

Formación Docente Situada

NIVEL PRIMARIO

20
23





Buenos Aires Ciudad

Jefe de Gobierno

Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación

María Soledad Acuña

Jefe de Gabinete

Manuel Vidal

Subsecretaria de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa

María Lucía Feced Abal

**Subsecretario de Tecnología Educativa
y Sustentabilidad**

Santiago Andrés

Subsecretario de Gestión Económico Financiera y Administración de Recursos

Sebastián Tomaghelli

Subsecretaria de la Agencia de Aprendizaje a lo Largo de la Vida

Eugenia Cortona

Subsecretario de Carrera Docente

Oscar Mauricio Ghillione

**Directora Ejecutiva de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad
y Equidad Educativa**

Carolina Ruggero

Directora General de Escuela de Maestros

María Noelia Carmona Martínez

escuela de maestros

Directora General

María Noelia Carmona Martínez

Coordinadora Pedagógica General

Viviana Edith Dalla Zorza

Coordinadora Pedagógica de Educación Primaria

María Celina Armendáriz

Dirección General Escuela de Maestros (DGESM)

Coordinadora de Comunicación: María de la Paz Amieva.

Edición y corrección de estilo: María Cecilia Guerra Lage, Rocío Mellas.

Diseño gráfico: Ricardo Penney, Santiago Buscaglia.

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Ministerio de Educación

Subsecretaría de Carrera Docente

Dirección General Escuela de Maestros, 2023

Carlos H. Perette 750, 4º piso – Barrio 31 – Retiro – C1063

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En la elaboración de este documento se ha intentado que el lenguaje no refuerce sesgos sexo-genericos o que promueva discriminación, desigualdad o invisibilización de personas o grupos. No obstante, se procuraron estrategias gramaticales alternativas al uso de /o, /a, /los, /las, para facilitar la lectura. Todas las menciones en el género masculino representan siempre a varones y mujeres, salvo cuando se especifique lo contrario.

Fecha de consulta de imágenes, videos, textos y otros recursos digitales disponibles en internet: 10 de enero de 2023.

Publicación de distribución gratuita. Prohibida su venta.



Queridos docentes:

Sabemos que cada comienzo de ciclo lectivo renueva su compromiso con la educación pública. De hecho, cada vez que nos reencontramos en esta época, nos comparten la adrenalina que sienten por conocer a sus nuevos alumnos. La misma adrenalina que año a año revalida su vocación: acompañar a las infancias en su proceso de aprendizaje.

En Escuela de Maestros creemos que enseñar es mucho más que dictar una materia o explicar un contenido, es ejercitar la escucha atenta, la mirada empática, y estar siempre listo para contener e interceder en pos del bienestar de los estudiantes.

Por eso, este ciclo lectivo 2023 quiero reconocer especialmente su labor; son ustedes quienes día a día salen a la calle con un guardapolvo blanco y se enfrentan a múltiples realidades en el aula. Quiero que sepan que aquí tienen a un equipo de trabajo dispuesto a apoyarlos, capacitarlos y brindarles herramientas para planificar el año.

En este cuadernillo van a encontrar una hoja de ruta y un punto de partida para acompañar su tarea educativa. Los materiales que dejamos a disposición ofician de estímulo para leer, interrogar, discutir y enriquecer las propuestas de enseñanza, el diseño de proyectos y las intervenciones en las aulas.

Esperamos que los encuentros de febrero les permitan intercambiar experiencias y re-
troalimentar su vínculo con colegas de distintas instituciones de su distrito. Para nosotros, la formación docente continua es fundamental para lograr los objetivos de mejora y transformación que perseguimos en la construcción de una educación de calidad, inclusiva y equitativa.

Auguramos un ciclo lectivo de trabajo e intercambio.



Ma. Noelia Carmona Martínez

Directora General

Escuela de Maestros

Ministerio de Educación | GCBA

Índice

5 Presentación

7 **PRIMERA PARTE:**
Hacer proyectos en la escuela

31 **SEGUNDA PARTE:**
Proyectos para educación primaria

PRIMER CICLO

33 **PROYECTO: Coleccionar en la escuela,
una oportunidad para contar y escribir números**
Primero y Segundo grado. Matemática

43 **PROYECTO: Ogros en los cuentos**
Segundo grado. Prácticas del Lenguaje

59 **PROYECTO: El barrio de La Boca en nuestra escuela,
un camino posible**
Tercer grado. Conocimiento del Mundo y Prácticas del Lenguaje

SEGUNDO CICLO

77 **PROYECTO: Cuentos pasados por agua,
un podcast de lecturas en voz alta**
Cuarto y Quinto grado. Prácticas del Lenguaje

97 **PROYECTO: Educación para la paz. Imágenes
y preguntas para pensar la convivencia
y el conflicto**
Sexto y Séptimo grado. Formación Ética y Ciudadana
y Prácticas del Lenguaje

123 **PROYECTO: Manual de recomendaciones
para jugar a la escoba del 1**
Sexto y Séptimo grado. Matemática

135 **PROYECTO: Un mapeo colectivo sobre la gestión
de los residuos en el barrio de nuestra escuela**
Séptimo Grado. Ciencias Naturales y Ciencias Sociales

Presentación

En 1918 William Kilpatrick decía que la palabra "proyecto" era, tal vez, el último arribo que estaba tocando la puerta de la escuela. En una forma provocativa preguntaba si se iba a dejar pasar al "extraño". Han pasado 104 años. El método de proyectos entró en las escuelas. Sin embargo, todavía existen expectativas para que se despliegue con mayor sistematicidad en las aulas de clase.

Nuevamente nos reencontramos frente a un próximo inicio de clases. Y cada año se renueva el desafío que como docentes asumimos frente a cada comienzo...

En esta oportunidad, desde Escuela de Maestros, les proponemos detenernos en una estrategia de enseñanza que requiere, como otras, un espacio de reflexión y una adecuada planificación de las condiciones didácticas: *enseñar a partir de proyectos*.

En las primeras décadas del siglo XX, los proyectos escolares surgieron con el movimiento de la Escuela Nueva que promovió cuestionamientos contundentes acerca de las formas pedagógicas más tradicionales. La crítica a la preponderancia de la memorización en las aulas, la pasividad en la manera de plantear la actividad de los y las estudiantes, el desconocimiento de sus intereses, y la permanente centralidad de la figura docente han sido algunos de ellos. Las argumentaciones fueron relativamente fáciles de construir, pero, sin embargo, la puesta en práctica de las recomendaciones no ha resultado exenta de obstáculos, ni ha redundado necesariamente en el logro de las expectativas planteadas en términos de aprendizajes.

Como advertiremos a través de estas páginas, la enseñanza a partir de proyectos es una estrategia movilizante para docentes y para estudiantes, y resulta valiosa para promover ciertos aprendizajes, pero para que tenga oportunidad de desplegarse adecuadamente exige la resolución planificada de un conjunto de aspectos significativos en los que vale la pena detenerse. La reflexión sobre la oportunidad de su utilización, la necesidad de su articulación con otras estrategias y modos de enseñar, los contenidos para los cuales resulta más pertinente, el trabajo con la grupalidad y las definiciones en cuanto al momento del año para organizar proyectos, son algunas de las cuestiones a considerar.

Sin embargo, y más allá de estas reflexiones, podríamos preguntarnos por qué vale la pena hoy fijar la mirada en la enseñanza a partir de proyectos. Dos aspectos, más allá de su potencia para la enseñanza, nos parecen interesantes para mencionar.

En primer término, recordar que este año se cumplen cuarenta años de la restitución de la vida democrática en nuestro país. Es, entonces, necesario celebrar este hecho y profundizar el compromiso que la educación asume frente al ejercicio de la ciudadanía desde la vida en la escuela. Los proyectos organizados y desarrollados junto con las alumnas y los alumnos proporcionan innumerables situaciones que invitan al debate de

ideas y propuestas, a la práctica del diálogo para discernir caminos de acción, a la valoración de aportes diversos y creativos dentro del grupo, y a la construcción de acuerdos para poder llegar a concluir la tarea de un modo satisfactorio. Por supuesto, no se trata de la única estrategia de enseñanza que habilita estas oportunidades formativas, pero es de reconocer que es una estrategia que lo hace muy particularmente. La participación respetuosa y democrática en la tarea grupal es condición cuando hacemos proyectos en la escuela, y enseñar a participar sigue siendo uno de los asuntos a considerar con más relevancia para la construcción de proyectos educativos.

Por otra parte, esta estrategia invita al diálogo con una preocupación que nos atraviesa: la construcción de prácticas escolares más inclusivas, que permitan albergar a todas y todos nuestros estudiantes, entendiendo a la escuela como el espacio social que aloja diferentes modos de ser y de estar. Construir una sociedad democrática exige volver realidad una escuela para todos los niños y todas las niñas, y sabemos que aquí tenemos mucho por transitar aún. Los proyectos alientan el despliegue de situaciones que permitan la consideración de los diferentes puntos de partida de alumnas y alumnos, que se integran en el desarrollo de un proceso grupal. La propuesta pedagógica en los proyectos debería enfocarse en favorecer el máximo desarrollo de sus posibilidades, en ofrecer los apoyos que cada quien requiera, y en asegurar de tal modo el pleno ejercicio de sus derechos. Las características de esta estrategia de enseñanza la ubican como uno de los planteos posibles –aunque, claramente, no el único– para resolver problemas didácticos vinculados con la heterogeneidad propia de los grupos escolares.

Realizada esta anticipación, invitamos a leer el material, que se compone de dos partes.

La primera parte está centrada en las características de la estrategia de enseñanza y en la reflexión sobre ciertos aspectos y condiciones para su implementación. Aquí se proponen algunas orientaciones para desarrollar proyectos en la escuela primaria, se destacan sus fortalezas y posibilidades y se advierten, también, algunos límites o aspectos aún poco explorados.

La segunda parte ofrece un repertorio de proyectos para desarrollar en distintos grados de cada ciclo, contemplando diversas áreas. En algunos casos, los proyectos se concentran en un recorte de contenidos propio de un área del currículum; en otros, proponen una articulación de contenidos provenientes de diversas áreas. Cada proyecto presentado responde, así, a dos propósitos. Por un lado, es una propuesta particular de enseñanza que es posible adoptar para su implementación en las aulas, pero en simultáneo, se ofrece también como un ejemplo posible al cual recurrir como una referencia para construir nuevas alternativas.

¡Muy buen inicio del ciclo lectivo!

PRIMERA PARTE

Hacer proyectos en la escuela



PRIMERA PARTE

Hacer proyectos en la escuela

CELINA ARMENDÁRIZ y CECILIA GARCÍA MALDONADO

La educación progresiva implica previsión y planificación, lo que a su vez requiere algunos principios de organización. Esto no significa que deba establecerse un objetivo fijo, sino que debe haber un punto de vista desde el cual seleccionar los materiales y disponerlos en algún tipo de orden.
John Dewey (1951)¹

La enseñanza a través de proyectos, junto con otras experiencias y propuestas pedagógicas impulsadas por el movimiento de la Escuela Nueva, presenta rasgos destacados que aún hoy tienen vigencia y siguen siendo un motor para pensar la enseñanza.

En su origen se identifican un conjunto de preocupaciones y propósitos que resulta interesante recuperar. Entre ellos, mencionaremos la intención de organizar la propuesta educativa a partir de los intereses de las niñas y los niños; la preocupación por acercar la vida escolar al afuera de la escuela y plantear actividades y acciones abiertas a la comunidad; el interés por promover el trabajo en grupos y constituir al interior de la escuela espacios de ensayo y ejercicio de la construcción democrática de decisiones; y los marcados intentos por romper con el verbalismo, la memorización y la voz docente como única fuente del saber.

Sin embargo, luego de décadas de trabajo e investigación didáctica en el tema, todavía surgen ciertas inquietudes para responder: ¿Se puede enseñar a través de proyectos? ¿Qué ventajas y dificultades implica adoptar esta estrategia de enseñanza? ¿Es una estrategia apta para la enseñanza de todos los contenidos? ¿Es posible articular el desarrollo de proyectos con otras estrategias de enseñanza?

La producción de conocimiento didáctico ha ido acumulando evidencias sobre el trabajo de enseñanza a partir de proyectos. Los hallazgos indican entusiasmo en algunas direcciones, e incertezas en otras. Tanto en un caso como en el otro, profundizar en el conocimiento acumulado nos puede ayudar en la toma de decisiones durante la planificación, permitiéndonos anticipar y organizar las acciones.

Una primera advertencia que vale la pena considerar, la variedad de propuestas educativas que se asocian al método de proyectos dificulta delimitar con precisión sus condiciones: ¿qué es y qué no es un proyecto de enseñanza?². En este documento se ha optado por tomar una perspectiva amplia al respecto. Se van a considerar las definiciones actuales vinculadas con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) así como el acervo desarrollado en las aulas de educación primaria en el marco de *formas activas de enseñanza*.

De este modo, tomaremos a la enseñanza a través de proyectos como una estrategia –o modelo– que propone la organización de situaciones de enseñanza estructuradas a partir de la definición de un problema o una necesidad que debe ser indagada, precisada, y respecto de la cual es pertinente movilizar saberes, establecer algún curso de acción que está dentro del marco de posibilidades del grupo. Habitualmente, los proyectos implican la elaboración y socialización de un producto final –la difusión de un folleto, la organización de un evento, la publicación de una antología, son ejemplos posibles–.

También es importante señalar que, como estrategia de enseñanza, las propuestas por proyectos plantean un intenso involucramiento personal y grupal de las y los estudiantes y apuestan fuertemente a ofrecer oportunidades para la integración de conocimientos, el desarrollo y puesta en práctica de capacidades vinculadas con la comunicación, la planificación y organización de acciones, y la coordinación con otros.

Algunos elementos básicos del trabajo por proyectos

A partir de una revisión de la bibliografía nacional e internacional referida a la enseñanza a partir de proyectos, es posible identificar algunos rasgos comunes que se mencionan al describir esta estrategia³. Tenerlos en consideración puede contribuir a orientar las decisiones que tomamos al pensar la enseñanza.

- Parten de situaciones que implican un diálogo con el mundo exterior al aula (la comunidad barrial, la escuela en su conjunto, las familias...).
- Encarnan temas centrales, no periféricos, del diseño curricular.
- Se organizan en torno a preguntas o problemas que, a su vez, se relacionan con conceptos y principios centrales de un área de conocimiento.
- Promueven y demandan la transferencia de conocimientos para resolver o pensar los problemas que se plantean.
- Involucran a las y los estudiantes en una investigación o en una producción que se desarrolla usualmente en grupos.
- Son impulsados en un grado significativo por los grupos de estudiantes, quienes proponen temas a investigar, posibles hipótesis, caminos alternativos y centrales de resolución.
- Culminan con la elaboración y la socialización de algún tipo de producto –definido en términos muy amplios– que queda a cargo de los estudiantes.

Sobre los inicios y el presente del método de proyectos

El método de proyectos surge a principios del siglo XX como una alternativa a la enseñanza tradicional del momento, proponiendo una marcada diferenciación de un estilo de enseñar que tenía como propósito principal la memorización de información y situaba al docente como la fuente central de conocimiento.

Las revisiones de investigación acerca del trabajo por proyectos en la escuela suelen mencionar de manera sistemática a dos autores norteamericanos como impulsores o pioneros: John Dewey⁴ y William Kilpatrick⁵. Sus propuestas se enmarcan en el escolanovismo, movimiento que reúne un conjunto de experiencias y propuestas pedagógicas que buscaban una nueva forma de plantear las actividades de enseñanza en el marco de los sistemas educativos modernos⁶.

En la actualidad, el desarrollo de experiencias de *Aprendizaje a partir de Proyectos o ABP*, se vincula con un estado de expansión de los sistemas educativos diferente al momento en el que se desarrollaron las primeras formulaciones del “método de proyectos”. Esta expansión se ve acompañada, también, por la abundancia de fuentes de información y múltiples medios y formas de comunicación, que se combinan con una aceleración vertiginosa del avance en el conocimiento científico y tecnológico. Así, la expansión de los sistemas educativos, la globalización de las comunicaciones y el desarrollo exponencial del conocimiento delimitan un contexto que aporta complejidad al planteo de una propuesta didáctica que pone a la transferencia de conocimientos para resolver problemas como una de sus principales características.

Si bien es posible contar hoy con la posibilidad de acceso a la información de manera más directa, rápida y fluida, permitiendo que los estudiantes hagan uso de ella para abordar los problemas que se plantean en el desarrollo de los proyectos, debe advertirse que esta expansión de las fronteras del conocimiento disponible comporta una importante diversificación y complejidad de las fuentes de información y de los mismos problemas que ingresan en las aulas.

Por otra parte, es interesante destacar que vivir en el siglo XXI exige el desarrollo de capacidades que se construyen a partir de fuertes bases asentadas en las áreas de conocimiento. La evidencia recabada en diversos trabajos de investigación didáctica indica que ciertas bases disciplinares deberán, necesariamente, desarrollarse en términos de sus propios objetivos y fundamentos⁷. El trabajo por proyectos no significa, entonces, un atajo: junto con otras estrategias de enseñanza conforman un trabajo complementario.

En resumen, la enseñanza a través de proyectos constituye una estrategia potente y factible de ser implementada, considerando que la utilización de metodologías variadas y adecuadas puede cubrir diferentes exigencias de la tarea de enseñanza⁸.

Tipos de proyectos en la enseñanza escolar

La variedad de formas que puede adoptar un proyecto está vinculada con los problemas pedagógicos a los que se intenta responder y con los propósitos que se quiere desarrollar. En este sentido, hay un conjunto de variables didácticas que es importante considerar a la hora de definir la propuesta. Tratándose de una estrategia que exige un trabajo de creciente protagonismo por parte de las y los estudiantes, un aspecto significativo es el grado de autonomía que éstos han alcanzado para organizar y resolver tareas propias del trabajo grupal, así como para implicarse en su propio aprendizaje.

En cuanto a las posibles clases de proyectos para desarrollar en la escuela, una cuestión a advertir es que existen diferentes tipologías⁹. Las opciones, dentro de los límites que tiene este método –aún con sus bordes un poco difusos–, son variadas y exigen bastante reflexión previa para que sea posible lograr los propósitos perseguidos en situaciones contextualizadas.

Una primera diferenciación que podemos establecer es entre proyectos que se inician con el producto ya definido desde la apertura por el o la docente, y otros que se abren sin esta definición preliminar, que se pospone para dar lugar a su construcción posterior junto con el grupo de estudiantes.

Cuando se menciona “producto” se está hablando de “cosas” que se pueden elaborar luego de un proceso, durante el desarrollo del proyecto. Esas “cosas” pueden ser objetos, dispositivos, reflexiones plasmadas en distintos soportes, obras en sentido amplio, eventos, etc. En general actúan como organizadores de la propuesta, porque fijan un objetivo visible para el grupo, que exige ordenar los pasos del trabajo, repartir responsabilidades, establecer acuerdos, definir fechas, asumir compromisos, etc.

En los proyectos con el producto definido de antemano, el o la docente comparte con el grupo la idea de avanzar en la realización de un producto preestablecido: por ejemplo, “producir una galería de ogros de cuentos”, como se propone en el proyecto de Prácticas del Lenguaje para segundo grado, o “armar colecciones de objetos”, como se plantea en el proyecto de Matemática destinado a primer grado –ambos disponibles en la segunda parte de este material–.

En los proyectos en los que el producto no está establecido de antemano, el o la docente avanzará en el planteo del problema o pregunta orientadora y será en el transcurso del desarrollo del proyecto que se resolverá el producto a elaborar. Para ello, propondrá la exploración de la situación y discutirá con los estudiantes qué tipo de producto podrían elaborar para compartir sus reflexiones, ideas, descubrimientos con un conjunto más amplio al que esto le resulte de interés. Por ejemplo, en el contexto de un proyecto orientado al cuidado de la salud en la comunidad, y según cuál sea el foco específico, el grupo podrá desarrollar un folleto de difusión, organizar una campaña en la radio barrial, etc., y será una decisión conjunta el producto, su soporte y el modo de difusión a utilizar.

Condiciones que debe reunir el producto en un proyecto escolar

El producto asume una importancia significativa dentro del planteo de un proyecto escolar. Al proponer ese producto es importante considerar algunas características que debe reunir.

Se sugiere atender especialmente a que:

- Responda a la pregunta orientadora o al problema disparador que enmarca el proyecto.
- Constituya un desafío alcanzable para niñas y niños, es decir, que sea realizable a su edad y en función de su trayectoria educativa. Por ejemplo, una aplicación para conocer el estado del tiempo puede ser muy interesante, pero no está dentro de lo posible.
- Su realización constituya una oportunidad para transferir conocimientos que son objeto de enseñanza en el marco del diseño curricular.
- Pueda ser presentado, explicado y/o comunicado a otros y responda a un fin (informar, entretener, comunicar, atender una situación, etc.).
- Colabore en la formación de los estudiantes para el desarrollo de capacidades implicadas en el trabajo cooperativo, como la comunicación de las ideas, la programación y coordinación de acciones, la asunción de responsabilidades, etc.

La autonomía y los proyectos en la escuela primaria

Los proyectos que se proponen a los estudiantes deben guardar relación con el ambiente de aprendizaje que se genera y con el formato de la enseñanza que se viene desarrollando con el grupo, considerando que las propuestas involucran grados diversos de autonomía en las tareas de alumnos y alumnas.

En grupos habituados a clases más expositivas, o bien en los que su docente identifica dificultades para la autoorganización y la adopción de un rol más protagónico frente al aprendizaje, es conveniente comenzar por propuestas más sencillas, como, por ejemplo, análisis de casos o resolución de problemas puntuales. Luego, se puede avanzar con proyectos que tengan el producto ya definido al inicio y, posteriormente, se pueden proponer otros más complejos que demanden mayor autonomía y flexibilidad.

Así como se plantea una progresión para atender al desarrollo de una actitud más autónoma frente al aprendizaje, es necesario también prever que los estudiantes necesiten crecer en la posibilidad de interactuar con otros, negociar significados y acciones, dirimir conflictos y coordinar tareas en común. Esta estrategia desafía a los niños en este sentido y requiere un apoyo específico por parte del docente, para que los grupos puedan transitar este proceso de un modo adecuado.

Es posible afirmar que por las características en las que se desenvuelve la acción de niños y niñas en el nivel primario, los proyectos con producto definido pueden presentar ventajas asociadas a evitar la dispersión. El trabajo por proyectos puede suponer, como veremos próximamente, ciertos momentos de desorganización hasta tanto el grupo logre establecer una agenda de trabajo y coordinar voces y acciones en un trabajo colectivo.

Seguramente, será en los últimos grados de la escuela primaria, cuando los estudiantes estén en mejores condiciones para asumir un protagonismo mayor en la toma de decisiones, referidas a la forma de organizar la tarea, como en cuanto a las características del producto en sí. Aun cuando éste se presente de antemano con algún grado de definición, chicas y chicos podrán intervenir más significativamente para establecer su forma, su realización y su socialización.

Retomando las variables didácticas que nos permiten definir la forma del proyecto a desarrollar, volveremos sobre las finalidades. Los proyectos –ya sea con o sin producto definido de antemano– pueden tener propósitos y orígenes distintos. Aquí presentamos algunos posibles tipos:

▪ **Proyectos vinculados con un problema de la comunidad**

Como lo indica el nombre, se trata de proyectos que parten de la identificación de un problema que se convierte en objeto de indagación y análisis, y respecto del cual se espera promover algún tipo de intervención. Cabe aclarar que no se pretende que los niños y las niñas logren resolver un problema social, que posiblemente como tal, esté fuera de su alcance, pero sí se busca promover su aprendizaje activo e involucramiento ciudadano, y que participen con alguna acción apropiada a su edad que contribuya en la identificación de la situación, o permita compartir los conocimientos alcanzados con la comunidad.

