, que garantice que terminen, al menos en algunas horas. Las ayudas en el mismo tiempo de clase pueden consistir también en una atención cercana y sostenida a un grupo pequeño a través de la intervención directa de un docente. Si el maestro dispone de esta colaboración es indispensable planificar ese espacio semanal, por ejemplo: dejar reservada la segunda hora los martes y jueves para realizar situaciones de escritura por sí mismo enmarcadas en un proyecto/secuencia, ya que ese día puede asistir la orientadora de aprendizaje o la maestra paralela en su hora especial, para atender a los que más necesiten.

También se pueden preparar “tareas de deber” para que el niño haga en su casa y pueda resolver solo o con la ayuda disponible, en las condiciones reales en que vive. En estos casos es

importante que las “tareas de deber” estén vinculadas con la propuesta que se está realizando con el grupo total. En el caso de tareas orientadas a que los alumnos avancen en la adquisición del sistema de escritura, si la propuesta grupal consiste, por ejemplo, en recopilar canciones de cuna, la “tarea de deber” puede consistir en practicar en casa la lectura del *Arrorró* que se leyó en clase; armar con el equipo de letras: ARRORRO MI NIÑO y luego copiarlo; escribir por sí mismo palabras propias de la canción (NIÑO, SOL, CORAZÓN) a partir de imágenes dadas.

Las ayudas se pueden plantear a través de tareas con metas cumplibles a corto plazo, que garanticen que al lograrlas el niño no sólo haya desarrollado una práctica productiva sino que gane confianza en que él puede lograr algo reconocido como logro por los otros. Por eso, es importante mostrar siempre a todos el cumplimiento del logro propuesto para cada tarea. “En estos días vas a aprender a armar tu nombre con el equipo de letras: hoy te voy a dar las de tu nombre y vos las ordenás como deben ir, mañana te doy las de tu nombre y otras más para que vos busques las que se necesitan para armar tu nombre”; “Esta semana vas a aprender a leer este libro (un libro de dos o tres coplas predecibles), lo leo yo y vos me seguís, luego vas a ir leyendo solo y yo te ayudo”; “Para el fin de semana vas a poder leer vos solito siguiendo con el dedo”; “Esta semana vas a aprender a reconocer todos los nombres de tus compañeros de equipo”; “En estos días vas a aprender a copiar los días de la semana que venís a la escuela”; “Hoy vamos a comenzar a observar diferentes materiales y vamos a detenernos en sus diferentes propiedades: ¿cómo vamos a compararlos?”; “En estos días vas a aprender a ubicar números en la grilla que va de 0 a 50”; “Esta semana vas a aprender a comparar números que tienen diferente cantidad de cifras”, “Esta semana vas a aprender a hacer cálculos de suma”, “En estos días vas a aprender a hacer cálculos mentales de sumas en los que uno de los números es 9, 19, 29, etc.”.

Los docentes ayudan en la clase a sus alumnos con la intención de que alcancen aprendizajes, aunque su intervención no siempre tenga los efectos deseados. Es interesante desentrañar las características que adquieren las ayudas para comprender un poco mejor el sentido de estas mediaciones. ¿Ayudan a encontrar la respuesta a un problema o consigna, o ayudan a aprender? Se trata de los polos de una contradicción.

La ayuda adquiere diversas formas en la escuela. En algunos casos se hace pasar al pizarrón a un alumno con el afán de ayudarlo argumentando que es el modo de saber “qué sabe y qué no, y en qué necesita ayuda”. No es extraño ver a los niños pasar un mal momento, sentirse expuestos ante el resto de sus compañeros, se evidencia lo que no saben, se vuelven aún más inseguros. ¿Es necesario que la ayuda sea pública, al igual que la obtención de la información acerca de los conocimientos de los alumnos? ¿No es posible pensar en alguna instancia de ayuda más privada o menos pública? ¿Quién conviene que pase al frente? ¿Vale la pena elegir a un alumno que atraviesa ciertas dificultades en su aprendizaje? Y si se lo elige, ¿con qué objetivo? Esta estrategia funciona para alumnos que tienen una base mínima de conocimientos elaborados desde los cuales el docente puede traccionar para hacerlos evolucionar. En eso consiste su ayuda. Si en cambio, el alumno no tiene noción de lo que se está jugando desde un punto de vista del contenido, entonces no tendrá respuestas para dar. Las preguntas no están destinadas a un alumno que no tiene respuestas, por lo que nos encontramos, entonces, frente a una mala interpretación de las posibilidades de este alumno. ¿Por qué, si no, hacer estas preguntas?