En este caso es importante tener en cuenta escalas para pensar la comunidad: escuela, barrio, ciudad, país, y definir los recortes pertinentes. El *Diseño curricular para la escuela primaria* (2004) señala la pertinencia de considerar a la Ciudad de Buenos Aires para ser “pensada” con sus innumerables espacios sociales y situaciones en las que todas y todos los habitantes son sujetos de prácticas sociales que involucran el ejercicio de la ciudadanía. En este caso los temas deberían promover “fluidas vinculaciones con el entorno, proporcionando tantas experiencias de primera mano como sea posible, no como producto de la voluntad solitaria de algunos, sino como parte de un esfuerzo planificado, generando, de este modo, situaciones para que todos los/as alumnos/as se apropien del espacio urbano, con independencia de su lugar de residencia y sin restringirse a las zonas de la Ciudad que frecuentan en su vida cotidiana”¹⁰.

Debe advertirse que no todos los problemas de la sociedad son problemas para ser abordados en la escuela. Los problemas didácticos buscan fundamentalmente constituir un desafío para la comprensión y el aprendizaje de alumnos y alumnas. Como un ejemplo de este tipo de proyectos puede mencionarse la propuesta de realización co-

lectiva de un mapa barrial de la gestión de residuos, que está destinado a séptimo grado y aborda la problemática del manejo de los residuos sólidos urbanos, mediante una articulación del trabajo en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales –ver segunda parte de este documento–.

▪ **Proyectos para crear o diseñar que surgen de intereses de alumnos y alumnas**

En este caso, el origen del proyecto proviene de una propuesta o inquietud que se recupera del aporte de los y las estudiantes. Al respecto, es crucial cuidar dos aspectos en simultáneo: cobijar y dar lugar al interés planteado por los estudiantes en un marco de acción organizada y colectiva, a la vez que resguardar las finalidades formativas a las que debe atender un proyecto en el contexto de la actividad escolar. Así es que los intereses y motivaciones del grupo deberán ser puestos en diálogo con la propuesta de trabajo para el año y los contenidos de la enseñanza preestablecidos.

Frecuentemente, el desarrollo de proyectos de creación y/o diseño permite –y es deseable que así sea– una integración entre áreas –Teatro y Ciencias Naturales, Formación Ética y Ciudadana y Música, Matemática y Artes visuales, etc.–. En estos casos, se vuelve imprescindible una articulación entre docentes que permita la planificación conjunta de actividades. El desarrollo de algunos eventos anuales –Feria de Ciencias, alguna festividad escolar, etc.– suele ser oportunidad para alentar la formulación de este tipo de propuestas.

▪ **Proyectos para aprender saberes de un área/disciplina**

Este tipo de proyectos ya parte del recorte de un área: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Prácticas del Lenguaje, Conocimiento del Mundo, Matemática. Un tema que no es menor es considerar que en la escuela primaria, por su organización curricular, la experiencia formativa está regulada por el trabajo a partir de áreas de conocimiento que están integradas por diferentes disciplinas. En este caso, entonces, el proyecto puede proponer una integración de disciplinas al interior del área para abordar un problema –y, por ejemplo, plantear la concurrencia de una mirada histórica con una mirada geográfica– o puede optarse, también, por proyectos que focalizan en un problema y lo abordan desde una única disciplina buscando un tratamiento en profundidad –por ejemplo, desde la Literatura, la Biología, la Geografía o la Historia–.

En ambos casos, conviene tener presente las características de la enseñanza a través de proyectos para evitar tratamientos descontextualizados, o la escolarización forzada de situaciones o prácticas de la vida real que terminan diluyendo las fortalezas de la estrategia.

Como este tipo de proyectos responde a un interés de profundización en el conocimiento del área, o de una disciplina dentro del área, se los suele presentar como “proyectos para investigar”. Existen desarrollos bastante documentados para este tipo de proyectos en el área de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Tanto las experiencias locales como extranjeras pueden aportar una mirada que acompañe las decisiones docentes.

Pensar la enseñanza a partir de proyectos

El diseño de un proyecto implica, desde el punto de vista docente, tomar una decisión anticipada respecto de su inclusión en la planificación general del año.

Definir la incorporación de un proyecto exige analizar, entonces, por una parte, el recorte temático en función de los contenidos establecidos por el diseño curricular para el grado, y por otra, determinar la ubicación temporal en la secuencia del año.

Asimismo, hay que considerar que la realización de proyectos incluye programar acciones que quedarán a cargo del docente, y otras, que serán desarrolladas por los estudiantes. En la medida en que niños y niñas crecen en autonomía, la planificación de las acciones se convierte en una responsabilidad compartida.

Desde el punto de vista de la planificación de la tarea docente, es importante programar propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje y definir las formas particulares a las que se recurrirá para guiar el trabajo de los estudiantes. Respecto de esto último, se requiere considerar un modo peculiar de intervenir cuando la centralidad no está puesta en la exposición y la explicación ordenada de contenidos, sino en acompañar o guiar el plan que desarrollará el grupo¹¹.

En el cuadro siguiente se presentan algunos puntos para pensar la enseñanza de proyectos.



¿Cómo seleccionar temas para formular proyectos?

Seleccionar temas del currículum para planificar proyectos es un trabajo que puede orientarse a partir de algunos criterios que compartimos a continuación. Es conveniente que los temas reúnan ciertas características o condiciones:

- Que puedan entrar en diálogo con situaciones-problema, o preguntas convocantes capaces de suscitar interés en los estudiantes.
- Que puedan dar lugar a la realización de un producto de relevancia.
- Que tengan diversas entradas para el estudio y que susciten diferentes puntos de vista.
- Que pueden cruzar límites entre disciplinas o áreas.
- Que exijan una comprensión integral del problema o situación. Es decir, que requieran ir más allá de lecturas superficiales –evitar temas o problemas que impliquen una resolución unívoca con fórmulas memorizadas y reglas de cálculo, sin un contexto real de referencia–.
- Que propongan el abordaje de contenidos centrales del currículum.

Si bien el trabajo por proyectos brinda oportunidades para atender los intereses de los alumnos, cabe advertir que, como señala el *Diseño curricular...*(2004), los intereses infantiles no siempre abarcan todo lo que se supone que los chicos y chicas deben aprender. O bien, son sumamente variables de un niño a otro. En tal sentido, la introducción de proyectos en la escuela debería inscribirse en la trayectoria de los estudiantes como un lugar donde se entra en contacto con otros asuntos que tienen la posibilidad de volverse interesantes, de transformarse en inquietudes personales.

En el caso del segundo ciclo, los estudiantes vienen realizando un proceso de aprendizaje de saberes en las diversas áreas, que ha contribuido a modificar sustantivamente el estado de sus conocimientos previos. La ampliación del horizonte de conocimientos los ha puesto en contacto con otros sujetos portadores de conocimientos e ideas diferentes, y esto da mayor libertad para proponer proyectos que permitan abordar saberes socialmente construidos en torno a diversos temas y problemas. Es necesario, entonces, tener presente la trayectoria formativa que han ido transitando los alumnos y, para eso, la construcción de la memoria didáctica de la escuela es una herramienta imprescindible.

Para poder definir el alcance del tema, la profundidad del tratamiento o el énfasis de los problemas, resulta de utilidad formular algunas preguntas que dan lugar a un comienzo para iniciar el trabajo en el proyecto junto con el grupo. Además de su valor para la apertura, las preguntas configuran un recorrido que puede orientar las etapas siguientes.

¿Cómo planificar la implementación de proyectos?

EL MOMENTO DEL AÑO

La experiencia de trabajo en el aula indica que el desarrollo de proyectos en la escuela suele tardar más de lo previsto. Se requiere una cierta cantidad de tiempo para que los

estudiantes puedan realizar investigaciones profundas o extensas, o bien, completar el desarrollo de los productos planificados.

De allí que resulta importante considerar el momento para incorporar el trabajo por proyectos en el marco de la planificación anual. Si bien la duración de un proyecto no es estricta, cabe estimar que su desarrollo no suele insumir menos de cuatro semanas y puede extenderse por dos o tres meses. En virtud de atender a esta extensión, se recomienda comenzar los proyectos en los meses de abril y mayo, o bien, en agosto y septiembre, considerando elegir un segmento sin cortes por el receso de invierno o por actividades institucionales pautadas con anterioridad –pausas evaluativas, jornadas o ferias institucionales, feriados asociados o largos, viajes–.

| MARZO | ABRIL | MAYO | JUNIO | JULIO | AGOSTO | SEPTIEMBRE | OCTUBRE | NOVIEMBRE |
|-------|--|------|-------|-------|--|------------|---------|-----------|
| | Posibles segmentos de tiempo para planificar proyectos | | | | Posibles segmentos de tiempo para planificar proyectos | | | |

EL USO DE LOS ESPACIOS

La organización física de la escuela también es un tema a considerar en el caso de que se requiera el uso de laboratorios o espacios compartidos. Como cualquier acción planificada, es importante reservar los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades. Del mismo modo, si el proyecto involucra a docentes de distintas áreas, hay que acordar tiempos y espacios para la planificación conjunta.

EL MANEJO DEL TIEMPO ESCOLAR

Los aspectos sobre el manejo del tiempo escolar suelen interferir con los logros del aprendizaje basado en proyectos. Las limitaciones en el tiempo disponible para cubrir todas las áreas del currículum suelen ser percibidas por parte de maestros y maestras como uno de los aspectos más obstaculizadores. Es una tarea exigente integrar el trabajo por proyectos con el resto de las actividades que no están involucradas, pero que es necesario seguir desarrollando paralelamente, ya que requieren continuidad de trabajo. Por ejemplo, un proyecto que involucra Artes, Prácticas del Lenguaje y Ciencias Naturales debe compartir el tiempo semanal con tareas prioritarias de aprendizaje en Matemática. En este sentido, una adecuada planificación permitirá reservar tiempo para el avance en el proyecto sin implicar la suspensión de la enseñanza en otras áreas no implicadas.

Otro aspecto a considerar al estimar el tiempo que insumirá un proyecto es que se trata de una estrategia que implica compartir algún grado de control sobre el desarrollo de las acciones con los estudiantes. Ya no todas las decisiones y la regulación sobre cada momento de la clase estarán a cargo del docente. Habrá momentos en los que los estudiantes deberán asumir discusiones, ponerse de acuerdo, regular el sostén de la tarea... con mayor o menor responsabilidad en función de la edad, las capacidades y conocimientos que se requieran y el grado de autonomía alcanzado. Así, los estudiantes tienen un grado mayor de control sobre el tiempo y el ritmo de aprendizaje. Se cambia un modelo de enseñanza más directivo, por un modelo más indirecto con menos control sobre el ritmo de la enseñanza. En términos de la planificación docente, esto implica considerar que las actividades suelen prolongarse

en mayor medida que cuando la intervención es más directiva, porque los estudiantes tienen que adquirir experiencia en organizarse como grupo y organizar la realización de la tarea, aspecto que insume tiempo. A la vez, hace falta prever que se requiere plantear orientaciones claras que guíen y acompañen al grupo y le permitan lograr los objetivos planteados.

Por último, también hay que anticipar que los momentos que se desarrollan en entornos fuera de la escuela –por ejemplo, las salidas didácticas– requieren un tiempo adicional y eso prolonga la extensión de los proyectos.

ENMARCAR EL PROYECTO EN UNA PROGRESIÓN

Es usual que pensemos en las propuestas de enseñanza en términos de recorridos, caminos, trayectos. La idea que subyace es que es necesario armar una progresión, establecer una secuencia, proponer un encadenamiento de los momentos o de las acciones, ya que ninguna de ellas, por sí sola, nos conducirá al logro buscado. En el caso de la enseñanza a partir de proyectos la analogía puede resultarnos válida.

Tratándose de una estrategia que presupone una asunción significativa de responsabilidades por parte de los estudiantes, planificar proyectos implica –como toda acción anticipada de planificación de la enseñanza– conocer el estilo de aprendizaje de los grupos. Es importante recuperar lo que alumnos y alumnas ya han transitado como experiencias de aprendizaje similares –se trate de proyectos u otras situaciones caracterizadas por la propuesta flexible de tareas desafiantes con múltiples respuestas posibles en un ambiente poco estructurado– para ajustar la elaboración de las propuestas a sus posibilidades, a la vez que hacerlas crecer. Las memorias didácticas que maestros y maestras construyen y comparten con las coordinaciones de ciclo son un insumo valioso para esta planificación.

Construir en los grupos “buscadores de desafíos” con tolerancia al fracaso, orientados hacia los objetivos y contenidos del aprendizaje y con capacidad de autorregulación para abordar proyectos con interés y compromiso es un proceso largo, que no se resuelve en el desarrollo de una propuesta, e involucra la trayectoria escolar completa.

¿Cómo organizar distintos momentos de trabajo en un proyecto?

Con fines prácticos importa distinguir algunos momentos en el desarrollo de un proyecto que es necesario planificar. Así, identificamos tres fases: la apertura, el desarrollo y el cierre, y anticipamos que no son, o no debieran ser, etapas rígidas¹².

La apertura está destinada a compartir la propuesta, discutir acerca de sus implicancias y alcances y plantear las formas de resolución. Es el momento de identificar características y necesidades del proyecto. En proyectos con productos definidos de antemano, en la apertura se plantea el producto a lograr y se debaten sus rasgos. En proyectos en los que el producto se define con los estudiantes, esta discusión puede iniciarse en la apertura, pero resolverse en el momento del desarrollo, cuando se organizan, también, los agrupamientos entre estudiantes.

Durante el desarrollo pueden identificarse, a su vez, dos momentos: un primer momento de organización, en el que ya definido el objetivo, los grupos deben darse una forma de trabajo y definir una secuencia de actividades y una distribución de responsabilidades para las tareas, y un segundo momento, de desarrollo de las acciones propiamente dichas que permiten dar resolución al objetivo.

Por último, el cierre, implica la consolidación del producto y su socialización.

Como fue anticipado, las etapas proponen un orden lógico que ayuda a la planificación, pero suponen una recursividad necesaria. Cada momento implica volver sobre los anteriores, y supone la posibilidad de modificar lo planificado, dar un nuevo rumbo a las acciones, reajustar el producto, etc.

En cada etapa o momento es importante diferenciar las tareas que realizan los estudiantes y las acciones que es deseable que realicen los maestros. En el contexto de cada proyecto, y siempre en función de sus propósitos y de las características y la edad del grupo, se regulará la distribución de responsabilidades entre docentes y estudiantes, a partir de su posibilidad efectiva de asumir crecientes compromisos y gestionar la tarea con mayor autonomía.



Se suele asociar el método por proyectos con una forma básica de enseñar que es la guía. Sin embargo, puede ocurrir que bajo esta forma de enseñanza no esté claro qué significa guiar. En los párrafos siguientes se proponen algunas orientaciones y ejemplos para cada momento del trabajo por proyectos.

¿Cómo guiar el momento de apertura?

La apertura del trabajo por proyectos implica presentar la situación o propuesta y debatir con alumnos sobre las posibles vías de abordaje y resolución. Es el momento de comunicar el producto a realizar, si se trata de un proyecto con producto definido de antemano, introducir el problema o la pregunta orientadora.

Este momento inicial implica entablar diálogos intensos que se pueden encarar a través de estrategias que se identifican con el diálogo reflexivo. Se trata de establecer intercambios de observaciones, experiencias, puntos de vista y visiones sobre el problema, lo que implica compartir expresiones o concepciones personales, para en conjunto, avanzar en la distinción de puntos de vista, la identificación de contradicciones y la reformulación de ideas, supuestos o conceptos. Esta manera de encarar diálogos en el ámbito de la escuela reconoce una larga tradición pedagógica, como la mayéutica socrática, el desarrollo del pensamiento reflexivo, la negociación de significados, o el diálogo liberador de Paulo Freire. Los docentes desempeñan un rol fundamental en esta etapa como incitadores a investigar un asunto, e intervienen moderando conversaciones, prestando ayuda cuando

las paradojas molestan y desafiando el pensamiento con contraejemplos y potenciales contradicciones cuando los alumnos se aproximan a un cierre prematuro.

Una vez analizada la situación, otra de las tareas importantes a lograr en este momento es que los estudiantes puedan adoptar un organizador para la actividad. En algunos proyectos el producto, que queda establecido desde la apertura, asume esta función, pero en otros proyectos, con un producto no preestablecido, este rol le corresponde a la *pregunta orientadora*¹³. Por pregunta orientadora nos referimos, entonces, a la pregunta que se busca responder a través del desarrollo del proyecto. Los proyectos de carácter más científico –“proyectos para investigar”–, con foco puesto en el análisis y problematización de cierto aspecto que se convierte en objeto de estudio, suelen partir de una formulación de este tipo de interrogantes.

Respecto de su formulación, las preguntas conductoras –u orientadoras– deben resultar factibles de ser respondidas y provechosas en cuanto a los procesos de indagación que permiten desplegar, presentarse de manera contextualizada en el marco de la situación problema que se busca abordar, y resultar significativas para el grupo.

El trabajo de construcción de nuevas preguntas orientadoras, al adentrarse en la indagación de un problema, es parte del proceso a compartir con los estudiantes algo más grandes –posiblemente en el segundo ciclo–. Chicas y chicos pueden tener dificultades para generar preguntas científicas significativas. Más específicamente, es usual que formulen preguntas basadas en preferencias personales, en lugar de preguntas justificadas por el contenido científico del proyecto, o bien, que acepten sugerencias de interrogantes sin examinar suficientemente los méritos de la pregunta. Es por ello que es parte del rol docente ofrecer apoyos y profundizar la discusión cuando nos encontramos en el momento de definir preguntas conductoras, en tanto su riqueza resulta clave para las acciones siguientes.

En el mismo sentido, la intervención docente oportuna –y temprana, no demorada– resulta fundamental para orientar y sostener al grupo en el desarrollo de la estructuración del proyecto de un modo que dé lugar a la investigación escolar, o bien para que respete un criterio de alineación con los contenidos del diseño curricular. Cabe advertir aquí el dilema asociado con el uso de “problemas auténticos”: cuanto más auténtico es el problema, más limitado es el poder y la autoridad de los estudiantes para lograr una solución. Este es uno de los desafíos del método y las orientaciones docentes deben acompañar el planteo de problemas promoviendo apertura y, al mismo tiempo, señalando ciertos límites.

Por último, un aspecto a abordar también en esta etapa inicial es la conformación de los grupos de trabajo. Si se propone una agrupación libre, los grupos tienden a carecer de diversidad. Por ello, si se desea que el agrupamiento sea regulado por los estudiantes, es conveniente establecer algunas pautas para la composición. La intervención docente en la regulación de los agrupamientos es un tema que se tratará nuevamente durante el desarrollo, ya que reviste una relevancia significativa en esta estrategia.

Algunas estrategias para usar con los estudiantes en el momento de apertura

- Construir redes conceptuales.
- Desglosar el tema en partes e identificar problemas asociados. Luego revisar el mapa realizado y escoger un elemento o problema concreto dentro de las ramificaciones del mapa.
- Realizar observaciones: Registrar y reflexionar sobre lo observado en el caso que se esté en ambientes no escolares. Es posible tomar fotografías o escribir.
- Identificar personas vinculadas al tema y eventualmente conversar con alguna de ellas.
- Generar ideas: Intentar proponer soluciones distintas para el mismo problema.
- Evaluar las ideas pensando cuál sería la más apropiada.
- Armar un modelo rápido e imaginar su puesta en práctica, plantear mejoras.
- Intercambiar con personas que entiendan del tema para que se pueda tener una devolución externa.

¿Cómo guiar el desarrollo del proyecto?

Como anticipamos previamente, en la fase de desarrollo identificamos, a su vez, dos momentos. Por una parte, la organización, por otro, el proceso mismo de desarrollo de las acciones planificadas. En ambos momentos la guía docente resulta indispensable para asegurar el avance del grupo.

Un aspecto importante en el momento de la organización es la regulación de la actividad grupal. Una vez que han sido conformados los grupos de trabajo en la etapa de apertura, los miembros pueden tener expectativas y estándares de trabajo muy diferentes. Como esto suele generar conflictos una vez que la tarea inicia, una estrategia posible consiste en estipular pautas claras sobre el tiempo y las tareas que se espera que los integrantes dediquen a cada etapa del proyecto. Si bien esto no evitará las diferencias, fija una base de compromisos sobre la que luego se puede volver para dirimir conflictos.

El desarrollo de las acciones supone, por otra parte, grandes desafíos para docentes y estudiantes. La experiencia y las investigaciones didácticas muestran que durante la organización y la puesta en marcha suelen observarse desajustes o falta de adecuación entre las actividades que forman las tareas diarias del proyecto, y los conceptos subyacentes que le dieron origen. Los proyectos a veces se desvían, y docentes y estudiantes toman preguntas o caminos de acción que son periféricos al foco de interés. En este momento es importante realizar intervenciones que permitan corroborar la relación entre las actividades y el propósito original, y contribuir a que las acciones se centren en objetivos apropiados de aprendizaje. Retomar la pregunta orientadora o las definiciones adoptadas respecto del producto en la etapa anterior son recursos de los que es posible valerse.

Desde el punto de vista de la tarea del docente, la guía puede tomar diversas formas: alentar a los alumnos a reflexionar sobre lo que están haciendo y ofrecer retroalimenta-

ción sobre sus acciones, así como también suministrar información clara cuando resulte necesario¹⁴, ya sea de forma directa, con explicaciones o exposiciones, o a través del ofrecimiento de diversas fuentes para la consulta. Es importante reparar en que la organización de instancias de trabajo en donde se realizan presentaciones o se explican temas no preceden al proyecto, sino que están integradas en el propio trabajo, es decir, los alumnos tienen que adquirir conocimientos y destrezas para poder avanzar con el proyecto: lo que tienen que aprender lo aprenden durante el desarrollo del proyecto.

Así como la relación entre la enseñanza a partir de proyectos y cierto incremento en el involucramiento y la motivación de los alumnos están más que documentados, también la experiencia y la bibliografía nos advierten sobre posibles situaciones que hay que atender. En la etapa del desarrollo especialmente, algunos estudiantes pueden expresar desorientación y tener dificultades para beneficiarse de situaciones autodirigidas, especialmente en proyectos más complejos, o que exigen mayor autorregulación y autonomía. Las dificultades suelen estar asociadas con iniciar investigaciones o producciones por sí mismos, sostenerlas, administrar el tiempo y usar la tecnología de manera productiva. Como ya fue comentado anteriormente, el grado de independencia que se plantea en el proyecto se debe establecer atendiendo a las características y edad del grupo. Asimismo, corresponde realizar intervenciones específicas con apoyos y orientaciones más directivas con aquellos estudiantes que así lo necesiten, para asegurarnos de que puedan sostener su participación y progresar en los aprendizajes esperados.

Por otra parte, es habitual que durante el momento de desarrollo surjan obstáculos que los estudiantes deben enfrentar, y es frecuente también que aparezcan sentimientos de frustración. Si bien la colaboración y el intercambio grupal constituyen apoyos para estas situaciones, la palabra del docente cobra un valor significativo para reorientar la actividad, guiar, advertir la necesidad de profundizar la indagación, completar desarrollos, vincular datos y conclusiones, a la vez que para sostener el esfuerzo¹⁵. Si bien en esta estrategia de enseñanza el control sobre el ritmo de aprendizaje se comparte con los estudiantes, el docente preserva su mirada atenta y experta, y es quien, cuando la situación lo amerita, debe intervenir para proponer un ajuste, un cambio en la propuesta o una redistribución de las responsabilidades.

¿Cómo guiar la socialización del proyecto?

Los proyectos culminan en productos o presentaciones. La difusión y socialización estará orientada a partir de criterios que organicen las presentaciones y aseguren su comunicabilidad. Al mismo tiempo, la organización de la socialización del proyecto constituye una oportunidad para reflexionar junto con los estudiantes sobre el aprendizaje realizado¹⁶.

Organizar las presentaciones o difusiones es un tema que requiere orientación docente. Es conveniente enfatizar con los estudiantes algunos rasgos que las vuelven más interesantes.

En primer lugar, la socialización requiere una presentación a un público más amplio que el propio grupo clase (la comunidad, compañeros y compañeras de otros grados, una insti-

tución vecina). Contar con destinatarios externos y reales dota a los proyectos de autenticidad, es importante que no se conviertan en artefactos puramente escolares.

Por otra parte, las presentaciones requieren una cuidadosa planificación que permita preparar la comunicación a los destinatarios reales. En ese proceso de preparación, todavía interno al grupo clase, es conveniente atender a algunos criterios. Entre ellos, sugerimos considerar que la comunicación ponga de manifiesto:

- El proceso seguido para la elaboración del producto o resolución del problema, mostrando las relaciones entre el planteo inicial de la propuesta de trabajo, la información recabada en la indagación y las decisiones adoptadas hasta llegar a la versión final que se comparte.
- La participación de todos los integrantes del grupo, valorizando la diversidad de roles y aportes. No se busca estimular un espíritu competitivo, sino involucrar al conjunto en un evento colectivo.
- Las conclusiones de la investigación escolar o el producto elaborado para dar respuesta a la propuesta inicial.

¿Cómo evaluar aprendizajes en el marco de un proyecto?

Si lo que los estudiantes aprenden como resultado de una particular propuesta de enseñanza fuera predecible, no habría necesidad de evaluación. Como ocurre con todas las formas de organizar la enseñanza, la evaluación nos permite obtener información sobre los aprendizajes alcanzados y el efecto de las intervenciones realizadas, así como advertir la necesidad de realizar ajustes.

Los proyectos son actividades con final abierto, por consiguiente, los resultados no pueden ser completamente anticipados¹⁷. Sin embargo, sí podemos disponer de criterios que permitan establecer juicios sobre la calidad de los aprendizajes que se ponen de manifiesto a partir de la realización de las tareas que supone el desarrollo, así como la resolución del problema y/o la elaboración del producto.

Es importante, entonces, prever la evaluación como un proceso que acompaña y dialoga con la enseñanza de un modo muy íntimo, y que cumple diversas funciones a lo largo del proyecto. Por una parte, durante el desarrollo del proceso, la evaluación se focaliza en el despliegue del proyecto, el funcionamiento de los equipos, la implicación y el avance de los estudiantes en el aprendizaje y también en los apoyos, guías y orientaciones que es necesario ofrecer. Asimismo, hacia el final del proyecto, la evaluación de resultados se puede realizar en el momento de la presentación y socialización. En este momento, es posible volver sobre los objetivos propuestos para ponderar en qué medida pudieron ser logrados y qué otros logros, no planteados inicialmente, se pueden identificar.

Tanto si se trata de instancias de evaluación formativa como de una evaluación de finalización del proyecto, es importante planificar el tipo de devoluciones a realizar. Las devoluciones constituyen una oportunidad para guiar el aprendizaje en la medida en que orientan a los estudiantes en relación con sus adquisiciones y la cercanía o distancia que éstas presentan respecto de las expectativas planteadas. Así, es necesario que, además de valoraciones estimulantes, se ofrezcan elementos descriptivos que permitan identificar los aspectos a mejorar y pensar rumbos de acción para lograrlos. Otro aspecto para considerar, es el tiempo que transcurre entre la acción del grupo y la devolución. Si bien no siempre resultan posibles, las devoluciones inmediatas presentan la ventaja de la intervención oportuna, particularmente cuando permiten resolver aspectos operativos para el avance en el desarrollo de las acciones¹⁸.

Hacia el momento de cierre, la evaluación de los logros del grupo y de cada estudiante amerita algunas consideraciones adicionales.

En primer término, cabe considerar la distinción entre el logro grupal y los aprendizajes individuales. Si recordamos que un proyecto tiene como propósito la adquisición de ciertos conocimientos y capacidades, la valoración de la construcción colectiva debe ponderarse junto con la de los aprendizajes personales. Es importante alcanzar un balance entre ambas cuestiones.

En ciertas oportunidades se observa que, al momento de la evaluación final y la calificación, el peso del trabajo en equipo puede enmascarar dificultades en el aprendizaje individual¹⁹. Este riesgo puede ser controlado si la evaluación se sostiene sobre un programa que alterne instrumentos destinados a tomar información sobre los aprendizajes individuales junto con otros que focalizan en los logros grupales²⁰. Para la calificación final puede establecerse una ponderación distribuida entre el trabajo grupal y el trabajo individual²¹.

Otro aspecto a considerar es que los proyectos ofrecen oportunidades para que niñas y niños participen en experiencias de coevaluación y autoevaluación. La revisión y comentario grupal de los avances del proyecto permiten ejercitar el juicio crítico y participar de la propuesta de estrategias de mejora para las acciones y los productos que se desarrollan colectivamente.

Por último, cabe hacer una referencia en relación con la variedad de instrumentos e información que se obtiene. Según las características de cada proyecto, la socialización puede habilitar la elaboración de producciones en formatos variados como mapas conceptuales, cuadros comparativos, informes descriptivos, registros de entrevistas, videos, fotografías de actividades concretas. Para la evaluación de actividades abiertas resueltas en grupo, como las antes mencionadas, se sugiere recurrir al uso de listas de cotejo y rúbricas, ya que permiten no solamente valorar las producciones con criterios comunes, sino organizar devoluciones descriptivas más orientativas.

Algunas reflexiones para seguir pensando la enseñanza a partir de proyectos...

A lo largo de las páginas anteriores fuimos describiendo ciertas particularidades de la estrategia, sus aportes y potenciales beneficios.

La carrera docente plantea diferentes desafíos en su recorrido. Poner a prueba ciertas estrategias de enseñanza con pertinencia está dentro de esos momentos que suelen otorgar densidad y aportar nuevo sentido a la actividad docente. El trabajo a partir de proyectos puede configurarse como uno de esos hitos de la carrera que afianzan un estilo de enseñanza, provocan movimientos, giros o posibilitan ensayar orientaciones de la acción docente. Además, permite acrecentar el acervo experiencial y los saberes acerca de la práctica docente²²... Es, en suma, una experiencia valiosa.

Sin embargo, cabe también profundizar en algunos interrogantes: ¿Es una estrategia apta para la enseñanza de todos los contenidos? ¿Cuándo conviene optar por esta estrategia y cuándo es preferible optar por otras? ¿Es posible articular el desarrollo de proyectos con otras estrategias de enseñanza?

Sin ánimo de clausurar el enriquecedor debate interno que cada docente y grupo docente enfrenta al planificar, puede decirse que hay algunos aspectos que ayudan a clarificar la toma de decisiones.

En primer lugar, cabe preguntarse por el contenido específico. Esta estrategia despliega oportunidades para la enseñanza de contenidos que se benefician de la oportunidad de indagación, discusión colectiva, problematización....

A la vez, por las características de la propuesta, es necesario que el contenido admita también múltiples puertas de entrada, un trabajo en diversos ritmos, con una cuota importante de autorregulación personal. No todos los contenidos que tenemos la responsabilidad de transmitir en la escuela se adaptan estrictamente a estas condiciones. Hay conocimientos y prácticas que exigen una aproximación muy secuenciada, limitada variación en el orden de presentación, práctica frecuente; cuya adquisición se beneficia principalmente de intervenciones directas y frecuentes del docente. Son aquellos contenidos que se aprenden mejor en situaciones fuertemente dirigidas. En tales casos, no parece ésta la estrategia a elegir.

Otro factor fundamental refiere a una variable que fue ya abordada: la dimensión temporal. En el año escolar hay momentos más aptos que otros para el desarrollo de proyectos y, a la vez, por su extensión, no es posible abordar muchos proyectos al año. En consecuencia, la sugerencia es definir uno o dos proyectos de alta intensidad por año escolar, que no se superpongan entre sí y que permitan regular los esfuerzos, las articulaciones entre docentes –si corresponden– y el sostén de las actividades de aprendizaje paralelas propias de otras áreas o disciplinas que no están involucradas en el proyecto.

Por último, una apelación a recurrir a variadas estrategias para la enseñanza.

Atravesar la escolaridad constituye, para chicos y chicas, una posibilidad de aproximarse a distintos modos de aprender. En la medida en que desde la propuesta educativa los inter-
pelamos con distintos métodos y estrategias, les estamos presentando distintas formas
en las que podemos conocer el mundo y la cultura. Enseñar a través de proyectos es, en
este sentido, una invitación a construir significados, a pensar la resolución de problemas,
a producir en conjunto, a buscar explicaciones, a elaborar un producto que se comparte.
Así planteada, es una invitación interesante que necesitará apoyarse en ciertos saberes y
dialogar con otras estrategias que permitan a los estudiantes disponer de los conocimien-
tos y las capacidades que el proyecto demande. No dudemos en utilizar nuestro acervo
docente para enriquecer la experiencia.



Notas

¹ Este párrafo corresponde a la introducción del libro: Tenenbaum, S. (1951) *William Heard Kilpatrick: Trail Blazer in Education*. New York: Harper & Brothers. (La traducción es nuestra). Creemos que el texto puede aportar una reflexión acerca de las propuestas escolanovistas –en particular el método de proyectos– luego de varias décadas de su irrupción. Es interesante esta mirada acerca de lo que Dewey llamaba *progressive education*. En la traducción se mantuvo el término “progresiva”, entendido como una manera de pensar la enseñanza que va más allá de formas tradicionales, es decir, que avanza hacia nuevas propuestas, aporta nuevas ideas o favorece el cambio en sentido amplio.

² Uno de los problemas más notorios es que las investigaciones se desarrollan en diferentes contextos –países con estructuras de sistemas educativos variados, poblaciones y comunidades diversas, etc.–, para distintos niveles de enseñanza –desde nivel inicial hasta la universidad– y para diversas áreas de conocimiento –Ciencias Naturales, Ciencias Médicas, Ciencias Sociales, etc.–.

³ Dos trabajos pueden consultarse por quienes estén interesados en resultados de investigaciones sobre el impacto de ABP en el logro de aprendizajes. Uno de ellos, que tiene más de veinte años, reabre el debate sobre el método de proyectos y explora sus versiones actuales: Thomas, J. W. (2000) *A review of research on project-based learning*. San Rafael, CA: Autodesk Foundation. El otro es más reciente y se asienta en el primer trabajo de J. W. Thomas: Condliffe, B., Visher, M. G., Bangser, M. R., Drohojowska, S. & Saco, L. (2017) *Project Based Learning: A Literature Review*. Oakland, CA: MDRC. Ambos estudios sintetizan algunas características y aspectos aún poco explorados sobre los proyectos en el marco de estrategias ABP.

⁴ John Dewey (1859–1952) fue un filósofo norteamericano quien, desde la Universidad de Chicago, desarrolló uno de los aportes más importantes para el debate pedagógico del siglo XX que aún tiene vigencia. Una de sus obras más destacadas es *Democracia y educación*. En la Escuela Laboratorio de la mencionada universidad destacó la importancia del trabajo con proyectos en el área de estudios sociales.

⁵ Quienes estén interesados en otra reflexión sobre la obra de este autor pueden consultar: Beyer, L. (1997) “William Heard Kilpatrick (1871–1965)” en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXVII, n° 3, septiembre 1997. París, UNESCO: International Bureau of Education, pp. 503–521.

⁶ Dentro del escolanovismo, y como antecedentes para el trabajo por proyectos, también se pueden mencionar propuestas pedagógicas que se centraron en la naturaleza o centralidad de los alumnos y alumnas y que en diferentes partes de Europa también impulsaron pedagogías que intentaban romper o cambiar formas tradicionales. Entre otras figuras destacadas, se puede nombrar a María Montessori, Ovide Decroly o Celestine Freinet con su idea de “no separar la escuela de la vida”, y Pavel Blonkij en la Unión Soviética con su método de “complejos”. Para quienes se interesen por este último tema y autor, está documentado en: Danilchenko, M. (1993) “Pavel Petrovich Blonsky (1884–1941)” en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII, n° 1–2. París, UNESCO: International Bureau of Education, pp. 113–124.

⁷ El desarrollo de capacidades para vivir en el siglo XXI es uno de los temas más delicados a los que se enfrenta el campo educativo. Hay variedad de enfoques, algunos con fuerte sustento académico y otros más superficiales. Para indagar en el tema se puede consultar: William, D. (2011) *Formative assessment: definitions and relationships*. London: Institute of Education, University of London. Este autor, con una extensa trayectoria dentro del campo académico, sostiene que se van a requerir fuertes bases disciplinares, generadas a través de cantidades significativas de tareas para el logro de dominios.

⁸ Autores con orígenes distintos y trayectorias variadas sostienen esta idea. Para quienes estén interesados en profundizar este tema, pueden consultar un trabajo de Daniel Feldman (Argentina), quien en el marco de una reflexión amplia sobre el tema enseñanza se sumerge en distintos tópicos entre los cuales está la relación entre estrategias de enseñanza: Feldman, D. (1999) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique. Philippe Perrenoud (Francia), también es otro autor que señala la pertinencia de pensar en la variedad de estrategias, pero en este caso lo hace reflexionando sobre el trabajo por proyectos: Perrenoud, P. (2000) “Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué? ¿Cómo?”, *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago – Chile), XIV, n° 3, 2000, pp. 311–321. Bruce Joyce y Marsha Weil (Estados Unidos), también indagaron la relación entre modelos de enseñanza en un trabajo que focaliza experiencias en Estados Unidos: Joyce, B.; Weil, M. (2006) *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

⁹ William Kilpatrick, pionero en tipificar proyectos, establecía cuatro tipos: tipo 1, donde el propósito es encarnar alguna idea o plan en forma externa, como construir un barco, escribir una carta, presentar una obra de teatro; tipo 2, donde el propósito es disfrutar de alguna experiencia –estética–, como escuchar una historia, escuchar una sinfonía, apreciar una imagen; tipo 3, donde el propósito es resolver algún problema, como averiguar si cae o no rocío; tipo 4, donde el propósito es obtener algún ítem o grado de habilidad o conocimiento, como aprender los verbos irregulares en francés. La obra de Kilpatrick, *The Project Method* (1918), puede consultarse en INTERNET ARCHIVE, URL [<https://archive.org/details/projectmethodus00kilpgoog/page/n2/mode/2up?view=theater>]

¹⁰ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2004) *Diseño curricular para la escuela primaria : primer ciclo de la escuela primaria - educación general básica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, pág. 44.

¹¹ Uno de los desafíos de este tipo de forma de pensar la enseñanza es la interpretación curricular necesaria para la construcción o el recorte de la realidad sobre la cual se va a trabajar. Este desafío está enmarcado en ciertos límites que tiene la idea de que la escolarización puede transmitir certezas y verdades a través de una planificación detallada de forma integral en fase preactiva. El planteo de este tema se puede encontrar en: Goodson, I.; Schosta, J. (2020) "Curriculum and coronavirus: New approaches to curriculum in the age of uncertainty" en *Perspectivas: Revista de educación comparada*. París, UNESCO: International Bureau of Education.

¹² Existe cierto consenso entre los autores en diferenciar distintos pasos o momentos en el desarrollo de proyectos. Por ejemplo, Suzie Boss señala cuatro momentos: lanzamiento del proyecto, construcción de conocimientos, desarrollo del producto y crítica, presentación final y reflexiones. Se puede consultar la obra de la autora en: Boss, S. (2015) *Implementing Project-Based Learning*. NewYork: SolutionTreePress. María Cristina Davini propone cinco momentos: apertura, organización, puesta en marcha y monitoreo, difusión y socialización, integración y evaluación. Se puede profundizar la lectura en: Davini, M. C. (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

¹³ Para quien que le interese conocer en profundidad un estudio transversal sobre *Aprendizaje basado en Proyectos* se recomienda consultar el texto ya citado de Condliffe, B., et. al. (2017).

¹⁴ Para quien le interese profundizar en el estudio sobre formas básicas de enseñar, puede consultar: Perkins, D. (1997) *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.

¹⁵ La tecnología educativa es una herramienta importante para apoyar el trabajo de indagación y desarrollo de proyectos por parte de los estudiantes. Hay que tener presente que se necesita más investigación para entender cómo la tecnología podría colaborar con los desafíos docentes en varios aspectos, entre ellos: ¿cómo guiar procesos de indagación de los estudiantes?, ¿cómo acompañar los desafíos frente a fuentes de información abundante pero dispersa? Los caminos para construir conceptos, capacidades, técnicas, etc. pueden ser múltiples y apoyarse en infinidad de fuentes de información, por lo que hay que acompañar estos momentos para que sean procesos genuinos y profundos. Estas ideas están desarrolladas en el texto mencionado de: Condliffe, B., et. al. (2017).

¹⁶ Para profundizar la conceptualización acerca de aprendizajes vinculados con pensamiento crítico se puede consultar: Eggen, P.; Kauchak, D. (2009) *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

¹⁷ Esta idea está desarrollada en Feldman, D. (2010) *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.

¹⁸ Estas ideas se despliegan en: William, D. (2009) "Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa" en *Archivos de Ciencias de la Educación (4ª. época)*, año 3, n° 3, pp. 15-44.

¹⁹ Puede profundizarse acerca de los hallazgos de investigación sobre el tema "evaluación en el trabajo con proyectos" en: Delgado Trujillo, A. y de Justo Moscardó, E. (2018) "Evaluación del diseño, proceso y resultados de una asignatura técnica con aprendizaje basado en problemas". *Educación XX1*, 21(2), 179-203, doi: 10.5944/educXX1.19415.

²⁰ Esta idea está desarrollada en: Camilloni, A. (1998) "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que lo integran" en Camilloni, A. Alicia R.; Celman,S.; Litwin, E.; Palou de Maté, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

²¹ Estas ideas están desarrolladas en profundidad en: Camilloni, A. (2010) "La evaluación de trabajos elaborados en grupo" en Anijovich, R. (Comp.) *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

²² Estas ideas se desarrollan en un trabajo de relevancia para el campo de la educación, y en particular para los estudios sobre el tema enseñanza en: Cols, E. (2011) *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario: Homo Sapiens.

SEGUNDA PARTE

**Proyectos para
educación primaria**



Proyecto: Coleccionar en la escuela. Una oportunidad para contar y escribir números Primero y Segundo grado. Matemática

GUILLERMO KAPLAN, ALEJANDRO ROSSETTI, PAOLA TARASOW y ELIANA TIESI

Presentación

Armar colecciones de objetos de preferencia de los niños y las niñas es el punto de partida de este proyecto, que permite trabajar intensamente muchos contenidos referidos a número y sistema de numeración. Al estar basado en una práctica social frecuente (coleccionar figuritas, piedritas, caracoles, tapitas, servilletas, etc. es bastante habitual en la infancia), permite que las situaciones que se plantean cobren sentido.

Antes de avanzar en la descripción del proyecto, cabe realizar una advertencia: esta propuesta debería enmarcarse en una planificación más amplia, que contemple otras instancias complementarias y paralelas a las actividades del proyecto. De este modo, se vuelve posible trabajar los mismos contenidos en otros contextos, junto con otros contenidos que son importantes abordar de manera simultánea (como la sistematización de un repertorio de cálculos de sumas y restas).

En general, los proyectos parten de situaciones a resolver en estrecha relación con la realidad, lo que aporta oportunidad para el trabajo en los contextos extramatemáticos. Sin embargo, a lo largo del proceso de enseñanza, y apuntando a la generalización de los aprendizajes, es necesario descontextualizar las situaciones presentadas. Por esta razón, se propone llevar a cabo el proyecto en diálogo con secuencias más amplias que posibiliten abordar:

- Varios tipos de problemas referidos al mismo contenido con diferente grado de dificultad, en contextos extramatemáticos variados e intramatemáticos.
- Instancias de sistematización que promuevan el análisis de lo realizado y la elaboración de conclusiones.
- Variadas situaciones para revisar lo realizado y afianzar los aprendizajes logrados, dado que es necesario generar espacios en los que alumnos y alumnas estabilicen los conceptos y técnicas aprendidos y tengan oportunidades de reutilizarlos.

Síntesis de la propuesta

El proyecto consiste en el armado de colecciones de objetos de preferencia. Los niños y las niñas definen los objetos a coleccionar y durante el transcurso de dos meses aproxi-

madamente se abocan a enriquecer su colección, sin tener estipulada la cantidad final de objetos a coleccionar.

Es importante tener en cuenta que los elementos a coleccionar no tengan costo alguno, resulten fáciles de conseguir y sean suficientemente pequeños como para que se puedan guardar en una caja de zapatos.

Durante el transcurso del proyecto, se asigna un día de la semana en el cual se dedica un tiempo a averiguar cuántos elementos tiene cada estudiante en su colección (podrían pensarse también colecciones en parejas), y se registra esa cantidad. De este modo, tendrán que contar sus elementos y para ello deberán buscar estrategias cada vez más económicas para hacerlo, a medida que el número de elementos de su colección aumenta. Deberán también encontrar medios para registrar la cantidad de elementos, enfrentándose a la producción de números de diferente cantidad de cifras.

En este proyecto es central el trabajo colaborativo entre niñas y niños: ayudar a contar a sus compañeros y compañeras; pensar conjuntamente la escritura de un número “grande”; buscar colectivamente modos de contar cada vez más eficientemente; etc.

Si bien es un proyecto que puede realizarse en diferentes momentos del año, sugerimos que, para primer grado, sea en el segundo cuatrimestre, pues requiere algunos conocimientos previos (por ejemplo, el reconocimiento de los dígitos y de los números redondos y el conteo de pequeñas cantidades) y mucha organización grupal (niños y niñas acostumbradas a trabajar con un margen de autonomía que permita que cuenten sus objetos sin la presencia constante del o la docente; que se ayuden sí para la resolución de los problemas, etc.)

Si bien un día a la semana se cuentan los objetos y se registra la cantidad obtenida, en otros días de la misma semana pueden abordarse otras situaciones ligadas al contexto del proyecto (por ejemplo, comparar la cantidad de elementos de algunas de las colecciones; analizar modos de contar realizados; discutir la escritura de algún número, etc.)

Propósitos de enseñanza

- Promover la resolución de un conjunto de problemas que permitan desplegar conocimientos vinculados al conteo y a la producción e interpretación de números.
- Promover discusiones en torno al conteo de grandes cantidades.
- Brindar oportunidades para discutir acerca de la escritura y la lectura de números de dos y tres cifras.

Objetivos de aprendizaje

Se espera que niños y niñas logren:

- Construir estrategias que les permitan el conteo de colecciones más o menos numerosas.
- Reconocer regularidades de la serie numérica.
- Interpretar, producir y comparar notaciones numéricas.

✓ Contenidos

Este proyecto permite abordar los siguientes contenidos incluidos en la actualización del *Diseño curricular* de primer ciclo (GCBA, 2019):

- Resolución de problemas que requieran apelar al conteo donde los números cumplan diferentes funciones (en este caso, para determinar la cantidad de una colección).
- Resolución de problemas que exijan la utilización de escalas ascendentes y descendentes de 1 en 1, de 10 en 10, de 2 en 2, de 5 en 5, de 100 en 100 como recurso que economiza el conteo de cantidades más o menos numerosas.
- Exploración de números de diferente cantidad de cifras que superen el intervalo de dominio.
- Identificación de regularidades de la serie numérica para interpretar, producir y comparar números escritos.
- Lectura, escritura y orden convencional de la serie numérica escrita hasta aproximadamente 100.
- Resolución de problemas de adición y sustracción correspondientes a distintos significados (en este caso, agregar, juntar, quitar) a través de diversos procedimientos (conteo, dibujos, sobreconteo y cálculo).

✓ Producto final

El producto final consiste en el armado de una muestra de colecciones del grado.

La muestra permite compartir con la comunidad educativa (familias, estudiantes y docentes de otros grados) las colecciones que se armaron e informar el proceso por el cual se pudieron construir.

Para la muestra, cada niño, niña o pareja prepara su *stand* con las colecciones y cuenta a los y las visitantes cómo hizo para obtener sus elementos, cómo los contó, etc., compartiendo registros escritos del proceso. La muestra puede completarse con el armado de un catálogo de las colecciones, para el cual cada niño o niña armará su página dejando registro de su nombre, el objeto coleccionado, la cantidad obtenida y un breve espacio donde se explique cómo fue su experiencia.

✓ Recursos

Una caja de zapatos por cada colección, los elementos que consiga cada estudiante para coleccionar.

✓ Extensión

Aproximadamente dos meses.

Desarrollo de la propuesta

ETAPA DE APERTURA

Extensión

1 o 2 clases.