En el área de Matemática, por ejemplo, frecuentemente las ayudas están centradas en el propio proceso de resolución de los problemas. Entonces, ¿de qué modo se está teniendo en cuenta el proceso del otro, al que se quiere ayudar? ¿Se lo quiere ayudar a que aprenda o se le quiere dar una estrategia de resolución (en este caso la propia del docente)?

Si el docente, para ayudar al alumno, propone siempre un trabajo individual con él, entonces corre el riesgo de generar una relación de dependencia, de cohibir su posibilidad de comprometerse

con el trabajo porque sabe que el maestro estará allí para ayudarlo. Luego, no sólo se trata de ayudar para aprender, sino también para ser autónomo.

Otro medio de ayuda que suele proponerse consiste en juntar a un alumno en dificultad, con un compañero. El argumento habitual es que los alumnos se entienden mejor entre ellos, hablan en un lenguaje más cercano. ¿De qué modo esta ayuda puede permitir al alumno avanzar en su aprendizaje? ¿Cómo puede el alumno ayudar a su compañero de la mejor manera posible? ¿Es realmente una forma de ayuda válida? Los alumnos quieren ayudarse y, en la mayoría de los casos, lo hacen diciéndose cómo resolver el problema, qué escribir. Su concepción de ayuda puede no coincidir con la del docente. Frente a la misma situación, el docente intenta que el alumno aprenda, más allá del hecho anecdótico de resolver ese problema en particular y esto marca una diferencia sustancial.

Ayudar a otro implica poder salir de la propia mirada, del propio punto de vista. Para ello, es necesario poder escuchar y tratar de entender dónde está ubicado el alumno, interiorizarse sobre qué hizo y cómo lo hizo y, así, tener un punto de partida para la ayuda. También es necesario decidir cuáles pueden ser preguntas pertinentes que permitan acceder a sus conocimientos y a sus ensayos para resolver. En este intento por saber con qué conocimientos cuentan los alumnos, existe la posibilidad de que ellos también lleguen a darse cuenta de que saben cosas que no imaginaban saber. No debería ser un detalle dejado al azar, pues permite pasar de un estado de falta de conocimientos a otro de reconocimiento de lo que saben.

Las ayudas cambian en el caso de que el alumno no pueda comenzar a resolver una tarea. Muchas veces estos alumnos piden ayuda y la respuesta que reciben es “Pensá”. No solo se los desestima, asegurando que no han pensado, sino que esta respuesta del maestro los deja en la misma situación, sin saber qué hacer. Muchas veces se trata de alumnos que ya han pensado y por eso preguntan. En estos casos, es necesario que el maestro haga un análisis de los conocimientos necesarios para resolver la situación con el objetivo de determinar intervenciones posibles de ayuda que pongan al alumno en tarea, pero sin decirle qué hacer y decidir qué información es factible dar y en qué momento.

También ocurre que las ayudas no sólo dependen del contenido a enseñar sino del problema o situación que se está resolviendo. Además, depende del momento del proceso de aprendizaje por el que esté atravesando el niño. No es lo mismo pensar en la ayuda en el momento de construcción de un conocimiento que cuando se supone que se lo ha construido y se lo está reutilizando en una nueva situación. Anticipar las intervenciones docentes destinadas a ayudar a los alumnos constituye una parte fundamental de la planificación de las clases.

Las ayudas para alumnos que presentan ausencias reiteradas

Identificar el origen posible de las dificultades por las que atraviesan los alumnos resulta central para ayudar a sortearlas. Las razones por las cuales los niños no avanzan pueden ser muy diversas. Muchas veces los niños no avanzan por el alto grado de ausentismo que afecta notablemente la continuidad de los aprendizajes. Se trata de casos en los que los niños pueden estar muy entusiasmados con las propuestas escolares, pero no asisten por decisión de un adulto familiar, es decir, no depende de ellos asegurar la asistencia a clases. En estos casos, resulta imperioso que el equipo docente focalice la atención en estos niños para que, cuando puedan asistir a la escuela, el docente aproveche esas instancias, intervenga y brinde una ayuda especial. También es importante revisar en estos casos, la modalidad de trabajo. Es necesario adoptar una propuesta de trabajo adecuada, que integre distintas prácticas, que en lo posible empiece y finalice en el día y, en el caso de que se extienda por algunos días, pueda interrumpirse y retomarse pues, al no necesitar tanta coordinación entre saberes construidos entre una y otra situación, no se corren tantos riesgos de pérdida de sentido. Por ejemplo:

En el área de Prácticas del Lenguaje:

- Escuchar leer un cuento seguido de un intercambio con sus compañeros, agendar sus datos y registrar alguna apreciación personal.
- Seguir la letra de una adivinanza que se sabe de memoria y luego escribir la respuesta.
- Participar en juegos de mesas (scrabell, loterías o dominó que presentan tarjetas con nombres y otras con imágenes para corresponder).
- Luego de escuchar y comentar la lectura de un relato de piratas, proponer una actividad donde cada niño señala en un mapa –construido para la historia– los peligros que deberá advertir el héroe para rescatar a una joven prisionera (cocodrilos, pantano, guardia, cangrejos).
- Escribir en parejas las novedades del día para la cartelera de anuncios (“Nació el hermanito de Tomás”; “Belén tiene paperas”).

En el área de Matemática:

- Proponer diversos juegos de recorridos usando dados, como el juego de la Oca u otros similares.
- Jugar a la lotería. En este caso es importante que los niños cambien de roles: en algunos momentos son los que cantan los números y, en otros, marcan los números cantados en un cartón.
- Realizar diversos juegos con dados, por ejemplo, tirando los dados y sumando los resultados obtenidos.
- Proponer espacios de reflexión cuyo objetivo sea pensar qué es necesario saber para poder jugar a estos juegos.

Bibliografía

Abramowski, Ana. “El lenguaje de las imágenes y la escuela. ¿Es posible enseñar y aprender a mirar?” En *El monitor de la Educación n° 13*, Ministerio de Educación de la República Argentina.

Broitman, Claudia, y Kuperman, Cintia, “La lotería”, en *Interpretación de números y exploración de propiedades de la serie numérica*. Propuesta didáctica para primer grado. DGCYE, 2004.

Castedo, M; Molinari, M.C; Torres, M; y Siro, A. “Leer el propio nombre”; “Escribir el propio nombre” y “Tomar el lápiz para escribir”, en *Lengua. Nivel Inicial*. Propuestas para el aula. Material para docentes. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la República Argentina, 2001.

Castedo, M; Molinari, M.C; Torres, M; y Siro, A; “Lectura de cuentos e intercambio de opiniones entre lectores”, en *Lengua. EGB1*. Propuestas para el aula. Material para docentes. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la República Argentina, 2001.

Castedo, M; Molinari, M.C; Torres, M; y Siro, A; “Lectura de textos que se saben de memoria cuentos e intercambio de opiniones entre lectores”, en *Lengua. EGB1*. Propuestas para el aula. Material para docentes. Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Ministerio de Educación de la República Argentina, 2001.

Castedo, M; Molinari, M.C; Torres, M; y Siro, A; “Dictado al maestro en Propuestas para el aula. Material para docentes”, en *Lengua. EGB1*. Propuestas para el aula. Material para docentes. Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Ministerio de Educación de la República Argentina, 2001.

DGCYE. *Matemática n° 1. Inicio de Primer año. Propuestas para alumnos de primer año*, Serie Curricular, Dirección Provincial de Educación Primaria, DGCYE, La Plata, 2007.

DGCYE. “Los niños escuchan leer cuentos y participan de un espacio de intercambio entre lectores”, en *Propuesta para alumnos de 1° a 6° año*. Material para el docente (Versión preliminar), DGCYE, La Plata, 2008.

DGCYE. *Marco General del Diseño Curricular para la Educación Primaria*, DGCYE, La Plata, 2008.

DGCYE. “Recopilación de coplas y/o adivinanzas”, en *La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*, DGCYE, La Plata, 2008.

DGCYE. “Organización y funcionamiento de la biblioteca”, en *La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*, DGCYE, La Plata, 2008.

DGCYE. “Situaciones de enseñanza”, en *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo. Prácticas del Lenguaje*, DGCYE, La Plata, 2008.

DGCYE. “Orientaciones para el trabajo en el área de Ciencias Naturales para escuelas que extienden la jornada escolar”, DGCYE, La Plata, 2011.

Provincia de Buenos Aires

Gobernador

Sr. Daniel Scioli

Directora General de Cultura y Educación

Dra. Nora De Lucia

Directora Provincial de Primaria

Prof. Laura Rodriguez

Director Provincial de Proyectos Especiales

Cdor. Fernando Spinoso

Director de Contenidos Educativos

Prof. Fernando Arce

BUENOS AIRES EDUCACIÓN

BA

Dirección Provincial de Educación Primaria
Torre Gubernamental 1 piso 11 / Calle 12 y 50 (1900) La Plata
Provincia de Buenos Aires / Tel. (0221) 429-5291
E-mail: dep@ed.gba.gov.ar