Descripción general de la etapa

Se trata de la presentación del proyecto al grupo y de la toma de decisiones acerca de los objetos a coleccionar.

Actividades

Para el inicio será necesario (luego de contarles a los alumnos y las alumnas en qué consiste el proyecto y si se coleccionará de manera individual o en parejas), decidir qué elementos se van a coleccionar. Es importante que los niños y las niñas sepan qué coleccionan los demás, para que puedan aportar elementos que enriquezcan las colecciones. También se puede acordar qué día de la semana se va a dedicar al conteo de los materiales e informar que las colecciones quedan en la escuela para evitar la pérdida de elementos.

Para decidir qué coleccionar será necesario tener en cuenta algunas condiciones. Los objetos:

- deben ser pequeños (la colección debe entrar en una caja de zapatos);
- deben ser duraderos (por ejemplo, no hojas de árbol), para que se conserven en buenas condiciones hasta el final;
- no deben ser comprados;
- deben ser fáciles de conseguir. La idea es que los niños y las niñas lleguen a reunir gran cantidad de objetos para que puedan plantearse problemas interesantes acerca de los números.

Ejemplos de elementos a coleccionar: botones, tapitas de envases, piedritas, servilletas de diferentes bares, cajitas de fósforos, chapitas de las latas de gaseosas, fotos de personas (de diarios o revistas), fotos de animales, llaves viejas, sobrecitos de azúcar (como los de los bares), etc.

Se puede elaborar conjuntamente una carta para informar a las familias acerca del proyecto y para que colaboren en la recolección de los objetos. También es posible escribir (por ejemplo, por medio del dictado al docente) una noticia para colgar en las paredes de la escuela, pidiendo al resto de los grados que ayuden en la recolección.

Se puede señalar con los alumnos y las alumnas en un calendario, el día de inicio del conteo de objetos y el resto de los días en que se van a contar las colecciones.

ETAPA DE DESARROLLO

Extensión

Entre seis y ocho semanas.

Descripción general de la etapa

Una vez por semana, niños y niñas se dedican a agregar más elementos a sus colecciones, a contar cuántos elementos tienen y a registrar dicha cantidad. Otros días de la semana se realizan diversas actividades enmarcadas en el contexto del proyecto, pero que no implican el trabajo con el material coleccionable.

Actividades

Todas las semanas se realizan las mismas actividades.

ACTIVIDAD N° 1

El día de la semana estipulado, los alumnos y las alumnas se dedican a contar sus colecciones. El o la docente va pasando por las mesas ayudando a organizar la actividad, interviniendo para dar alguna pista acerca de cómo organizar el conteo, etc.

Contar los objetos se va complejizando a medida que aumenta la cantidad. Un problema interesante con el que se enfrentan los y las estudiantes es construir estrategias que permitan contar los objetos sin volver a empezar desde uno. Para estos, no es obvio que la cantidad registrada la vez anterior puede ser el punto de partida para seguir contando (realizando un sobreconteo). Cuando un alumno o una alumna termina de contar sus objetos, el o la docente puede proponerle que colabore con otro u otra que todavía esté realizando la actividad.

ACTIVIDAD N° 2

Luego de haber averiguado cuántos elementos tiene cada colección ese día, cada niño o niña registra la cantidad alcanzada en un cuaderno destinado para este fin o un papel que se deja dentro de la caja. Esto permite trabajar la representación de cantidades y producir notaciones de números cada vez más grandes.

ACTIVIDAD N° 3

Cuando todas y todos los alumnos hayan anotado su cantidad, se completa colectivamente un cuadro que esté presente en el aula, que registre las cantidades de todas las colecciones. Por ejemplo, podría colocarse en el aula un cartel similar al que se muestra en la imagen.

GRILLA DE COLECCIONES

| COLECCIONISTA | ELEMENTO | 9/8 | 17/8 | 24/8 | 31/8 | 6/9 | 13/9 | 20/9 | 27/9 | 4/10 | 11/10 | 18/10 |
|---------------|-----------|-----|------|------|------|-----|------|------|------|------|-------|-------|
| DALMA | TARJAS | 4 | 5 | 23 | 32 | 46 | 113 | 128 | 134 | 162 | 170 | |
| MIGUEL | TREBUCAS | - | - | - | 20 | 70 | 80 | 94 | 104 | 72 | 93 | |
| JUANITO | SOBRIDOS | 3 | 46 | 28 | 29 | 149 | 24 | 32 | 32 | 107 | 123 | |
| MICHAELA F. | LINAVAJAS | 9 | 20 | 26 | 27 | 28 | 28 | 28 | 28 | 45 | 43 | |
| FRANCO | TREBUCAS | - | - | 81 | 81 | 81 | 81 | 102 | 244 | 257 | 254 | |
| ELIZABETH | TANTAS | 66 | 103 | 204 | 269 | 326 | 324 | 405 | 470 | 582 | 590 | |
| RODIO | BOTONES | 58 | 36 | 63 | 63 | 63 | 73 | 145 | 155 | 168 | 184 | |
| LUCÍA | BOTONES | 47 | 43 | 102 | 102 | 106 | 130 | 130 | 130 | 217 | 238 | |
| CARLA | TANTAS | 6 | 6 | 10 | 32 | 37 | 43 | 80 | 93 | 130 | 140 | |
| MARCELO | PIPIAS | - | - | 3 | 68 | 106 | 100 | 120 | 154 | 220 | 220 | |
| MICHAELA F. | TREBUCAS | - | - | - | 124 | 134 | 141 | 270 | 301 | 430 | 473 | |
| MATIAS | FONDOS | 13 | 21 | 26 | 34 | 34 | 30 | 42 | 125 | 144 | 164 | |
| WILHE | TANTAS | - | - | - | 7 | 7 | 14 | 31 | 38 | 43 | 56 | |
| LUCAS | TREBUCAS | 10 | 12 | 34 | 40 | 69 | 51 | - | 61 | 73 | 79 | |
| YESSICA | PIPIAS | - | - | - | 4 | - | 11 | 23 | - | 31 | 43 | |

Cartel realizado en una escuela del DE 6.

ACTIVIDAD N° 4

El mismo día en que se realizaron las actividades anteriores, o al día siguiente el docente puede proponer la discusión colectiva de alguna situación que haya sucedido y que considere fértil para avanzar en los aprendizajes. Por un lado, discutir estrategias posibles para contar los objetos: cómo ordenarlos para no volver a contar el mismo objeto dos veces, para no tener que empezar a contar desde 1 cada vez; etc. Por otro lado, compartir diferen-

tes escrituras que hayan surgido al registrar la cantidad de elementos. Dado que muchas veces las colecciones alcanzan grandes cantidades, los niños y las niñas se enfrentan a la dificultad de escribir números que aún no han sido enseñados (y que en muchos casos superan el rango de dominio esperado en primer grado o en el inicio de segundo). Por lo tanto, podrán aparecer en el aula escrituras no convencionales, que serán discutidas entre todos y todas. Como se plantea en la actualización del *Diseño curricular* (2019), la exploración de números de diferente cantidad de cifras (que superen el intervalo de dominio) es una buena oportunidad para que los niños y las niñas identifiquen regularidades de la serie numérica para interpretar, producir y comparar números escritos (por ejemplo, que “los cientos van con tres”; “los miles van con cuatro”)..

Pero, para que puedan explorar, apropiarse y utilizar las regularidades de la serie numérica, es necesario ponerlos en contacto con una porción suficientemente grande de la misma que permita poner en evidencia las diferentes reglas de construcción de las escrituras numéricas. Se propone que, desde los primeros días de clase, se trabaje tanto con números pequeños como con números grandes porque solo de este modo podrán ponerse en juego las ideas que los niños construyen para nombrar, leer, escribir y comparar. No se espera, sin embargo, que conozcan la denominación o la escritura convencional de todos los números que se usan en el trabajo del aula. Progresivamente, esos números se irán sistematizando. (GCBA, 2019: 56)

Por otra parte, interpretar escrituras numéricas elaboradas por los propios compañeros y compañeras, y discutir las, exige que niños y niñas deban argumentar, tanto para validar esas escrituras o para cuestionarlas.

El último día en que se contaban los elementos, Ezequiel llegó a juntar **590** tapitas de gaseosas y, al momento de registrar le pregunta a la maestra cómo se escribe ese número. La docente le propone pensarlo con su compañero de banco y juntos escriben 50090. Dado que no están del todo convencidos de su producción, le vuelven a preguntar a la docente, quien les sugiere que lo vuelvan a pensar recordando lo que ya habían discutido acerca de la escritura de números de los cienes. Escriben entonces 5090 pero afirmando que no están seguros. La docente invita a discutirlo colectivamente luego de que todos y todas terminen de contar sus elementos y de escribir la cantidad.

Se produce, entonces, el siguiente intercambio:

La maestra escribe 5090 en el pizarrón y pregunta si están de acuerdo con que ese es el quinientos noventa. Algunos dicen que no porque “tiene que tener tres números”. Ezequiel dice que eso lo sabe pero que no sabe entonces cómo escribirlo.

Marcos pasa y escribe 590. Ezequiel no se muestra convencido. Franco dice, mientras señala el número: “quinientos [señalando el 5] noventa [señalando el 9]”. Brian dice que no está de acuerdo porque, como quinientos tiene dos ceros, quinientos noventa tiene que tener dos ceros también. Un grupo de niñas dice que ya habían discutido que los números “de los cienes van solo con tres”. La maestra decide entonces escribir 190 en el pizarrón y pregunta qué número es. Varios dicen que es ciento noventa. Luego escribe 290 y Ezequiel dice que es el doscientos noventa. Luego escribe 390... y Ezequiel dice que es trescientos noventa... Enseguida concluye: “¡Ah! Marcos tiene razón. Entonces no hace falta el cero en el medio”.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS PARA EL RESTO DE LA SEMANA

Durante el resto de la semana, se pueden proponer diversas situaciones relacionadas con el contexto del proyecto, con el propósito, tanto de fortalecer aprendizajes necesarios para la participación en el mismo, como de avanzar en otros aprendizajes importantes en el grado:

- Realizar escalas de 2 en 2, de 5 en 5, de 10 en 10, etc. Por ejemplo:
Martín coleccionaba llaves, y contaba su colección de 2 en 2. Continúa escribiendo como contó él.

2- 4- 6- - - - -

Camilo contaba de 10 en 10. Completá los números que fue diciendo.

10- 20- - - - -

El otro día, Jérica tenía 25 estampillas. Como de costumbre contó de 5 en 5, pero empezó desde 25. Escribí los números que dijo antes de llegar al 70.

25- - - - - 70

- Comparar la cantidad de elementos de las colecciones. Por ejemplo:
Teniendo en cuenta lo registrado en la grilla, ¿quién tenía más objetos el primer día? ¿Y quién tenía menos?

Ayer Lucía tenía 240 piedritas y Mateo tenía 189. ¿Quién tiene más?

- Resolver problemas de suma y resta en el contexto de las colecciones.
Por ejemplo:
El viernes pasado, Martín tenía 25 chapitas y hoy trajo 5 más. ¿Cuántas tiene ahora?

Teniendo en cuenta lo registrado en la grilla, ¿cuántos elementos tenían Flavia y Florencia juntas el primer día?

El recorte numérico será diferente dependiendo del tipo de problema a resolver (para comparar números es posible proponer el trabajo con un rango numérico que incluya números de tres o cuatro cifras pero para calcular será necesario seleccionar los números involucrados teniendo en cuenta los procedimientos de los que disponen niños y niñas, y el repertorio de cálculo construido).

Evaluación

Es importante que la docente produzca un registro de los avances de cada uno de sus alumnos y alumnas, teniendo en cuenta los puntos de partida en los distintos aspectos involucrados en este proyecto: conteo de colecciones, escritura de números de diferente cantidad de cifras y resolución de problemas del campo aditivo.

Es necesario observar si aparecen dificultades en el recitado de la serie numérica (lo que obstaculiza el conteo). En ese caso, será importante registrar:

- ¿Hasta dónde el recitado es convencional, es decir, corresponde al orden de los números, sin agregados ni omisiones?
- ¿Hasta dónde es estable, es decir, que mantiene la misma secuencia, aunque no sea la convencional, sin variaciones de un recitado a otro?
- ¿Cuáles son los errores recurrentes o las omisiones sistemáticas?
- ¿Estos errores, ponen en evidencia la percepción de una regularidad de los números? Por ejemplo: “nueve, diez, diez y uno, diez y dos,....etc.”
- En caso de detención ¿reinicia el recitado si se le dice el número siguiente? Por ejemplo, algunos niños y niñas se detienen en 39, pero si se les dice 40, continúan hasta el 49, etc. Esto indica que lo que no saben aún es el nombre de las decenas.

Por otra parte será importante observar qué sucede con el conteo, registrando el dominio o no:

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

Se puede observar también si:

- Cuenta todos los elementos desde 1 (conteo).
- Cuenta a partir del último elemento de la colección, por ejemplo, si a 34 elementos se le agregan más, dice “35, 36, 37, etc...” (sobreconteo).

En cuanto a la escritura de números se puede observar si:

- Dispone del conocimiento de la escritura de los “nudos” (decenas enteras, centenas enteras, etc.).
- Para escribir números que no sabe, apela a la yuxtaposición de los nudos siguiendo el orden que le indica la numeración hablada; por ej. si para 26 escribe 206, o para 124 escribe 10024.
- Al escribir números como el 12, 13, invierte las cifras (21, 31) seguramente centrado nuevamente en la numeración hablada.
- Utiliza comodines en el lugar de las decenas, o sea que por ejemplo para treinta y cuatro escribe 84.

A partir de esta evaluación se podrá regular la dificultad a plantear en las diversas actividades complementarias para distintos agrupamientos de estudiantes, sosteniendo siempre aspectos en común. De tal forma, aunque niños y niñas hayan resuelto situaciones distintas, durante el momento de debate colectivo todos y todas podrán participar de manera enriquecedora.

ETAPA DE CIERRE

Extensión

Dos o tres clases.

Descripción general de la etapa

Para cerrar el proyecto, se destinarán algunas clases a preparar la muestra y/o el catálogo de las colecciones.

Actividades

Para la muestra será necesario que cada niño o niña arme un cartel para su *stand* en el que se registre su nombre, el objeto coleccionado y la cantidad alcanzada. Por otra parte se debe acordar qué cuestiones son importantes para comunicar a los visitantes de la muestra (por ejemplo, cómo se conseguían los objetos, cómo se contaban, etc.). Puede realizarse un simulacro en el cual los chicos y las chicas practiquen lo que van a decir.

El día de la muestra, cada estudiante dispondrá en una mesa sus objetos y pegará el cartel elaborado.

Para la realización del catálogo, será necesario que cada niño o niña escriba en una hoja un pequeño texto que dé cuenta de su nombre, el objeto coleccionado, la cantidad total de elementos y algunas cuestiones que quiera compartir acerca la experiencia. Si es necesario, podrá realizarse una escritura a través del docente.

Luego el o la docente (a partir de todos los escritos) armará un pequeño catálogo que podría incluir las fotos de los coleccionistas y/o de sus colecciones.



Algunas páginas de un catálogo de colecciones elaborado en la escuela N° 22 DE 6.
<https://bit.ly/3QPGI4S>



Evaluación

Al concluir el proyecto, luego de la muestra y de la elaboración del catálogo, será importante realizar una actividad de reflexión grupal en la cual puedan compartirse los aprendizajes alcanzados para avanzar en su sistematización. Durante este diálogo podrá construirse una cartel para el aula con las conclusiones. Siempre dependiendo de lo que haya surgido en el grupo, podrán registrarse ideas como:

- Para contar grandes colecciones, podemos contar de a 10 o de a 100 en lugar de hacerlo de uno en uno.
- Los números de los cientos van con tres cifras y los de los miles van con cuatro.
- Fijarnos en el cartel de los números redondos, nos sirve para saber cómo escribir otros números.

Bibliografía

Broitman, C. (2003) *Números en el nivel inicial*. Buenos Aires: Editorial Hola Chicos.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2019) *Diseño curricular para la escuela primaria: primer ciclo, Matemática*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación e Innovación.

Wolman, S. (2000) "Números escritos en el Nivel Inicial" en *Revista O a 5, La Educación en los primeros años*, N° 22. Buenos Aires: Novedades Educativas.

(1993) "Los números y los textos no son solo para grandes" en *Revista la Obra de Educación Inicial*.

Proyecto:

Ogros en los cuentos

Segundo grado. Prácticas del Lenguaje

FLAVIA CALDANI, MARIA FORTEZA y CARLA GERMANO

Presentación

En el área de Prácticas del Lenguaje, el trabajo en proyectos resulta particularmente potente en tanto plantea a cada niño o niña el desafío de elaborar una producción para una **situación comunicativa determinada**, con **destinatarios precisos**, más allá del aula. En los proyectos existe un compromiso vinculado al producto final que es compartido entre estudiantes y docentes. Por tal motivo, presentan una oportunidad genuina para articular los **propósitos comunicativos** –aquellos que otorgan sentido desde el punto de vista de los niños y las niñas, porque saben para qué leen y escriben–, y los **propósitos didácticos** –aquellos que persigue el o la docente, en función de los contenidos que busca enseñar a través del proyecto–.

Cuando el producto es un texto escrito, como en el ejemplo que se presenta a continuación, cada estudiante asume la tarea de escribir para un futuro lector o lectora, y debe recorrer un proceso extenso en el que se ponen en juego **prácticas de lectura y escritura** nodales en el diseño curricular.

En relación con la lectura, este proyecto presenta la oportunidad de realizar un **recorrido literario**, es decir, se lee un corpus de textos que se encuentran emparentados en el eje seleccionado –en este caso, cuentos clásicos y contemporáneos en los que aparece un determinado personaje prototípico¹, promoviendo de esta manera la posibilidad de establecer relaciones intertextuales y enriquecer las interpretaciones.

Un cuento individualmente no funciona tan bien: es más, no funciona en absoluto. No es como una novela o un relato que tienen “vida propia”. Sólo junto a otros cuentos hermanos revela sus mejores trucos, la estructura, los elementos recurrentes [...] El cuento siempre está acompañado por otros cuentos, forma parte de un conjunto. (Pontecorvo, 2009)

Este recorrido literario se complementa, a su vez, con **textos expositivos**; de esta manera, se amplía el trabajo de los y las estudiantes con materiales de lectura variados que requieran abordajes diferentes.

¹ En este ejemplo, el itinerario está estructurado a partir de un personaje prototípico, pero hay múltiples opciones para diseñar recorridos: por género, por autoría, estructura, tema... En todos los casos, enriquece la propuesta incorporar otros textos no literarios que resulten pertinentes. Por ejemplo, en un proyecto en torno a la obra de un autor o autora, el trabajo con biografías, entrevistas, catálogos y/o reseñas de sus libros.

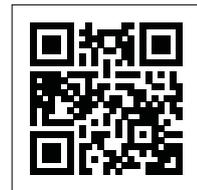
La lectura es acompañada por situaciones de **intercambio en torno a lo leído** y por la producción de **escrituras intermedias**, con el doble propósito de profundizar la reflexión sobre los textos y de contar con insumos que enriquecerán las escrituras finales.

En cuanto a las prácticas de escritura, el trabajo en proyectos que implica la publicación de textos constituye una situación didáctica en la que el proceso de producción completo adquiere una relevancia particular. No solo será necesario **planificar** para seleccionar y organizar el contenido que se quiere comunicar, sino que, sobre la **primera puesta en texto**, habrá que realizar **revisiones sucesivas**, focalizadas en distintos aspectos, hasta llegar a la versión que se va a **editar** para compartir.

En las siguientes páginas, se presenta un desarrollo posible del proyecto *Ogros en los cuentos*, que toma como base la propuesta planteada por la jurisdicción en la edición 2023 del material *Estudiar y aprender en Segundo*. Se sugiere acompañar la lectura del presente proyecto con la consulta de dicho material, ya que ofrece una variedad de ejemplos de las actividades aquí referidas. Como el trabajo con personajes prototípicos es usual en primer ciclo, la estructura del proyecto puede replicarse con otros, como brujas, lobos o dragones.



Sobre brujas, se desarrolla una propuesta en el documento del programa Maestro más Maestro “Personajes prototípicos de los cuentos infantiles”. Allí se incluyen diferentes opciones de productos para realizar en primer grado a partir de cuentos clásicos. <https://bit.ly/3VGHDzT>



Sobre dragones, se puede consultar un ejemplo de proyecto en *Estudiar y aprender en Tercero*.

Síntesis de la propuesta

El proyecto *Ogros en los cuentos* aborda el seguimiento de este personaje prototípico de la literatura y propone la realización de una galería como producto final.

El recorrido incluye la lectura de cuentos con ogros que presentan las características prototípicas del personaje, la apertura de espacios de intercambio lector, diversas propuestas de escritura en torno al tema, la lectura de textos expositivos y la producción de una galería de ogros.

El foco de la propuesta está, por lo tanto, en el **lenguaje escrito**, es decir, en el trabajo centrado en la lectura y escritura de textos. A su vez, se intercalan momentos específicos de reflexión sobre el **sistema de escritura**, a través de actividades diversificadas, para que cada estudiante avance en la lectura convencional y la escritura alfabética.

Propósitos de enseñanza

Propósitos didácticos

- Ampliar la experiencia de lectura literaria de las niñas y los niños a través del trabajo con cuentos clásicos y contemporáneos con ogros.
- Favorecer, a través de los intercambios entre lectores y las relaciones intertextuales, la reflexión sobre las características estables de un personaje prototípico.
- Promover la relectura de los textos para volver sobre el argumento y sobre los recursos propios del lenguaje literario.
- Sustener la frecuencia de las prácticas de lectura alternando las dos situaciones fundamentales: a través del docente y de las y los estudiantes por sí mismos.
- Ofrecer múltiples situaciones de escritura de las y los estudiantes por sí mismos, como apoyo a la lectura y como insumos para la elaboración de las producciones finales, promoviendo la exploración de los recursos propios del lenguaje escrito.
- Mostrar en el desarrollo de las situaciones de producción colectiva por dictado al docente cómo se pone en juego todo el proceso de escritura: planificación, puesta en texto y revisiones, en el marco de un espacio de discusión en que se escuchen los aportes del conjunto.
- Sustener espacios sistemáticos de reflexión sobre el sistema de escritura para promover avances en función de las diferentes etapas en las que se encuentra cada estudiante.

Propósito comunicativo

- Construir una galería de ogros.

Objetivos de aprendizaje

Se espera que niños y niñas logren:

- Participar de manera pertinente en las conversaciones sobre los textos leídos.
- Reconocer las características y el funcionamiento del personaje prototípico abordado.
- Apelar a la relectura de los textos para localizar información.
- Participar del proceso de escritura colectiva aportando ideas para la planificación, la textualización y las revisiones.
- Producir un texto coherente para la galería.
- Apropiarse de algunos recursos del lenguaje escrito para volcarlos en un texto propio.
- Avanzar en la adquisición del sistema de escritura.

✓ Contenidos

- Lectura a través del docente de textos literarios y expositivos.
- Lectura por sí mismos de textos ya explorados y conocidos.
- Lectura y adquisición del sistema de escritura: búsqueda y consideración de indicios en el texto para verificar las anticipaciones realizadas y ajustarlas.
- Escritura a través del docente en carteleras para el aula y escrituras por sí mismos de textos breves en torno a la lectura literaria.
- Escritura de textos con un propósito determinado: recrear para otros el mundo de ficción conocido a través de la lectura.
- Escritura y adquisición del sistema de escritura: resolución de problemas que requieren tomar decisiones a nivel del sistema.

✓ Producto final

El producto final de este proyecto es una **galería de ogros**, es decir, una exposición centrada en este personaje, que incluye textos descriptivos literarios y representaciones artísticas (pictóricas, aunque también podrían ser de otro tipo).

En la galería que se propone en este ejemplo se exponen las producciones sobre los ogros de los cuentos leídos, las realizadas sobre los ogros inventados por las y los estudiantes y otros textos escritos en torno a la presentación de la galería.

✓ Recursos

- Textos literarios con ogros prototípicos. De algunos títulos, es necesario contar con varios ejemplares (idealmente, uno por estudiante) para posibilitar situaciones de lectura o relectura por sí mismos.
- Textos expositivos sobre ogros. El material *Estudiar y aprender en Segundo (2023)*, incluye el fascículo “El mundo de los ogros”.
- Materiales necesarios para confeccionar la galería de ogros.
- Optativo: textos literarios y/o películas con ogros que no responden al prototipo, en caso de que se decida ampliar el recorrido hacia el trabajo con el humor y la parodia.

✓ Extensión

Se calcula para este proyecto una duración aproximada de tres meses, con una dedicación semanal de dos bloques (4 horas cátedra).

En simultáneo, en las horas de Prácticas del Lenguaje restantes, se sostienen otras propuestas bajo la modalidad de situaciones habituales. Por ejemplo, una hora de biblioteca de aula y dos horas de reflexión sobre el sistema de escritura (a través del uso de la caja *Palabras en juego* y/o de las fichas de *Leer y escribir con juegos canciones*).

Desarrollo de la propuesta

ETAPA DE APERTURA

Presentar el tema y organizar la tarea

Extensión

Una semana.

Descripción general de la etapa

En esta primera etapa, el o la docente introducirá el tema del proyecto y relevará los conocimientos respecto del sistema de escritura para conocer el punto de partida de sus estudiantes. A su vez, presentará el producto a realizar y propondrá una agenda de trabajo para organizar la tarea.

Actividades

ACTIVIDADES PARA ENTRAR EN TEMA

El o la docente presenta el tema a sus estudiantes. Les comenta que durante las próximas semanas leerán y escribirán en torno a un personaje muy conocido de los cuentos: los ogros. Pregunta qué historias con ogros conocen, cómo son esos personajes y si son siempre iguales o no. Toma registro en **un afiche de todas las ideas y preguntas** que surgen en el intercambio.

A continuación, presenta una **mesa de libros** seleccionados con el bibliotecario o la bibliotecaria, que incluyen ogros. Invita a los niños y las niñas a explorar los libros, a leer ciertos fragmentos o a comentar alguna imagen.

Algunos títulos sugeridos para la mesa de libros

- *Irulana y el ogronte*, de Graciela Montes.
- *Jack y las habichuelas mágicas*, cuento popular.
- *El gato con botas*, de Charles Perrault.
- *Pulgarcito*, de Charles Perrault.
- *Un cuento por donde pasa el viento*, de Cecilia Pisos.
- *Cuento con ogro y princesa*, de Ricardo Mariño.
- *Había una vez un casa*, de Graciela Montes.
- *Diario de un ogro*, de Mónica López.
- *Todos los ogros*, de Cecilia Pisos.

ACTIVIDADES DE ORGANIZACIÓN DEL PROYECTO

El o la docente comparte con sus estudiantes cuál será el producto final del proyecto, conversando sobre qué significa armar una galería, qué van a exponer en ella y a quiénes se invitará a recorrerla. De esta manera, se involucra al grupo desde el comienzo con el propósito comunicativo y se plantean destinatarios definidos para las producciones.

Para finalizar el encuentro, el o la docente detalla en un afiche, a modo de **agenda de trabajo**, algunas de las tareas a realizar en torno al proyecto. Luego, a medida que se avanza, irán marcando lo realizado entre todos y todas, y así el grupo podrá tener claro lo que falta. De este modo, se promueve que cada estudiante se involucre en la planificación y en el proceso del proyecto, aportando claridad sobre el sentido de cada instancia.

AGENDA DEL PROYECTO:

Ogros en los cuentos

- Leer el cuento *Irulana y el ogronte*.
- Conocer bien al ogronte.
- Escribir entre todos y todas el primer retrato de la galería.
- Leer "Una pluma para el rey".
- Conocer bien a ese ogro.
- Escribir en parejas el segundo retrato de la galería.
- Leer el retrato de un ogro de Harry Potter.
- Inventar nuestros propios ogros.
- Armar la galería y organizarnos para el día de la presentación.
- Compartir la galería.

Ejemplo de agenda de trabajo.

Evaluación

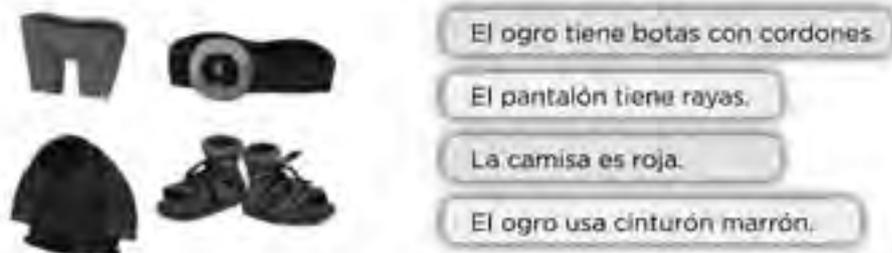
Para conocer en qué etapa se encuentra cada estudiante en relación con sus conocimientos sobre el sistema de escritura al comenzar el proyecto, el o la docente realiza una **toma de escritura y de lectura**. Esta información resulta clave para ajustar la enseñanza en función de los saberes de alumnos y alumnas, diversificando consignas e intervenciones. Por eso es muy importante asegurarse de que completen la actividad de manera individual, sin ayuda y que las palabras incluidas en la toma no se encuentren escritas en el ambiente alfabetizador. A su vez, contar con esta **información sobre el punto de partida** permitirá, al finalizar, ponderar los progresos de cada estudiante en relación con este contenido.

3. Completá los recuadros con información de las distintas partes del cuerpo y de la vestimenta de este ogro.



4. Escribí alguna información acerca de los ogros sobre la que hayan conversado.

5. Uní con flechas las vestimentas del ogro con su descripción.



Toma de lectura y escritura extraída de *Estudiar y aprender en Segundo* (2023, pág. 132).

ETAPA DE DESARROLLO

Leer y escribir a partir de cuentos con ogros

Extensión

Aproximadamente dos meses.

Descripción general de la etapa

En esta etapa se despliegan las situaciones de lectura y de escritura en torno al **recorrido literario** propuesto. Dentro del itinerario, se combinan situaciones de lectura extensiva e intensiva. En el primer caso, el propósito es que niños y niñas tengan contacto con una amplia variedad de textos, que pueden leerse y comentarse en la hora de biblioteca. En el segundo, se trata del trabajo en profundidad con algunos cuentos en particular, sobre los que se vuelve en clase en reiteradas ocasiones. A través de la combinación de ambas modalidades, el grupo podrá leer todos los materiales presentados en la mesa de libros, como así también otros textos que puedan aportarse en diferentes soportes.

Es imprescindible que dentro de esos relatos haya algunos que reflejen de manera fiel las **características del personaje prototípico** que se aborda, en este caso, el ogro. De esta manera, se construye un horizonte de expectativas respecto de sus características y comportamientos que permitirán prever el avance de las distintas historias, sentir satisfacción al ver confirmadas sus anticipaciones y luego, cuando aborden textos que se aparten de la norma, divertirse a partir de la variación.

En la propuesta incluida en *Estudiar y aprender en Segundo* (2023), se trabaja de manera intensiva con tres textos: *Irulana y el ogronte*, de Graciela Montes; “Una pluma para el rey”, adaptación del cuento popular “El ogro con plumas”; y un fragmento de *Harry Potter y la piedra filosofal*, de J. K. Rowling. Un criterio de selección de los textos es, justamente, que respeten las características prototípicas de los ogros, para dejar abierta la posibilidad, como se ha dicho, de abordar luego textos literarios con ogros que rompen con el estereotipo.

Con cada texto propuesto para la lectura intensiva se presenta una estructura de trabajo similar que asegura la **continuidad** de las prácticas: lectura del relato, intercambios entre lectores y lectoras, actividades que implican la relectura, elaboración de escrituras intermedias y situaciones de escritura de textos más extensos. Se **alternan** en cada instancia las situaciones fundamentales (escritura a través del docente y de los estudiantes por sí mismos; lectura a través del docente y por sí mismos) y las formas de organización de la tarea (colectiva, en parejas, individual). A su vez, se propone una **progresión** en distintos aspectos: en la reflexión sobre el lenguaje, en las actividades de relectura, en el nivel de autonomía en la escritura de los textos (escritura a través del docente, en pequeño grupo, individual).

El trabajo con cada uno de los cuentos termina con la producción de un texto para incluir en la galería: la descripción del ogro correspondiente a esa obra. Luego, al final del recorrido, se propone la escritura de un nuevo retrato, esta vez sobre un ogro inventado.

Este proceso, además de ser acompañado por la lectura extensiva de los otros textos literarios que conforman el recorrido y fueron presentados en la mesa de libros, se complementa con instancias de lectura y de escritura vinculadas a textos expositivos relacionados con el tema. Con este propósito, *Estudiar y aprender en Segundo* (2023) incluye el fascículo “El mundo de los ogros”.

Actividades

ACTIVIDADES DE LECTURA E INTERCAMBIO LECTOR

En este ejemplo, la lectura de los cuentos con ogros que se trabajan de manera intensiva se realiza a través del docente, ya que se trata de textos complejos y extensos. Es importante recordar que acceder a las historias a través de la voz de un otro u otra es también leer, puesto que se pone en juego la construcción de sentido que define a la lectura. Es preciso que quien desempeñe el rol docente lea previamente el texto para tomar decisiones sobre cómo llevar adelante la puesta en voz, por ejemplo, en qué pasajes acelerar el ritmo de la lectura y en cuáles lentificarlo, cómo interpretar los parlamentos de los personajes, en qué frases cambiar el volumen, etc. Asimismo, conocer el texto

de antemano le permitirá planificar algunas de las preguntas u otras intervenciones que le interese realizar en el momento de intercambio entre lectores y lectoras.

Luego de la lectura, el o la docente habilita el espacio de conversación literaria. Es fundamental que este momento no constituya una renarración guiada del cuento o un mero espacio para comentar qué es lo que más gustó. Es importante hacer foco en cuestiones del **argumento**, tanto **literales** como **inferenciales**, pero también en **cuestiones de forma**: cómo está escrito el texto es tan relevante como la historia misma, entre otros aspectos.

Por ejemplo, en un intercambio sobre *Irulana y el ogronte*, al preguntar: “¿Cómo logra Irulana vencer al ogronte?”, se está haciendo foco en una lectura literal del argumento. En cambio si se pregunta: “¿Por qué piensan que Irulana no corre cuando aparece el ogronte?”, se busca que niños y niñas realicen una lectura inferencial, ya que esto no está dicho de manera directa en el cuento. A su vez, si se retoma la frase en la que se hace referencia a la noche como “oscura, pero oscura. Oscurísima y oscura” y se pregunta por el sentido de esta repetición, se está poniendo en valor las decisiones estilísticas de la autora sobre las formas de decir.

En la página 133 de *Estudiar y aprender en Segundo (2023)* hay otras preguntas posibles para el intercambio sobre este cuento, mientras que en la página 144, hay propuestas para orientar la conversación literaria sobre “Una pluma para el rey”. Es importante tener en cuenta que no se trata de un listado exhaustivo, sino solamente de sugerencias de aspectos que se pueden abordar.

Para dejar registro del recorrido literario a medida que se avanza, se propone realizar una **bitácora de lectura**, con la mención de título y autoría de los textos que leen en clase o en la hora de biblioteca. También se puede agregar algún comentario sobre cada cuento.



Bitácora de lectura
de cuentos con ogros.

ACTIVIDADES DE RELECTURA

El o la docente propone actividades que apuntan a profundizar en distintos aspectos del texto. En algunos casos, la relectura será a través de su voz; en otros, se tratará de actividades de lectura de las y los estudiantes por sí mismos. Las propuestas pueden estar orientadas a **profundizar en la construcción de sentido** a través de la localización de información específica y de la realización de lecturas inferenciales; o bien, a la apreciación de formas de decir vinculadas con lo literario.

Algunas actividades que se pueden plantear son el completamiento de cuadros con información que refiere al argumento, el subrayado de cierta información dentro de un fragmento, o la respuesta a preguntas.

| | NENA | OGRONTE |
|--------|----------|---------|
| NOMBRE | IRULANA | OGRONTE |
| TAMAÑO | PEQUEÑO | GRANDE |
| PELO | ENREDADO | PELUDO |

Actividad de relectura de *Irulana y el ogrote*. Extraído de *Estudiar y aprender en Segundo* (2023, pág. 134). En las páginas 134 y 135 del material citado se pueden encontrar otros ejemplos de actividades de relectura para el cuento *Irulana y el ogrote* y en la página 151, sobre "Una pluma para el rey".

ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN DE ESCRITURAS INTERMEDIAS

Las escrituras intermedias o de trabajo son **insumos indispensables para la producción posterior** de los textos de la galería. Se trata, por ejemplo, de relevar las características del personaje, ampliar los modos de decir disponibles vinculados a la escritura de cuentos en general, y del mundo de los ogros en particular. Algunas escrituras intermedias se realizan de manera individual o en pequeño grupo, mientras que otras se producen colectivamente y se registran por dictado al docente. Estas últimas quedan en el ambiente alfabetizador para poder ser consultadas en las situaciones de producción de textos.

Es posible proponer actividades en las que niños y niñas deban tomar notas de algún aspecto, completar rotulados, cuadros o fichas con características del personaje, confeccionar bancos de datos con información que resulte relevante. Estas son actividades privilegiadas para focalizarse en las **formas de decir de los textos leídos** que les permitirán apropiarse de un léxico específico y de algunos recursos literarios. También es interesante comparar los distintos cuentos leídos en relación con algunos aspectos en particular, por ejemplo, cómo es el ogro en cada historia, qué hace, dónde vive. Estas escrituras se van completando en distintas clases.

| EL OGRONTE | |
|--------------------------------|---|
| <u>CARACTERÍSTICAS FÍSICAS</u> | |
| - | GRANDE COMO UNA MONTAÑA |
| - | CABEZA PELUDA QUE BRILLO COMO LA MELFA DE UN LEÓN INMENSO |
| - | DIENTES ENORMES Y FILSOSOS |
| - | DIENTES QUE BRILLAN |
| <u>LA VESTIMENTA</u> | |
| - | BOTAS LUSTROSAS |
| - | CINTURÓN DE ORO |

Ejemplo de un banco de datos presente en el ambiente alfabetizador con las características del ogro del cuento *Irulana y el ogrote*.

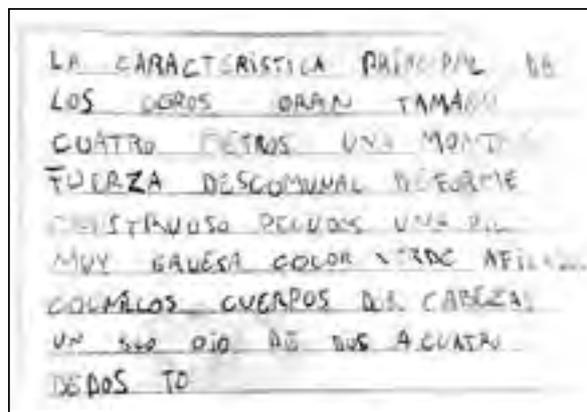
ACTIVIDADES EN TORNO A LA LECTURA DE TEXTOS EXPOSITIVOS SOBRE EL TEMA DEL PROYECTO

Los recorridos literarios pueden complementarse con la lectura de textos no literarios, como biografías, reseñas, textos expositivos, entre otros. Estas propuestas se desarrollan simultáneamente y de manera alternada con el trabajo propiamente literario, aunque es conveniente esperar a que niños y niñas estén inmersos en el tema del proyecto para abordarlas.

En esta propuesta en particular, se plantea la lectura de textos expositivos, que ofrece aportes en dos sentidos. Por un lado, se trata de un **tipo textual diferente**, con un registro y un léxico distinto al de los cuentos, y con ciertos recursos propios, como la presencia de

negrita, imágenes y epígrafes, que implican conocimientos específicos que es necesario construir. Por otra parte, el contenido de los textos **aporta herramientas para profundizar en la construcción de sentidos de los textos literarios** del proyecto, en la medida en que ofrecen información sobre las características y el funcionamiento del personaje prototípico estudiado, y las diferencias respecto de las parodias basadas en él.

La lectura se realiza a través del docente, dado que se trata de textos relativamente complejos y extensos. A diferencia de la lectura de textos literarios, que debe hacerse sin interrupciones para poder apreciar la obra completa, en el caso de los textos expositivos se puede realizar una lectura interrumpida, responder dudas o comentar aspectos que surjan. Luego de la lectura de cada texto, se proponen actividades que profundizan en su comprensión. En *Estudiar y aprender en Segundo* (2023, pp. 155-160), pueden consultarse diferentes ejemplos.



Toma de notas por sí mismos a partir de la lectura a través del docente de un texto expositivo sobre las características de los ogros.

ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN DE RETRATOS PARA INCLUIR EN LA GALERÍA

La elaboración de los retratos que se incluirán en la galería implica un proceso de escritura que abarca la **planificación**, la **textualización** y las **sucesivas revisiones focalizadas**, de acuerdo a las necesidades de cada texto. Se trata de escribir descripciones literarias de cada uno de los ogros de los cuentos leídos, y sobre los ogros inventados.

Es importante plantear la producción del primer texto bajo la modalidad de escritura a través del docente², ya que esta situación actuará como modelo de las siguientes, que se presentarán como escrituras por sí mismos.

El proceso de escritura, tanto de los textos que se produzcan de manera colectiva como de los que se realicen en pequeños grupos o individualmente, comienza con la planificación, es decir, con un punteo en el que se consignará toda la información que quieren incluir y cómo la van a organizar. Se trata de un esquema del texto.

El o la docente puede proponer una guía para orientar la planificación. Una previsión importante a tener en cuenta es que en la planificación solo se escriben palabras o frases a modo de notas. De este modo, al momento de escribir la primera versión, no bastará con copiar el contenido del plan, sino que será necesario transformar esas ideas en un texto. En una clase posterior a la planificación, se realiza la **textualización**. La mirada vuelve a focalizarse en qué información incluir y en qué orden, teniendo en cuenta el público destinatario, el propósito y el tipo de texto. Para ello se relee permanentemente la planificación.

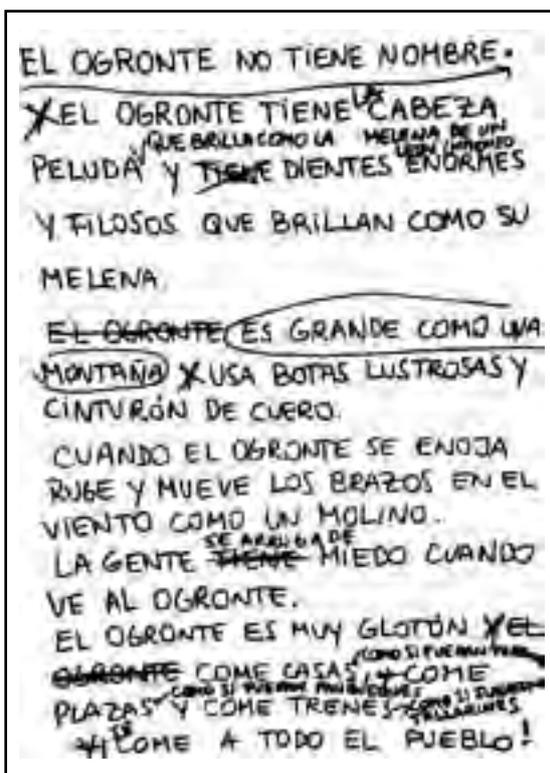
PLAN DE TEXTO PARA EL RETRATO DEL OGRO

| | |
|--------------------------------------|--|
| ¿CÓMO ES FÍSICAMENTE? | |
| ¿QUÉ HACE Y CÓMO ES SU PERSONALIDAD? | |
| ¿QUÉ COME? | |

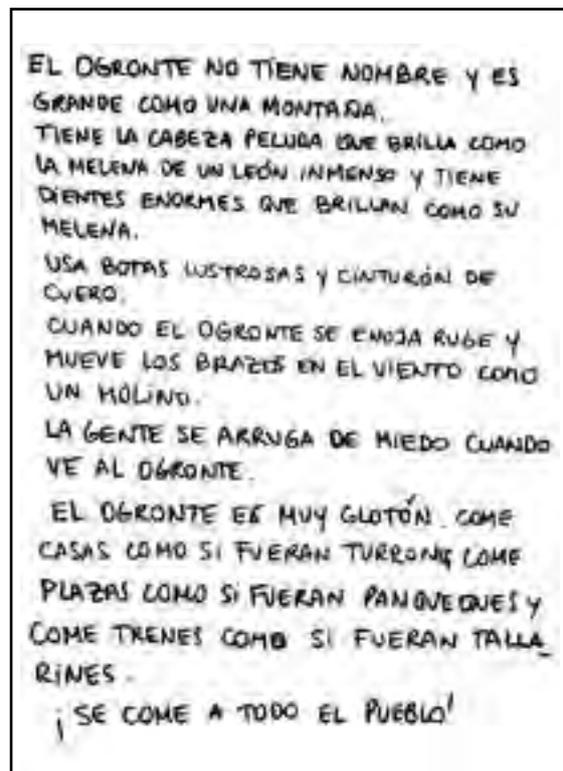
² Si se desea que tengan una copia, el o la docente puede tipearla y entregarla impresa para que sus estudiantes la peguen en los cuadernos. No se espera que niños y niñas, luego del dictado al docente, copien el texto.

El o la docente promueve la consulta constante de las escrituras intermedias presentes en el ambiente alfabetizador y en los cuadernos (bancos de datos, tomas de notas, cuadros y rotulados con características de los ogros). De esta manera, recupera las formas de decir que se relevaron en los cuentos y promueve su uso para enriquecer las producciones de sus estudiantes. En este proyecto, por ejemplo, se pueden retomar los sinónimos de “grande” o el recurso literario de la comparación (“la cabeza peluda del ogrote brillaba como la melena de un león inmenso”) utilizados por Graciela Montes.

Una vez planteada la primera versión del texto, el trabajo se centra en la **revisión**, que se desarrolla en distintas instancias focalizadas en diferentes aspectos. Para realizar la primera revisión es necesario tomar cierta distancia del momento de textualización, por lo que es conveniente plantearla unos días después. El o la docente decide qué problemas de escritura aborda según los logros y las dificultades que presentan los distintos textos y promueve la revisión por parte de sus estudiantes. Puede tratarse de cuestiones vinculadas a la cohesión del texto, como la repetición innecesaria de palabras, la falta de conectores o de uso de puntos. También es posible centrarse en la selección léxica o en la utilización de algunos recursos literarios. Nuevamente las escrituras intermedias servirán de insumo para enriquecer los textos.



Retrato del ogrote escrito y revisado bajo la situación de escritura a través del docente.



Versión final del retrato del ogrote escrita a través del docente.

ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE CENTRADAS EN EL SISTEMA DE ESCRITURA

Durante el desarrollo del proyecto, se intercalan momentos específicos de reflexión sobre el sistema de escritura. Se trata de la resolución de problemas que requieren tomar decisiones sobre, como solemos decir, “cuántas letras, cuáles, y en qué orden” se necesitan para resolver la escritura de determinadas palabras.

En *Estudiar y aprender en Segundo* (2023), se despliegan algunas actividades centradas en este aspecto, diferenciadas en tres recorridos o niveles. El o la docente, de acuerdo a la información relevada sobre los saberes de cada estudiante a través de la evaluación de punto de partida, decidirá **qué recorrido debe completar cada uno**. Es importante tener en cuenta que se trata solamente de algunos ejemplos, que deben ser **complementados con otras propuestas** similares, y que debe garantizarse un tiempo específico todas las semanas para el abordaje de estos contenidos.

PARA PENSAR LA ESCRITURA *Recorrido 1*

1. El aspecto del ogro es muy peculiar. Elige qué pedacito te sirve para completar el nombre de las partes de su cuerpo y escríbelo en su lugar.

2. Armá los nombres de las cosas que tiene el ogro en su Caverna usando los pedacitos que necesitas.

3. Compará entre todas y todas como escribieron el nombre de las cosas, y comentá si alguno les resultó más difícil y por qué.

PARA PENSAR LA ESCRITURA *Recorrido 2*

1. El aspecto del ogro es muy peculiar. Elige qué pedacito te sirve para completar el nombre de las partes de su cuerpo y escríbelo en su lugar.

2. El ogro le cuenta a la joven cuál es el mal que aqueja a los caballeros de la montaña. Mirá la ilustración y completá las palabras con las letras que les faltan.

3. Dos niñas escribieron una palabra de distinta manera. Conversá entre todas/es. ¿Cuál les parece que está bien? Piensen otras palabras que empiecen como estas dos para tener como ayuda para pensar.

MONEDAS DE E A L T A MONEDAS DE E L S T A

PARA PENSAR LA ESCRITURA *Recorrido 3*

1. El aspecto del ogro es muy peculiar. Lee cómo lo describió un niño de segundo grado.

EL OGORO TIENE UNA PECEÑA
NARIZ CE TODO LO HUELE.

La maestra le subrayó dos palabras para escribir y le dio dos tarjetas para ayudarlo a pensar.

2. En parejas, completen el cuadro con tres palabras más que tengan los grupos de letras que están destacadas.

| - OGORO | CEBRA | QUESO | PECEÑA |
|---------|-------|-------|--------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

3. Entre todas y todas, dictenle a su docente una conclusión sobre la escritura de estas palabras, para que quede en el aula. Pueden agregar algunos ejemplos para recordar.

Recorrido 1:
para quienes producen escrituras silábicas y silábico-alfabéticas (Estudiar y aprender... 2023, pág. 147).

Recorrido 2:
para quienes producen escrituras cuasi-alfabéticas (Estudiar y aprender..., pág. 148).

Recorrido 3:
para quienes producen escrituras alfabéticas (Estudiar y aprender..., pág. 149).

Evaluación

Es necesario evaluar los aprendizajes en relación tanto con la adquisición del sistema de escritura como con aspectos vinculados al lenguaje escrito, de manera tal de poder contar con información que permita ajustar la planificación de las siguientes propuestas a los logros y dificultades que se observen.

En relación al sistema, se realiza una nueva toma de escritura y de lectura, que contrastará con la de inicio para ponderar los avances de cada estudiante. Las palabras incluidas en la toma no deben estar presentes en el ambiente alfabetizador ni deben ser palabras que las y los estudiantes ya conozcan de memoria.

Es importante señalar que se evalúan los avances teniendo en cuenta el punto de partida. Por ejemplo, si un niño o una niña, al comenzar el proyecto, escribía alfabéticamente, se evaluarán avances en ortografía o segmentación léxica, mientras que si no vinculaba sonido con escritura, se evaluará si comenzó a hacerlo.

En cuanto al lenguaje escrito, a través de la producción individual del retrato del ogro inventado, se evalúa el nivel de logro en relación con la coherencia del texto, el uso de signos de puntuación para organizar las ideas, la resolución de repeticiones innecesarias, la incorporación de palabras propias del universo de los ogros o de algunos de los recursos literarios analizados a lo largo del proyecto. Contar con esta información permite hacer una doble lectura. Por un lado, detectar qué aspectos textuales necesitan ser trabajados con la mayoría del grupo, de manera tal de priorizar la reflexión sobre ellos en las próximas escrituras. Por otro, hacer un seguimiento individual de los avances de cada estudiante en relación con la producción de textos y diversificar intervenciones cuando resulte necesario.

A esta evaluación se suman las observaciones que realiza el o la docente a lo largo del proyecto de aspectos menos visibles en el producto, como la participación de manera pertinente en las conversaciones sobre los textos leídos o la intervención en el proceso de escritura colectiva aportando ideas para la planificación, la textualización y las revisiones.

ETAPA DE CIERRE

Producción y montaje de la galería

Extensión

Aproximadamente dos semanas.

Descripción general de la etapa

Esta etapa abarca la organización y realización de la presentación de la galería de ogros. Para ello se producen textos vinculados al evento, se planifica el montaje y se asignan los roles que cada estudiante tendrá el día de la presentación.

Actividades

ACTIVIDADES DE EDICIÓN DE LOS RETRATOS DE LOS OGROS

En esta instancia es necesario editar las versiones finales de los retratos. Es conveniente tipearlos en un archivo de texto para favorecer la legibilidad. Aunque esta tarea esté a cargo del docente, hay cuestiones que resulta interesante trabajar en conjunto con los y las estudiantes, como acordar ciertos criterios para dar unidad a las producciones. Por ejemplo, la elección de la tipografía y la distribución en página que tendrán los textos.

En relación con el sistema de escritura, los textos deben ser normalizados, es decir, estar escritos de manera convencional. En este punto, se decide con qué estudiantes se seguirá trabajando en algunos aspectos, como ciertos problemas de ortografía, y qué producciones en cambio normalizará directamente el o la docente.

ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN TORNO A LA PRESENTACIÓN DE LA GALERÍA Y MONTAJE

Compartir las producciones que se realizaron a lo largo del proyecto ofrece la oportunidad de escribir otros textos vinculados a este momento, como invitaciones, folletos explicativos o afiches de promoción del evento para colgar en distintos lugares de la escuela. También se pueden incluir textos explicativos sobre el proceso de trabajo y destinar un espacio para que quienes visiten la muestra registren un comentario sobre su experiencia en la galería.

Es posible organizar junto a los niños y las niñas el desarrollo de la presentación, en la que pueden estar a cargo de explicar el proceso de trabajo y el contenido de la galería. Puede ser una oportunidad interesante para ejercitar las prácticas de oralidad en la escuela, ya que se trata de una situación genuina en la que tienen que hablar frente a un público. No se trata de que memoricen lo que van a decir, sino de armar en conjunto un punteo de las ideas centrales que consideran relevantes compartir y en qué orden van a presentarlas. De esta manera, estarán planificando la exposición oral sobre la galería para el día de la presentación.

Evaluación

Como cierre del proyecto, el o la docente habilita un espacio para conversar sobre lo aprendido y sobre la experiencia de mostrar las propias producciones a otras personas.

Bibliografía

Colomer, T. (2005) *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

(2023) *Estudiar y aprender en Tercero*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento Educativo, Ministerio de Educación.

(2023) *Estudiar y aprender en Segundo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento Educativo, Ministerio de Educación, pp. 132, 147-149.

(2019) *Aportes para el desarrollo curricular: Prácticas del Lenguaje, recorridos de lectura literaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento Educativo, Ministerio de Educación e Innovación. Disponible en: [<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/disenio-curricular-para-el-nivel-primario>]

(S/F) "Personajes prototípicos de los cuentos infantiles" en *Programa Maestro más Maestro* [sitio web] Disponible en: [<https://www.maestro-masmaestro.com.ar/documentos-de-trabajo/secuencias-y-proyectos/#1563579623155-873416a0-e83f>]

Pontecorvo, C. (2009) *Más que un cuento. Prácticas de lectura en la escuela*. Roma: Ediciones Infatiae.org

Montes, G. (2005) "Las plumas del ogro. Importancia de lo raro en la lectura" en *Imaginaria: Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, N° 165. Disponible en: [<https://www.imaginaria.com.ar/16/5/las-plumas-del-ogro.htm>]

Morales, M. (2007) *Cuentos de ogros. Relatos fantásticos tradicionales*. Buenos Aires: Ediciones Continente.

Proyecto:

El barrio de La Boca en nuestra escuela, un camino posible

Tercer grado. Conocimiento del Mundo y Prácticas del Lenguaje

ELÍAS BUZARQUIZ, FLAVIA CALDANI, LUCÍA FALLACARA, BÁRBARA MEDINA y DELFINA VIRASORO

Presentación

Conocimiento del Mundo organiza su enseñanza en relación con la selección de recortes de la realidad. Al contar con saberes de distintos campos de conocimiento (Ciencias Naturales y Sociales, Formación Ética y Ciudadana, y Educación Tecnológica), la problematización y contextualización témporo-espacial ordena y articula las propuestas de enseñanza, al mismo tiempo que favorece el abordaje y el diálogo entre los distintos bloques de contenidos. Desde este enfoque, se propone contemplar la curiosidad y generar nuevos intereses; movilizar a preguntar y preguntarse; colaborar en ampliar la experiencia cultural; instalar el deseo y la necesidad de hablar, observar, explorar, leer, registrar; y compartir aquello que se investiga en la escuela en diferentes fuentes de información, recurriendo a distintos informantes e indagando múltiples contextos. En concordancia, el área de **Prácticas del Lenguaje** nutre y resignifica las diversas situaciones que se diseñan en pos de indagar el mundo, aporta diversidad de formatos, fuentes y modos de organizar y comunicar aquello que se constituye como conocimiento.

A partir de estas consideraciones, las **salidas didácticas** resultan instancias fundamentales para habitar el mundo y habilitar un acceso equitativo, material y simbólico a la variedad de los bienes naturales y culturales que ofrece la Ciudad. A la vez, son situaciones convocantes que suelen dejar huella en la biografía escolar y se constituyen en momentos potentes de enseñanza y de aprendizaje.

No obstante, cabe advertir que, con frecuencia, resulta difícil diseñar y organizar salidas didácticas. En consecuencia, se suele apelar a aquellas que son posibles de realizar teniendo en cuenta los recursos disponibles, la accesibilidad y/o la cercanía. En este sentido, es importante considerar que la oferta posible de concreción, que se ofrece desde diversas instituciones a las escuelas, no siempre está articulada con los recortes de enseñanza ni coincide con los momentos adecuados para su implementación en la agenda del ciclo lectivo.

En estas condiciones, nos resulta interesante proponer algunas ideas y sugerencias para organizar visitas a lugares preciados culturalmente, en pos de favorecer el diálogo entre los contenidos de las áreas que aquí se involucran y promover el desarrollo de aprendizajes que colaboren en conocer más y mejor al mundo. Podemos pensar en seleccionar recortes vin-

culados a espacios verdes, históricos o culturales, lugares en relación con el trabajo y la producción, ámbitos ligados al cuidado del ambiente y la salud, y recorridos que contemplen la circulación y el transporte, entre algunas posibilidades. En este marco, es posible el planteo de algunos interrogantes que orienten la selección y el diseño de los recorridos:

- *¿Qué acceso tiene la diversidad de la ciudadanía al patrimonio de la Ciudad de Buenos Aires?*
- *¿Cómo puede la escuela acercar esa porción de la cultura a sus estudiantes y compartirla con la comunidad escolar?*
- *¿Con qué representaciones y experiencias cuentan nuestros alumnos y alumnas sobre algunos espacios emblemáticos de la Ciudad?*
- *¿Qué construcción de mundo nos proponemos favorecer desde la enseñanza, a partir de la selección de recortes que realizamos como docentes?*

Asumir esta propuesta también implica considerar algunas de las múltiples dimensiones que enriquecen su abordaje y otorgan sentido a nuestras prácticas pedagógicas, desde la construcción de ciudadanía y espacio público. En relación con esto último, sostenemos que pensar el **espacio público** supone acercarnos a la idea del espacio socialmente construido a partir de las relaciones que se establecen entre las sociedades y el mundo que habitan. Dada la complejidad que caracteriza a estas relaciones, los espacios que se habitan son cambiantes, heterogéneos y diversos y, en ese marco, los seres humanos entretajan códigos, representaciones, prácticas, significaciones e identidades individuales y colectivas.

Bajo esta idea, resulta importante incluir la denominación de **lugares emblemáticos** para referir a aquellos espacios que cuentan con un sentido que persiste, pero que a la vez se va modificando a través del tiempo, con nuevas necesidades o demandas sociales, con cambios culturales que aportan nuevas generaciones, y transformaciones más amplias a nivel nacional o mundial. Al respecto, la Ciudad de Buenos Aires posee numerosos lugares que forman parte de la historia de todos y todas, una historia que puede tener sus orígenes hace mucho o bien que puede ser reciente. Esos lugares no solo son patrimonio de quienes viven la ciudad, sino también de toda la Nación –por el atributo de esta Ciudad de ser la capital y por su historia y significado como tal–.

En línea con lo anterior, entendemos que la **ciudadanía...**

se construye en sociedad, conflictivamente, como un espacio de valores, acciones e instituciones comunes que integran a los individuos, permitiendo su mutuo reconocimiento como miembros de una comunidad (...). Ser ciudadano abarca un desafío triple: un desafío político, en el que todos tengan sus derechos y deberes protegidos, un desafío social que ataca a las discriminaciones que impiden el desarrollo de la ciudadanía plena y por último un desafío urbano, un productor de sentido de la ciudadanía y promotor de la autoestima de sus habitantes en los lugares centrales y marginales, en los barrios y espacios públicos de la ciudad. De allí que entendamos a la ciudadanía como cierta relación de apego, de proximidad con la ciudad, que incluye al mismo tiempo conocimientos, placer, deseo y que puede realizarse descubriendo y desplazándose, disfrutando de la ciudad como patrimonio. (Alderoqui, 2006, pág. 5)

Se trata de rescatar una mirada propia, y a la vez extranjera, en pos de enriquecer recorridos y ampliar posibilidades que habiliten nuevas prácticas y significados, y favorezcan el encuentro social. De esta manera, se entiende la salida didáctica como ejercicio de la ciudadanía, que es transversal a la enseñanza y al aprendizaje, y que convoca al encuentro de la celebración y del ritual que la constituye.

Recuperando las consideraciones que hasta aquí se explicitan, proponemos realizar, para el desarrollo de este proyecto, un recorte que se centre en un contexto significativo para la escuela y el grupo. Tomando en consideración la localización de cada escuela, se sugiere indagar e identificar si hay algún lugar que revista importancia histórica, social, ambiental y/o cultural que se pueda conocer en profundidad. En caso de que existiera, se puede pensar el desarrollo de un proyecto en función de ese lugar particular. O bien, se puede optar por algún sitio o espacio de relevancia en otro barrio sobre el que resulte interesante trabajar en el grado o en el ciclo.

A modo de ejemplo, es posible citar: el barrio de Mataderos y su feria; el casco histórico de la ciudad en el barrio de Monserrat; el parque Tres de febrero y sus lagos; el mercado de las Pulgas del barrio de Colegiales; o las estaciones de subte, tren o tranvía de los barrios de Caballito o Chacarita, entre otros. Sin desconocer las múltiples y diversas posibilidades que las escuelas puedan seleccionar, se comparte una propuesta que hace foco en el barrio de La Boca como lugar emblemático de la Ciudad de Buenos Aires.

Síntesis de la propuesta

El proyecto que aquí se presenta busca contribuir a la construcción y el ejercicio de la ciudadanía de niñas y niños mediante el conocimiento de un lugar social, cultural e históricamente emblemático de la Ciudad de Buenos Aires: el barrio de La Boca, y evocar su indagación posterior en el ámbito escolar a partir de la realización de un folleto y una muestra–instalación.

Para que la experiencia sea enriquecedora, será central involucrar a las chicas y los chicos desde el inicio, habilitando el planteo de preguntas que permitan **problematizar el abordaje de dicho contexto** y compartir representaciones y saberes: *¿Por qué el barrio de La Boca es tan visitado y renombrado? ¿Qué le brinda interés y relevancia cultural y social? ¿Qué lo hará un lugar de importancia histórica? ¿Cómo compartir lo que conocimos del barrio de La Boca en nuestra escuela?*

El desarrollo del proyecto requerirá de una escucha atenta, por parte del o de la docente, de los diferentes planteos e intereses que se presenten. Dado que muchas veces en esta etapa se abren interrogantes variados, será necesario seleccionar y definir las líneas de trabajo que se abordarán.

En el devenir de la propuesta, es importante habilitar espacios de diálogo e intercambio para avanzar en el despliegue de interrogantes que favorezcan el compromiso del grado con la propuesta, generar interés por conocer dicho espacio, y construir el recorrido a realizar.

A modo de ejemplo, compartimos algunas **preguntas eje** que pueden colaborar en clarificar posibles líneas para su planificación: *¿Cómo es el barrio de La Boca? ¿Qué tiene este barrio diferente a otros? ¿Qué espacios o sitios “importantes” podemos reconocer allí? ¿Qué objetos, como monumentos, edificios, calles o marcas en el espacio público, nos cuentan sobre su historia? ¿Cómo era en el pasado? ¿Qué cambios es posible reconocer? ¿Por qué puede considerarse un lugar emblemático de la Ciudad? ¿Cómo acercamos nuestra escuela a esta parte de Buenos Aires? ¿Cómo traer este barrio a nuestra comunidad escolar?*

En la primera etapa será central aproximarse a este espacio significativo de la Ciudad y por eso se proponen actividades a partir de la lectura de fotografías reales del barrio, la visualización de videos y la lectura de textos informativos.

En el desarrollo de la propuesta se plantea la organización y realización de **una visita didáctica** a construir y acordar con las alumnas y los alumnos, que permita combinar distintas fuentes y modos de obtener información para la consecución de los productos definidos. La organización y planificación del recorrido se definirá en función de aquellos aspectos e interrogantes que el grado considere convocante y que cada docente defina en diálogo con los contenidos seleccionados. Por ejemplo, la antigua zona portuaria y su actividad actual, el museo “Benito Quinquela Martín”, la calle museo “Caminito”, la técnica del fileteado, el cuartel y cuerpo de bomberos voluntarios de La Boca, el puente transbordador Nicolás Avellaneda, etc. Para preparar la salida, y en base a los aspectos priorizados con el grupo, se desarrollarán actividades a partir de recuperar lo investigado, definir el recorrido y realizar una lectura de planos y mapas. Estas primeras indagaciones se recuperarán también posteriormente en situaciones que permitan organizar, reflexionar, pasar en limpio y sistematizar los conocimientos que circularon durante la visita didáctica.

Asimismo, esta propuesta promueve la articulación del área de Conocimiento del Mundo con el área de Prácticas del Lenguaje, ya que implica el abordaje de prácticas de lectura, escritura y oralidad en contextos de estudio. Por un lado, el desarrollo del proyecto incluye diversas situaciones de lectura para la búsqueda de información, brindando la oportunidad de trabajar con textos no literarios de diferentes formatos. Por otro, la escritura atraviesa el proceso de trabajo con diferentes propósitos: desde tomar nota o sistematizar información hasta elaborar uno de los productos finales –un folleto físico o digital– para divulgar lo investigado dentro de la comunidad escolar. La posibilidad de realizar, también como producto final, una muestra–instalación para acercar y recuperar algunos de los aspectos del barrio de La Boca al interior de la escuela es una oportunidad para abordar contenidos relacionados con la oralidad. En este sentido, el trabajo en proyectos ofrece la oportunidad de realizar producciones para destinatarios reales y poner en juego diferentes prácticas sociales del lenguaje.

Propósitos de enseñanza

- Brindar posibilidades para que niñas y niños accedan y conozcan lugares propios del patrimonio de la Ciudad de Buenos Aires en su paso por la escuela.
- Favorecer la construcción y el enriquecimiento del ejercicio de la ciudadanía en el contexto de una sociedad democrática.

- Promover la articulación de nociones referidas a la organización de la vida cotidiana, el uso y la transformación del espacio público, el reconocimiento de diversos actores sociales y sus interacciones, y la identificación de cambios y continuidades a través del tiempo.
- Abordar contenidos del bloque “Vivir en la Ciudad de Buenos Aires” del área de Conocimiento del Mundo, que suele ser uno de los bloques que se trabaja con menor frecuencia, en relación con contenidos del área de Prácticas del Lenguaje.
- Ofrecer experiencias que permitan a las niñas y los niños articular sus aportes individuales en una producción grupal, favoreciendo el logro de una mayor autonomía y la construcción de acuerdos en pos de una elaboración colectiva.

Objetivos de aprendizaje

Se espera que niños y niñas logren:

- Ampliar y profundizar sus conocimientos en torno a un lugar emblemático de la Ciudad de Buenos Aires, como lo es el barrio de La Boca.
- Participar de manera activa y comprometida del proceso de diseño y realización de una salida didáctica en instancias individuales, grupales y colectivas.
- Seleccionar información a partir de la consulta de diferentes fuentes y de diversos modos, en relación con el contexto indagado, su historia y relevancia socio-cultural.
- Comunicar sus aprendizajes a otras personas, mediante la recuperación de registros y la elaboración de un soporte textual significativo.

Contenidos

Área de Conocimiento del Mundo

| Bloque | Ideas básicas | Alcances de los contenidos |
|---|---|--|
| Vivir en la Ciudad de Buenos Aires | <ul style="list-style-type: none"> • En las ciudades se pueden reconocer zonas destinadas para vivienda, circulación, industria, comercio o recreación. • En las ciudades existen lugares emblemáticos que se vinculan con acontecimientos vividos en diferentes momentos históricos. | <ul style="list-style-type: none"> • Observación de edificios y construcciones en zonas específicas de la Ciudad de Buenos Aires, y establecimiento de relaciones con el movimiento de las personas y con las actividades que en ellas se realizan. • Localización de la zona estudiada en el plano de la Ciudad. Realización de dibujos y croquis. Orientación y ubicación en recorridos que se realicen identificando: calles, numeración, veredas, manzanas, cuadras. • Identificación de lugares emblemáticos de la Ciudad. • Reconocimiento de las razones por las cuales ciertos lugares de la Ciudad resultan más emblemáticos que otros; vinculación con momentos significativos del pasado. |

| | | |
|--------------------------|--|---|
| Pasado y presente | <ul style="list-style-type: none"> ● A través del análisis de documentos, testimonios, crónicas y de restos materiales, se puede conocer cómo vivieron distintas personas y grupos sociales en el pasado lejano y en el pasado cercano. | <ul style="list-style-type: none"> ● Conocimiento de aspectos de la vida de las personas del pasado cercano y su vinculación con algunas características del momento histórico. ● Reconocimiento de cambios y permanencias en un edificio o calle conocido por los/as niños/as a través de la observación de imágenes antiguas. |
|--------------------------|--|---|

Área de Prácticas del Lenguaje

| | |
|------------------------------------|---|
| Eje: Hablar en la escuela | <ul style="list-style-type: none"> ● Producciones orales para comunicar los conocimientos. |
| Eje: Prácticas de lectura | <ul style="list-style-type: none"> ● Lectura para buscar información en soporte papel y en medios digitales. |
| Eje: Prácticas de escritura | <ul style="list-style-type: none"> ● Uso de la escritura para registrar, reelaborar y construir conocimiento ● Escritura de textos a través del docente en soporte papel o digital para comunicar lo aprendido. |

✓ Producto final

Se propone la realización de una muestra–instalación del barrio de La Boca en la escuela y la elaboración de un folleto para compartir con la comunidad educativa. Ambos productos promueven la evocación de un lugar emblemático de la Ciudad y, también, constituyen una invitación a su visita.

✓ Recursos

Fotografías, materiales audiovisuales, textos informativos, planos y mapas, materiales necesarios para el diseño y registro de la salida didáctica (cuadernos, anotadores, mapas y planos), folletería diversa, insumos necesarios para realizar la muestra–instalación y su difusión (afiches, proyector y sonido).

✓ Extensión

Se estima para este proyecto una duración aproximada de dos meses, con una dedicación semanal que comprende las horas de Conocimiento del Mundo y parte de las horas de Prácticas del Lenguaje.

Desarrollo de la propuesta

ETAPA DE APERTURA

Durante esta etapa, el propósito estará centrado en la indagación e intercambio de los conocimientos relacionados con el barrio de La Boca, la búsqueda de información en distintas fuentes y la sistematización de lo intercambiado/consultado.

En esta primera etapa, sugerimos abrir la propuesta a partir de indagar los saberes que las chicas y los chicos tienen sobre el barrio de La Boca. La elección del recorte parte de una escucha y una mirada previa de cada docente en pos de comprometer al grupo y resignificar saberes y experiencias alrededor de una problemática que se instala como proyecto. Esta situación se puede iniciar de diferentes maneras: una anécdota que se trae al aula/grado, algunas imágenes impresas o proyectadas, la lectura de una noticia, etc. En este momento, algunas preguntas que pueden orientar el primer intercambio son: *¿Conocen el barrio de La Boca? ¿Lo escucharon nombrar? ¿Fueron alguna vez? ¿Qué les llamó la atención? ¿Qué recuerdan? ¿Cómo es?*

Posteriormente, será necesario instalar y anticipar la realización de un producto que permita orientar la organización de toda la propuesta: *¿Qué podríamos hacer para conocer o saber más sobre este lugar? ¿De qué manera sería posible compartir lo investigado con la comunidad?* Aunque seguramente en esta instancia no se arribe a una definición ajustada del producto, se podrán listar las ideas para tenerlas presentes durante la realización del proyecto y recuperarlas en las distintas instancias.

A continuación, se propone que los chicos y las chicas pregunten en las casas o en la escuela, a personas adultas, si conocen el barrio de La Boca, qué sitios o aspectos conocen del mismo, qué recuerdan o saben del lugar, cuándo y para qué fueron. Se trata de relevar y compartir algunas representaciones que circulan en la comunidad educativa en torno a este particular espacio de la Ciudad. La propuesta es ir registrando las respuestas que se logren recabar para poder volver a ellas, retomarlas y profundizarlas en instancias posteriores.

Se incluye a continuación una actividad como puerta de entrada al trabajo con información, que invita a sumergirse en la propuesta.

Una invitación a conocer el barrio de La Boca

El barrio que proponemos recorrer es famoso por el equipo de fútbol Boca Juniors, y también por otras cosas: allí vivió el pintor Benito Quinquela Martín; es un barrio de tango y ferrocarril, de colores y olores, de marineros, bomberos y mascarones de proa. Muchos inmigrantes llegaron a nuestras tierras en esta zona: desde Juan de Garay hasta los genoveses que vinieron a principios de siglo. Una de las atracciones es que conserva muchas casas originales y tiene una atmósfera que parece de otra época. Pasear por sus calles nos llevará a imaginar y a conocer algo del modo en que vivían los que vinieron en los barcos.

Alderoqui, S.; Penchansky, P. (1998, pág. 20)



Quinquela Martín y el barrio de La Boca

<https://bit.ly/3VGWQkG>

Duración: 3:59. *Portal Educ.ar*



Barrio de La Boca. Conociendo Buenos Aires

<https://bit.ly/3Q8LRPQ>

Duración: 3:20. *Ministerio de Gobierno BA.*



Luego de estos primeros intercambios, se recomienda ofrecer un acercamiento al barrio de La Boca a través de diversas fuentes de información, que permitan ir conociendo con mayor detalle algunos lugares destacados de dicho barrio.

En consonancia con la organización del trabajo por proyectos, se propone aquí la organización de pequeños grupos que puedan investigar sobre el barrio, recurriendo a distintas fuentes de información a lo largo de varias jornadas. Para ello, se podrán organizar diversas situaciones: algunas en las que los diferentes grupos trabajan en simultáneo consultando fuentes en el aula, o bien, habilitar momentos diferenciados para cada grupo, de modo tal que durante la realización de alguna actividad en el aula, un grupo pueda ir a consultar información a la biblioteca. Estas instancias permiten una aproximación al trabajo con la información de manera más acotada y específica y, a su vez, posibilitan intervenciones de cada docente con grupos y estudiantes de manera puntual.

Algunas fuentes de información consultadas pueden ser: fotografías de distintos lugares dentro de este barrio y de distintos momentos históricos, que permitan establecer algunas comparaciones en términos de cambios y permanencias; trabajo con planos y mapas impresos y digitales o recorridos virtuales; consulta de textos informativos, que aporten datos sobre el barrio; y la visualización de videos. Según la selección de textos que se realice, será la organización de las situaciones de lectura: por ejemplo, algunos textos más complejos pueden abordarse a través de la lectura del docente o de la docente, mientras que otros pueden ser de lectura de las y los estudiantes por sí mismos. A medida que vayan consultando estas fuentes, se podrán poner en juego diversas estrategias de registro y sistematización de la información. Sugerimos algunas como la realización de dibujos, toma de notas, elaboración de cuadros y registros en audio. También se podrán registrar aquellas dudas que surjan de los grupos de trabajo o aquellas cuestiones a las que no sea posible dar respuesta solo con esos materiales.

Algunos materiales de consulta para estudiantes

- *La Boca* [Mapa/Folleto]. Programa Patrimonio de los Barrios "Ningún futuro sin pasado". Subsecretaría de Patrimonio Cultural. Subsecretaría de Educación. GCBA. OEA (CABA, S/F).
- *Urbana. Guía turística de la Ciudad de Buenos Aires para chicas y chicos*. Silvia Alderoqui y Pompei Penchansky. Editorial Estrada (Bs. As., 1998).
- *A toda costa. Buenos Aires, el río y los chicos*. Silvia Alderoqui y Débora Kantor. GCBA (CABA, 2000).

- *Buenos Aires barrio x barrio*. Gabriela Berajá y María Ernestina Alonso. Editorial SM (Bs. As., 2006).
- *Cartas amarillas de La Boca a Rosario*. Mercedes Perez Sabbi. Editorial Quipu (CABA, 2012).
- *Quinquela, el pintor de La Boca: el mundo de Quinquela Martín para niños*. Didi Grau y Paula Adamo. Editorial Calibrosopio (Bs. As., 2012).
- "Por Quinquela" *María Florencia Platino*. Museo de Bellas Artes de Artistas Argentinos Benito Quinquela Martín. Ministerio de Educación (CABA, 2012).
- *Museo de Bellas Artes de La Boca de Artistas Argentinos "Benito Quinquela Martín"* <https://www.buenosaires.gob.ar/museoquinquelamartin>
- "La Boca. Buenos Aires". Ente de Turismo de la CABA. <https://turismo.buenosaires.gob.ar/es/recorrido/la-boca-0>

Al finalizar esta primera etapa, se espera poder formular un listado de preguntas que den cuenta de la necesidad propia de cada grupo de estudiantes, y de cada escuela, de realizar una salida didáctica al barrio de La Boca. Por ejemplo:

- *¿Por qué se llama Caminito la calle más importante de La Boca?*
- *¿Por qué algunas casas del barrio fueron pintadas de distintos colores?*
- *¿Qué pasó con el uso del puerto de La Boca a lo largo de los años?*
- *¿Por qué Quinquela es una persona importante para el barrio?*

El propósito de la visita será, entonces, dar respuesta a las consultas o inquietudes planteadas y profundizar en los aspectos sobre los que se definió focalizar.

En este sentido, será importante detener la mirada en los desempeños vinculados con la comprensión y selección de la información. Se trata de relevar los aportes que se van obteniendo –a partir de la lectura de textos e imágenes y el visionado de videos– e identificar los datos que resultaron significativos para el grado. Dejar un registro escrito de las preguntas permitirá orientar la próxima etapa.

ETAPA DE DESARROLLO

El propósito central de esta etapa es orientar la realización de un folleto y una muestra-instalación a partir de construir conocimientos en torno al barrio de La Boca, en sintonía con la preparación y la realización de una salida didáctica.

EN RELACIÓN CON LA SALIDA DIDÁCTICA

La realización de una visita didáctica al barrio de La Boca implica una nueva y particular situación de búsqueda de la información. En sí misma combina la posibilidad de llevar a cabo una indagación a partir de observar el patrimonio material, edificios, monumentos, marcas e inscripciones, y construir hipótesis sobre su significado. La propuesta implica relevar y registrar información para luego seguir trabajando en el aula.

En esta instancia será central el trabajo entre estudiantes y docentes, que permita articular las preguntas que motorizan la visita y las posibilidades de realización a partir de su planificación conjunta.

Tal como se viene planteando, la idea es proponerles a las alumnas y los alumnos construir el recorrido, los lugares donde detenerse, los momentos de registro, el tiempo destinado a cada parada y la preparación de los materiales, entre otras cuestiones a resolver. Del mismo modo, será interesante reponer aquellas preguntas que se plantearon previamente (por ejemplo: *¿cómo acercamos nuestra escuela a esta parte de Buenos Aires?, ¿cómo podemos llevar este recorte a nuestra comunidad escolar?*) para tener presente los propósitos del proyecto en la salida.

• **Antes de la salida:** se propone recuperar el listado de preguntas elaborado al finalizar la primera etapa para seleccionar los sitios a visitar y el recorrido a realizar. Será importante anticipar qué se espera indagar en cada momento y de qué modo, prever la organización y el tiempo de cada parada, y la necesidad de tomar registro de lo observado. Para esto último debe considerarse la posibilidad de llevar anotadores; fotografías de referencia; cámara de fotos o celulares para hacer un registro auditivo, fotográfico o audiovisual; y lápices para realizar ilustraciones y toma de notas. También se sugiere conversar con los chicos y las chicas acerca del trayecto que será necesario realizar (por ejemplo: las calles y avenidas importantes, los barrios que se van a atravesar, algún edificio, plaza, parque o monumento que podrán ver durante el viaje).

Si bien en las salidas didácticas se plantea una organización que sostenga el trabajo en pequeños grupos con una tarea específica, es importante que todos los alumnos y las alumnas puedan transitar las mismas experiencias que sus pares. Se busca garantizar que todo el grupo tenga una aproximación a la misma información, aunque sea con distinto grado de profundidad.

En el cuadro se propone una actividad para realizar en el aula previamente a la salida.

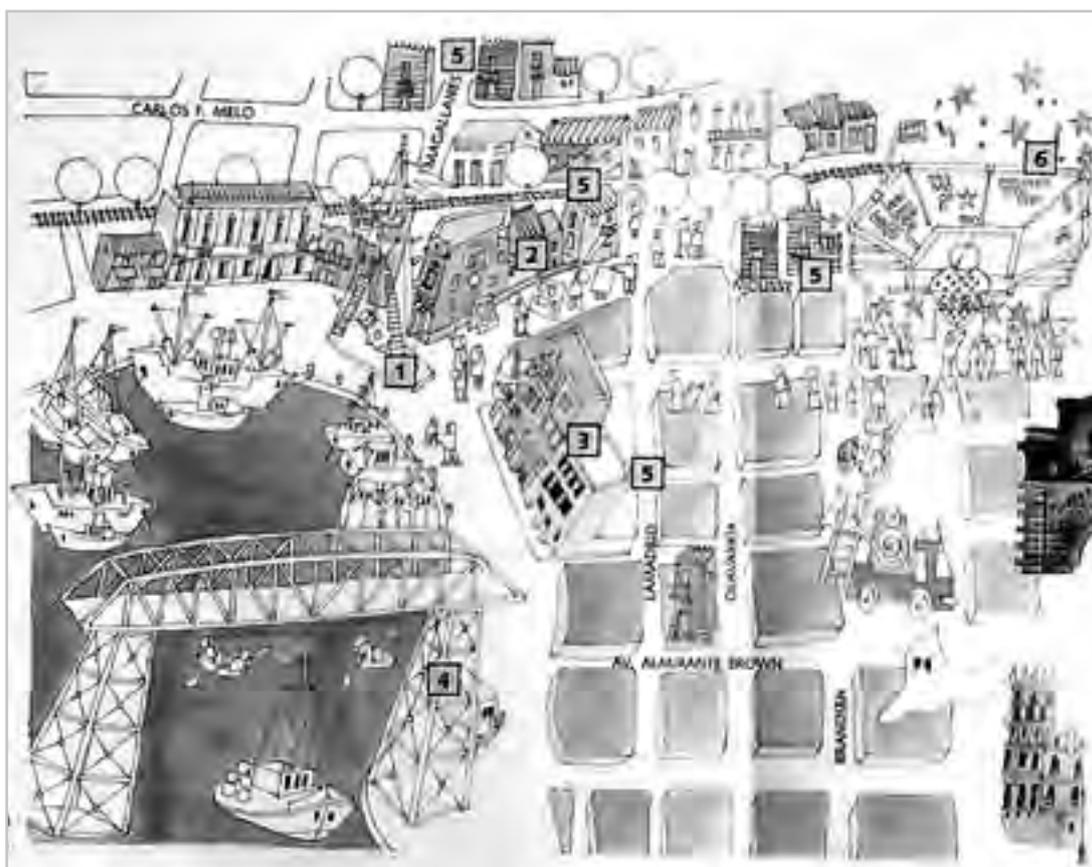
Anticipando la visita al barrio de La Boca

Antes de la visita, les proponemos realizar la lectura de un plano del barrio en donde encontrarán ilustrados algunos lugares y el nombre de algunas calles:

- *¿Pueden reconocer algunos sitios a partir de observar los dibujos?*
- *¿Cuáles necesitaron buscar en las referencias para ubicarlos?*
- *¿Conocen otros que no están y los incluirían? ¿En qué calles se ubican?*
- *¿Observan lugares que no aparecen en las referencias? ¿Cuáles?*

Teniendo en cuenta los sitios de interés:

- *¿Qué diferentes recorridos podrían realizar las personas que visiten el barrio?*
- *Marquen alguno en el plano.*



1-Plazoleta de los suspiros de Vuelta de Rocha (Av. Pedro de Mendoza y Del Valle Iberlucea).

2-Calle Museo Caminito.

3-Escuela Museo Pedro de Mendoza (Av. Pedro de Mendoza 1835).

4-Puente transbordador Nicolás Avellaneda.

5-Calles Garibaldi, Magallanes Moussy y Lamadrid.

6-Estadio del club Boca Juniors "La Bombonera" (Del Valle Iberlucea y Brandsen).

"La plazoleta de la vuelta de Rocha" en Alderoqui, S.; Penchansky, P. (1998, pág. 21)

Para organizar la visita por el barrio de La Boca

Se plantean aquí algunas sugerencias y opciones que cada docente podrá considerar en el marco del trabajo con su grupo:

- En la Plazoleta de los suspiros de Vuelta de Rocha, se podrá realizar una mirada panorámica del barrio y lo que fuera el antiguo puerto. Se pueden llevar imágenes de cómo era antes el lugar para favorecer la comparación de edificios, calles y embarcaciones.
- En la calle Museo Caminito, se podrá proponer a los distintos grupos detenerse en los sonidos y la música, el color y diseño de las fachadas, los materiales de construcción, las esculturas y relieves, y las actividades que realizan las personas. Si es posible, se puede entrevistar a trabajadores y visitantes e incluir la visita a alguno de los antiguos conventillos.

- En el Museo de Bellas Artes de La Boca “Benito Quinquela Martín”, se podrán asignar tareas por grupos y recorrer sus diferentes salas con obras del artista, la sala de mascarones de proa, su antigua casa y las terrazas con diferentes vistas al barrio.
- En el recorrido de vuelta a la escuela, desde el transporte escolar, se podrá pasar por el puente transbordador Nicolás Avellaneda y un sector del puerto de Buenos Aires donde es posible observar algunas embarcaciones (Av. Pedro de Mendoza 1001-1099, entre calles Suárez y Brandsen).

Algunos materiales de consulta para docentes



Visita al barrio de La Boca

<https://bit.ly/3WJngDJ>

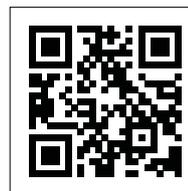
Silvia Alderoqui (Coord.) (2009) *Paseos por la Ciudad de Buenos Aires. Antes de salir. Visita. Continuidad de la visita.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, GCBA.



Proas a la Ciudad

<https://bit.ly/3ZOJliF>

Eduardo Aragundi (Dir.); Alderoqui, S. (Coord. Gral.) (2007) *Proas a la Ciudad. Paseos y viajes pedagógicos por la ciudad de Buenos Aires y su cultura*, N°15 agosto-septiembre-octubre-noviembre. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dirección General de Educación, Ministerio de Educación, GCBA, pp. 6-7, 10.



“Buenos Aires se aprende”

Material Curricular sobre la Ciudad de Buenos Aires (2001). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, GCBA.

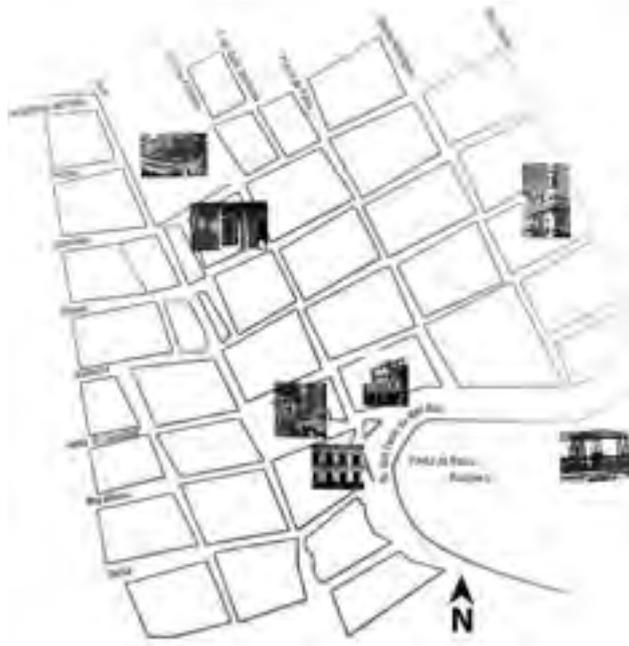
• **Durante la salida:** el recorrido podrá comenzar con una primera observación general del lugar. Se propone orientar la observación a partir de trabajar con un mapa o plano del barrio, incluyendo edificios, estructuras, casas, calles, etc., explorados anteriormente en el aula. A continuación, se podrá pedir que los chicos y las chicas vayan identificando y ubicando los diferentes lugares mencionados: el antiguo puerto, la calle Museo Caminito, las casas propias del barrio, el Museo Quinquela Martín, como algunas de las posibilidades. Luego, cada uno de los pequeños grupos de trabajo podrá observar de manera más detallada algunos de los aspectos propuestos por su docente y avanzar en el relevamiento de información específica.

En el transcurso de la salida se espera que, en función del recorrido planificado y aquello que fue foco de indagación, los y las estudiantes realicen registros en diversos formatos –como fotografías, gráficos, audios y toma de notas–, que puedan ser retomados y sistematizados con posterioridad en la escuela. Al finalizar el trabajo de registro en pequeños grupos, pueden reunirse nuevamente con todo el grupo para hacer un cierre con un breve intercambio de la información que pudieron conseguir y quizás conversar sobre nuevas preguntas que surgieron en el desarrollo de la visita.

Un registro de la salida y el recorrido

Una propuesta para realizar durante la visita en el barrio es registrar algunos de sus sitios y señalarlos en un plano:

- ¿Dónde se inicia el recorrido?
- ¿Observan algunos de los sitios que ya están incluidos? ¿Cuál o cuáles?
- ¿Es necesario agregar otros sitios importantes? ¿En qué lugar del plano?
- ¿Incluirían otros elementos que observan? ¿Cuáles?



"La Boca" en Proas a la Ciudad. Paseos y viajes pedagógicos por la ciudad de Buenos Aires y su cultura, N°15. CABA: ME, pág. 10.

• **Después de la salida:** proponemos volver a conformar los grupos de la visita didáctica, ya que de este modo podrán compartir los materiales recogidos durante la salida. Una posibilidad para organizar la actividad es presentar un gran mapa del barrio de La Boca y pedirle a cada grupo que seleccione qué información puede aportar y en qué parte la ubicarían con los registros elaborados. Esta instancia busca ir construyendo el sentido del barrio de La Boca como lugar emblemático de la Ciudad de Buenos Aires y recuperar la particular diversidad de lugares que le otorgan a este sitio su relevancia histórica social y cultural.

Mapa-folleto de La Boca



<https://bit.ly/3vAg7tq>

A modo ilustrativo, incluimos un material que combina textos e imágenes de distintos sitios significativos del barrio de La Boca y que brinda pistas para el trabajo posterior a la salida didáctica.



EN RELACIÓN CON LOS PRODUCTOS

Llegado este momento se podrá avanzar en sistematizar y compartir lo aprendido a partir de la indagación preliminar, la salida didáctica y la organización de la información obtenida. Se propone, entonces, desarrollar dos producciones: la escritura de folletos y el armado de una muestra–instalación escolar.

• **Sobre la producción de folletos:** será necesario destinar diversos momentos que permitan la lectura de diferente folletería, analizar su estructura general, reparar en la relación entre imagen y texto y el uso de los epígrafes, detenerse en el uso del lenguaje para revisar cómo se apela al lector y reconocer el uso de información precisa y acotada. A partir de este trabajo, se podrá realizar un registro colectivo acerca de cómo se arma un folleto y qué tener en cuenta para su escritura. Este registro funciona como una escritura intermedia a retomar en el momento de realizar la producción propia.

Acerca de las situaciones de escritura, será interesante considerar que, si se trata de la primera vez que los niños y las niñas producen este tipo de texto, la actividad se organice a través de la modalidad de dictado al docente.

En primer lugar, será necesario realizar una planificación para decidir qué contenido se va a incluir en el folleto y cómo se va a organizar: recurrir a las notas que se tomaron y los diferentes recursos en los que se registró y sistematizó la información. Luego, se elaborará la primera versión y, en clases sucesivas, se revisarán diferentes aspectos, considerando que el material elaborado combine imágenes y textos; y funcione, a la vez, como medio de divulgación en la escuela y como invitación a visitar ese sitio de relevancia histórica, social y cultural.

Algunos folletos de consulta

Para la lectura y análisis de folletos se sugiere la siguiente selección que se podrá enriquecer con otros materiales aportados en cada escuela:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
|  |  |  |  |  |  |
| RECS https://bit.ly/3i3RmTr | Liniers https://bit.ly/3VFQp1l | Villa Devoto https://bit.ly/3ZiEkll | Yaguararé https://bit.ly/3ZbdZ9c | Salud bucal https://bit.ly/3jKCM3u | Alimentación https://bit.ly/3Wzlcgh |

• **Sobre la realización de una muestra–instalación:** se sugiere armar o montar este dispositivo en algún lugar de la escuela, recuperando los aspectos o sitios del barrio estudiados a lo largo del proyecto e incluyendo diversidad de recursos (gráficos, plásticos, audiovisuales, sonoros, textuales) que permitan, a quien la recorra, vivenciar algunas particularidades de este lugar.

La muestra puede pensarse de manera más estática o en una modalidad más dinámica, en la que las y los participantes sean convocados a realizar alguna actividad. Para cualquiera de ambas opciones, será necesario trabajar sobre la comunicación oral: anticipar las características del público destinatario para establecer los modos de convocar a la expe-

riencia, organizar los momentos y maneras de compartir alguna información, y determinar las pautas y los tiempos para la propuesta.

Entre la diversidad de posibilidades y recursos a ofrecer se pueden considerar:

- Exposición o proyección de imágenes del barrio de La Boca.
- Ambientación con música de tango o de sonidos del puerto.
- Recreación o dramatización de escenas del puerto, de la vida cotidiana en los antiguos conventillos o de las actividades de las personas que circulan y visitan el barrio de La Boca.
- Fotografías, audios y registros ilustrados de las chicas y los chicos durante la salida.
- Mapa, plano o maqueta tipo infografía, intervenida con texto e imágenes.
- Exposición o proyección de obras de Benito Quinquela Martín.

En este sentido, y contemplando que las personas que asistan a la muestra–instalación tengan una participación “activa”, será posible:

- Darles un papel de color en el que tengan que escribir, luego de transitar el espacio ambientado, una palabra que represente al barrio de La Boca y pegarlo en alguna cartelera común.
- Imprimir algunos dibujos de elementos típicos del barrio de La Boca para que escriban frases sobre el barrio alrededor del contorno, a modo de caligrama.
- Habilitar un sector de armado o construcción de barcos de papel u otros materiales para intervenir una imagen del antiguo puerto (o bien de dicho espacio en la actualidad).

La planificación y desarrollo de la salida didáctica y la realización de ambos productos, folletos y muestra–instalación son instancias potentes para considerar la evaluación formativa. En lo que respecta a la salida didáctica, habrá que detenerse en las anticipaciones durante su organización, por ejemplo, a la pertinencia en el planteo de interrogantes, la recuperación de información trabajada previamente y la ubicación en el plano de sitios de interés y del recorrido. De la misma manera, durante la visita será importante revisar el relevamiento de información en el lugar, la pertinencia de los registros y la ubicación de los sitios de referencia. Así como después de la visita será importante atender al establecimiento de relaciones entre los interrogantes que guiaron la visita y la información obtenida.

Del mismo modo, habrá que velar por la relación entre la experiencia transitada y la realización de ambos productos. Para los folletos, la revisión y avance en las escrituras intermedias en torno a la selección de información ajustada y relevante en relación con el formato textual que se propone y, en la muestra–instalación, alrededor de la participación en el armado, la comunicación precisa y clara de información, la adecuación en relación con el contexto y el público destinatario.

ETAPA DE CIERRE

El propósito de la etapa final se focaliza en compartir lo trabajado durante el desarrollo del proyecto, mediante la socialización de los productos realizados: recibir a la comunidad en la muestra–instalación y dar a conocer y distribuir los folletos.

En el último tramo del proyecto, las actividades se centran en llevar adelante el encuentro con la comunidad educativa. Para ello, es necesario definir el día y el horario para la realización de la muestra–instalación y anticipar la impresión o copia de los folletos que se entregarán. Será importante anticipar la distribución de las responsabilidades y la manera en que se realizará la bienvenida y el cierre; de qué modo y quiénes serán las y los encargados de presentar y distribuir los folletos; cómo será la circulación de las y los participantes (libre o guiada); y si habrá alguna actividad específica para su intervención activa. También, dado que sabemos lo movilizador que suelen ser estas situaciones, más allá de formar parte de un recorrido, será importante recuperar su carácter educativo con las y los estudiantes y promover instancias de cuidado escolar por parte de las y los docentes.

Asimismo, como una instancia previa al cierre, proponemos volver sobre los interrogantes que organizaron y guiaron este proyecto de trabajo: *¿Por qué el barrio de La Boca es tan visitado y renombrado? ¿Qué le brinda interés y relevancia cultural y social? ¿Qué lo hace un lugar de importancia histórica?* Recuperar estas preguntas requerirá de un trabajo reflexivo con los aportes de los distintos grupos y también considerar la pluralidad de voces de manera individual. De la misma manera, tener presente que los registros y las reflexiones y conclusiones que aporten las y los estudiantes podrán acompañarse de ejemplos concretos a partir de lo investigado. La realización de una recapitulación permite también poner el acento en la reflexión sobre los procesos de aprendizajes transitados de modo individual y colectivo, al revisar las escrituras intermedias y la producción final, las preguntas y la búsqueda de información que orientaron la salida y su realización.

Para finalizar, nos interesa recuperar que la realización de esta propuesta, ***El barrio de La Boca en nuestra escuela, un camino posible***, promueve aquello que fue definido desde su origen: el ejercicio y construcción de la ciudadanía. Este propósito transversal del proyecto y de la enseñanza en el primer ciclo se sostiene en el encuentro y respeto con la otredad y en el acceso equitativo a la Ciudad desde la escuela. En este sentido, esperamos haber colaborado con la construcción de situaciones valiosas de enseñanza y de aprendizaje, disparadoras de nuevos y variados proyectos, que sean huellas significativas tanto para las chicas y los chicos como para las y los docentes.

Bibliografía

Alderoqui, S. (Coord.) (2009) *Paseos por la Ciudad de Buenos Aires. Antes de salir. Visita. Continuidad de la visita*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, GCBA.

Alderoqui, S.; Penchansky, P. (1998) *Urbanía. Guía turística de la Ciudad de Buenos Aires para chicas y chicos*. Buenos Aires: Editorial Estrada.

Álvarez de Cellis, F.; Álvarez Insúa, J.; López Calvo, M.; Mainella, F.; Martín, F.; Muños, C. P.; Saenz Valiente, D. (2009) *Barrio La Boca*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: GCBA. Disponible en: [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/la_boca_2009.pdf]

Aragundi, E. (Dir.); Alderoqui, S. (Coord. Gral.) (2006) *Proas a la Ciudad. Paseos y viajes pedagógicos por la ciudad de Buenos Aires y su cultura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Educación.

Bucich, A. J. (1998) *El barrio de La Boca. La boca del Riachuelo. Desde Pedro de Mendoza hasta las postrimerías del siglo XIX*. Colección Cuadernos de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ed. Planeta - GCBA.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2004) *Diseño curricular para la escuela primaria : primer ciclo de la escuela primaria - educación general básica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula.

Rey, P. J. (Comp.)

(2018) *Bomberos de La Boca, querer es poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Asociación Civil Rumbo Sur. Disponible en: [<http://www.rumbosur.org/libros/Bomberos-de-La-Boca-Rumbo-Sur.pdf>]

(2018) *Sonar La Boca: Quinquela filantropía y liderazgo social*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Asociación Civil Rumbo Sur. Disponible en: [<http://www.rumbosur.org/libros/Sonar-La-Boca-Quinquela-Martin-Rumbo-Sur.pdf>]

(2014) *La Boca lo que fue, será: identidad y pertenencia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Asociación Civil Rumbo Sur. Disponible en: [<http://www.rumbosur.org/libros/La-Boca-Rumbo-Sur.pdf>]

Wolman, S. (Coord.); Alderoqui, S.; Muraro, S. (2004) *Aportes para el Desarrollo Curricular. Aulas en red. Ciencias Sociales e Informática. Propuestas para 6° y 7° grado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, GCBA. Disponible en: [https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/aportes-aulas/ciencias_sociales_e_informatica.pdf]

Proyecto:

Cuentos pasados por agua.

Un podcast de lecturas en voz alta

Cuarto y Quinto grado. Prácticas del Lenguaje

CELESTE ITURRALDE, LEILA SIMSOLO y EMILSE VARELA. **LECTURA CRÍTICA:** GISELA BORCHES

Presentación

El *Diseño curricular para la escuela primaria* (GCBA, 2012) sostiene que uno de los propósitos centrales de la escuela es promover que alumnas y alumnos ejerzan el derecho a la palabra y asuman la responsabilidad de la escucha (pág. 709); se trata, así, de formar hablantes responsables, eficaces y críticos. A su vez, el *Documento de trabajo N° 5* (GCBA, 1999) postula que, para cumplir con este propósito, es necesario redefinir el papel de la oralidad, que se hace presente en la escuela en dos sentidos: por un lado, como vehículo de comunicación y construcción de conocimiento; pero, a su vez, como objeto explícito de enseñanza y de aprendizaje (pág. 1).

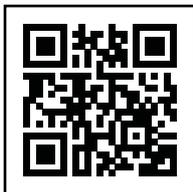
Con este fin, es importante ofrecer situaciones didácticas en las que niñas y niños desarrollen y se apropien de los quehaceres del hablante. Para el segundo ciclo, el *Diseño curricular* propone que participen de situaciones de oralidad que no solamente impliquen la comunicación con interlocutores o interlocutoras presentes, conocidas y singulares, sino también con otras y otros ausentes y desconocidos (2012, pág. 710). Producir mensajes orales dirigidos a este tipo de audiencia implica tener en cuenta nuevos requerimientos comunicativos, que son diferentes a los que se presentan en la comunicación “cara a cara”: la ausencia de la persona a quien hablamos hace necesario un esfuerzo mayor de adecuación, esfuerzo similar al que realizamos en la escritura. Sin embargo, los recursos disponibles para ello, en la oralidad, son otros: la modulación de la voz, el volumen, las reiteraciones, los silencios (2012, pág. 716).

Por otra parte, el proyecto busca retomar y hacer uso de los libros *Estudiar y Aprender* (GCBA, 2022) de cuarto y quinto grado, que tanto docentes como estudiantes tienen a disposición y que proponen situaciones de lectura, escritura y reflexión sobre dos relatos que tienen un punto de contacto. Tanto “Manu y el gran pez” como “La guerra de los yacaré” presentan un lugar en común: el agua. En ellos, el agua es el elemento disparador de conflictos, pero también espacio de cobijo. Es hábitat natural, pero también escenario y objeto de disputa. El agua aparece en estos relatos y en múltiples otros en la historia de la literatura. ¿Quiénes y cómo son los personajes que la habitan? ¿Qué relaciones hay entre estos y su entorno? De este modo, la lectura de los cuentos presentados en *Estudiar y Aprender* puede articularse con otros, para así configurar un recorrido lector a partir de un eje temático: los seres acuáticos. En este sentido, se busca que chicas y chicos lean cuentos diversos, de diferentes autores, subgéneros y épocas, para reflexionar sobre los modos

en que la literatura nos habla de estos seres (animales, criaturas mitológicas, personas) y de la relación que tienen con su entorno. Esta articulación permite ampliar, enriquecer y potenciar el material presente en *Estudiar y Aprender* a través de la propuesta de un proyecto que lo toma como punto de partida.

“Manu y el gran pez”

<https://bit.ly/3G5NuZW>



Enseñar y aprender. Mi libro en Cuarto
(2022) pp. 43-66.

“La guerra de los yacarés”

<https://bit.ly/3X6Y61D>



Enseñar y aprender. Mi libro en Quinto
(2022) pp. 43-72.

✓ Síntesis de la propuesta

Se propone la lectura, escritura e intercambio sobre diversos cuentos articulados a partir de un eje temático: los seres que habitan el agua. Este recorrido de lecturas buscará promover que chicos y chicas construyan algunas respuestas posibles a las siguientes preguntas: ¿cómo aparecen en la literatura los seres acuáticos? ¿Cómo se relacionan con su entorno? Se espera que, como producto final, produzcan un *podcast* de algunos episodios en el que se presenten y lean en voz alta algunos de los cuentos trabajados.

✓ Propósitos de enseñanza

- Convocar a alumnas y alumnos a comprometerse en situaciones de escritura que trasciendan las paredes del aula o de la escuela.
- Preservar en la escuela el sentido (social e individual) que las prácticas de lectura y escritura tienen fuera de ella.
- Hacer de cada aula una comunidad de lectores y lectoras, escritores y escritoras en el marco de la cual cada estudiante pueda desplegar sus propias posibilidades y avanzar como intérprete y agente productor de textos.
- Involucrar a alumnas y alumnos en una amplia gama de situaciones de lectura, escritura y reflexión que les permitan acceder a géneros con los que no han interactuado hasta el momento.
- Generar condiciones para que cada estudiante se desempeñe plenamente como lector, lectora, hablante, escritora o escritor.

✓ Objetivos de aprendizaje

Se espera que niños y niñas logren:

- Apropiarse de algunas de las estrategias de la lectura en voz alta y ponerlas en juego en función de la construcción de una interpretación del relato.
- Reflexionar sobre el lenguaje en situaciones de lectura y escritura.

- Planificar la oralidad desde el punto de vista del público (presuponer qué conoce sobre los relatos a leer), y del tema.
- Utilizar la escritura como apoyo de la oralidad.

Contenidos

| | |
|------------------------------------|---|
| Prácticas de la lectura | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de una selección de relatos organizados a partir de un eje temático. • Intercambios entre lectores y lectoras para reflexionar sobre las particularidades de cada uno de los relatos y sobre aquello que tienen en común. • Relectura de los textos para buscar información, confrontar y/o fundamentar interpretaciones. |
| Prácticas de la escritura | <ul style="list-style-type: none"> • Uso de la escritura para registrar información importante de acuerdo con determinados propósitos. • Uso de la escritura para planificar la oralidad. |
| Prácticas de la oralidad | <ul style="list-style-type: none"> • Producción de mensajes a un público desconocido y ausente. • Elección de expresiones y tonos de voz, de música, sonidos ambientales... de acuerdo con el efecto que se desea provocar en la audiencia. • Ensayos de lectura y revisión de las grabaciones para efectuar las correcciones necesarias. |
| Reflexión sobre el lenguaje | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de textos orales en clave de productores. • Revisión de un texto focalizando en distintos aspectos de manera sucesiva: contenido, organización global y progresión temática, selección léxica, voz del enunciador. |

Producto final

Se espera que los y las estudiantes produzcan un *podcast* de alrededor de cuatro episodios en los que presenten y lean en voz alta una selección de cuentos breves con la misma temática.

Audio a la carta

Un *podcast* es una serie de contenidos grabados en un archivo de audio, publicados en internet y disponibles para ser escuchados, descargados o compartidos en cualquier momento y lugar. La etimología de la palabra *podcast* deviene de la fusión entre “*ipod*”, en referencia al reproductor digital portátil y “*cast*” por “*broadcasting*”, que significa transmisión en inglés. Actualmente, dado que múltiples dispositivos permiten grabar, el primer segmento remite a la sigla “*pod*”, por “*personal on demand*” (demanda personal). Por esta razón, suele denominarse al *podcast* como “*audio a la carta*”.

Su producción requiere herramientas técnicas de fácil acceso y manejo; un dispositivo celular o una computadora y un programa de edición son suficientes para llevarlo adelante. Desde el punto de vista del contenido, abordan diversidad de géneros y temáticas (ficción, no ficción, científicos, artísticos, políticos, entre otros) y adoptan variedad de formatos: entrevista, debate, documental. La versatilidad que los caracteriza abre el juego para explorar cruces entre géneros, y experimentar nuevas formas narrativas a partir de palabras, música y sonidos.



Para profundizar sobre el tema, pueden consultar este material a través del código QR, o desde este enlace: <https://bit.ly/3QaJwUo>



✓ Recursos

Dispositivos para escuchar, grabar y editar; afiches, marcadores, hojas y lapiceras; copias en papel o digitales de los cuentos.

✓ Extensión

Dos meses y medio.

Desarrollo de la propuesta

ETAPA DE APERTURA

Extensión

Dos clases.

Descripción general de la etapa

Se comparte el recorrido de lectura, una agenda de trabajo y la propuesta del producto final con alumnos y alumnas. Se trata de que el camino a transitar tenga, además de propósitos didácticos diseñados por el o la docente, propósitos comunicativos significativos desde el punto de vista de los y las estudiantes (Lerner, 2001). En ese sentido, compartir la pregunta que guiará el recorrido busca que estos la asuman como propia de manera progresiva. A su vez, es de especial importancia presentar la producción que será el cierre del proyecto desde el comienzo. Esto es así pues el abordaje que hacemos de los textos depende fuertemente de los propósitos que tenemos al leer: no será el mismo si leemos literatura para renarrar, para conocer el estilo de un autor o autora, o para leer en voz alta.

Actividades

A continuación se detallan las actividades de esta etapa junto con las tareas docentes y de los y las estudiantes correspondientes a cada una.

ACTIVIDAD 1: PRESENTACIÓN DEL PROYECTO, DEL RECORRIDO LECTOR Y DE LA AGENDA DE TRABAJO.

En esta actividad, se realiza un intercambio oral a partir de la presentación del recorrido y del producto final. A su vez, tiene como objetivo relevar los saberes de las y los estudiantes sobre el tema que organiza la selección de textos y sobre el género que van a producir.

Docente: propone la lectura colectiva de un libro álbum: *La piscina*, de Ji Hyeon Lee, disponible en las bibliotecas de las escuelas. Luego, abre un intercambio sobre lo leído a través de algunas intervenciones: *¿Qué pasa en esta historia? ¿Cómo nos damos cuenta? ¿Cuál es el espacio en que suceden los hechos? ¿Hay uno solo? ¿Qué tienen en común?* De este modo, puede dirigirse la discusión hacia la reflexión sobre cómo, en el relato, los protagonistas atraviesan una suerte de pasaje desde un mundo realista a otro con elementos sobrenaturales. Este “túnel” está dado por el elemento que ambos mundos comparten: el agua. Luego, el o la docente, puede dirigir la conversación hacia el tema del proyecto: *¿alguna vez leyeron historias que suceden en el agua? ¿Cuáles recuerdan? ¿Qué personajes aparecían?* Es recomendable que registre las lecturas previas de los y las estudiantes en un afiche. A continuación, presenta el proyecto e interroga sobre el género a producir: *vamos a leer cuentos en los que aparecen seres que viven o pasan tiempo en el agua. Luego, vamos a producir un podcast con varios episodios que podemos compartir con el resto de la escuela, en los que vamos a leer algunos relatos en voz alta. ¿Alguien sabe qué es un podcast? ¿Escucharon uno alguna vez?* A medida que el intercambio avanza, se encarga de gestionarlo, promover que se escuchen diversas voces y registrar los aportes sobre el género en otro afiche.



“La Piscina” de Ji Hyeon Lee
<https://youtu.be/sONg4rdcDU0>
 Versión musicalizada. Duración: 5:10.



Estudiantes: participan del intercambio lector, comparten sus impresiones sobre los textos, proponen, justifican y confrontan hipótesis de lectura, establecen relaciones de intertextualidad, comparten con el grupo sus conocimientos acerca del género *podcast*.

Recursos: dispositivo para ver un video (o libro en papel), afiches y marcadores.

ACTIVIDAD 2: PRIMERA LECTURA Y ACERCAMIENTO AL GÉNERO.

Se propone la escucha de un cuento en el marco de un *podcast*. El objetivo es que niños y niñas tengan un primer acercamiento al eje temático y al género. Se propone también una escritura intermedia en la que se releven algunas primeras ideas sobre los *podcasts* luego del intercambio sobre lo escuchado.

Docente: selecciona un episodio de un *podcast*. Por ejemplo, “El paso del Yabebirí”, cuento de H. Quiroga, en el *Podcast de la Fundación Leer*. Gestiona la escucha y el intercambio a través de preguntas abiertas, algunas vinculadas con el relato: *¿Qué pasa en el cuento que leímos? ¿Quiénes viven en el agua y qué relación tienen con ella?*; otras, con el género *podcast*: *¿Quiénes leen el relato? ¿Cuándo se cambia de voz? ¿Aparecen sonidos o música? ¿Cuándo y para qué?* Puede, también, inaugurar una agenda en la que se registren los *podcasts* y los episodios que se escucharon. Por último, deja registro de las conclusiones a las que se llega durante el intercambio: *En los podcasts, a veces se leen cuentos en voz alta. En esos casos, se puede...*



“El paso del Yabebirí” de Horacio Quiroga

<https://bit.ly/3Wl3GaT>

Versión podcast. Fundación Leer. Duración.: 22:53.



Estudiantes: escuchan el texto seleccionado por su docente, participan del intercambio, reconstruyen la trama del relato, identifican elementos propios del lenguaje sonoro y dictan a su docente algunas conclusiones provisorias sobre el género.

Recursos: dispositivo para escuchar podcast, afiches y marcadores.

Evaluación

En esta etapa, se tratará de que el o la docente, tome registro de los puntos de partida de sus estudiantes con respecto del eje temático (qué cuentos conocen, qué aspectos de esos cuentos recuerdan) y del género a producir (qué ideas y experiencias con este género tienen). Esto será un insumo muy valioso para ponderar los avances individuales y grupales a lo largo del proyecto.

ETAPA DE DESARROLLO

Duración

Nueve semanas.

Descripción general de la etapa

Esta etapa está constituida por tres momentos. En el primero, se pone el foco en la lectura, el intercambio y la producción de escrituras intermedias sobre el recorrido lector articulado a partir de un tema: seres del agua. El segundo momento gira en torno a la exploración del género *podcast*, e implica la escucha, el intercambio y la reflexión acerca de diversos aspectos que serán útiles más adelante, a la hora de la producción. Por último, el tercer momento abarca la escritura: por un lado, del guion técnico de cada episodio; por otro, de la presentación general que se incluirá al inicio de cada capítulo del *podcast*.

A continuación se detallan las actividades de esta etapa junto con las tareas docentes y de los y las estudiantes correspondientes a cada una.

PRIMER MOMENTO: CUENTOS CON SERES EN EL AGUA

Extensión

Un mes.

Consiste en la lectura de cuentos breves de diferentes autorías vinculados con el eje temático del proyecto. Las situaciones de enseñanza buscarán promover diversos acercamientos a los relatos: lecturas e intercambios entre lectoras y lectores, escrituras, e instancias de reflexión sobre el lenguaje. Así, las y los estudiantes releen fragmentos con

diversos propósitos: se detienen sobre las voces del texto, realizan escrituras intermedias sobre las características de los personajes, debaten acerca de sus motivaciones y de las relaciones entre ellos, reparan en las palabras y las expresiones que contribuyen a describir el agua como espacio.

En el marco del proyecto, será importante que las situaciones pongan el foco en dos aspectos centrales: por un lado, en el eje temático seleccionado. Es decir, en cómo se caracteriza al agua en cada cuento, qué relación hay entre el espacio y el conflicto del relato, cómo son los personajes que la habitan y su relación con ella. Por otro lado, en aquellos aspectos de los cuentos que serán clave para la posterior lectura en voz alta. En efecto, para que niñas y niños puedan leer los relatos en voz alta no basta solo con practicar numerosas veces hasta que se adquiera ritmo y fluidez. Es necesario entender la lectura en voz alta como parte de un proceso de apropiación de sentido que se ha ido construyendo en diversas aproximaciones y que da cuenta de una interpretación del texto. Por ejemplo, la lectura en voz alta de las palabras de un personaje se verá fuertemente enriquecida si esta se da luego de una profunda reflexión acerca de la caracterización de quien habla, sus relaciones con sus interlocutores, el momento de la historia en el que habla, entre otros.

Acerca del recorrido de lectura

Decidir qué textos formarán parte del recorrido es un proceso clave en el que intervienen múltiples dimensiones. No se trata solo de definir títulos, autorías, géneros; **se trata de seleccionar y poner en valor un grupo de textos que puedan conformar un itinerario potente tanto desde el punto de vista literario como desde el didáctico, a partir de los que se organizan y sostienen las prácticas del lenguaje desplegadas en la propuesta.** Esta doble demanda implica no perder de vista la relación entre los **criterios de selección** que orientaron la ruta literaria elegida y los **propósitos didácticos y comunicativos** del proyecto. En este sentido, no todos los textos que entren en diálogo con el eje temático ofrecerán aspectos valiosos para ser leídos en voz alta; a la inversa, es posible que relatos con gran riqueza retórica presenten, desde lo temático, aspectos que se distancien del recorte elegido.

Además, es importante tener en cuenta los recorridos previos del grupo, la extensión de los textos, la progresión que subyace en el orden que serán abordados, las modalidades de organización, las situaciones y los tiempos didácticos. A continuación, se presenta un listado de cuentos sugeridos para el desarrollo del proyecto. No se trata de una lista exhaustiva, sino de algunas propuestas con diferentes niveles de complejidad. Cada docente diseñará el recorrido lector según la trayectoria escolar del grupo.

“El paso del Yabebirí”, de H. Quiroga.

“Islas”, de E. Wolf.

“La niña tortuga”, de J. Accame.

“La sirena y el capitán”, de M. E. Walsh.

“Un cuento mojado”, de L. Cinetto.

“¡Echen anclas!”, de L. Bodoc.

“Cuando suena el río”, de G. Roldán.

“Pelos”, de E. Wolf.

“La ruta de los salmones”, de E. Galeano.

“El surubí y el mar”, de A. Basch.

“Manu y el gran pez”, relato tradicional hindú.

“Un mojado miedo verde”, de Graciela Falbo.

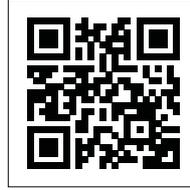
“La guerra de los yacarés”, de H. Quiroga.



"Las medias de los flamencos",
de H. Quiroga.

<https://bit.ly/3CmJfly>

Cuentos para imaginar. Pakapaka.
Duración: 11:22.



"Lluvias eran las de antes",
de G. Roldán.

<https://bit.ly/3vEoKmC>

Audiocuento. Plan Nacional de Lecturas.
Duración: 10:00.

ACTIVIDAD 1: LECTURAS, INTERCAMBIOS LECTORES, Y ESCRITURAS INTERMEDIAS.

Se centra en la lectura de los cuentos seleccionados. Esto puede realizarse de modos distintos a medida que avanza la situación: puede leerse a través del docente, se puede escuchar una versión grabada, o pueden leer niñas y niños por sí mismos.

Docente: propone una selección de lecturas y prevé el orden en que presentarán los textos. Lee en voz alta y gestiona el intercambio posterior. Presenta consignas de escrituras intermedias que se retomarán al momento de escribir de manera colectiva la presentación del *podcast*. A continuación se comparte un ejemplo de escritura intermedia, acompañado de algunos comentarios.

| | | |
|--|-------------------------|-----------------------------------|
| Título del cuento: | Autor/a: | Libro en que se incluye: |
| El agua | | |
| ¿Dónde sucede la historia? ¿De qué agua se trata? | | ➔ |
| ¿Qué palabras se usan para hablar del agua? | | ➔ |

El agua como espacio aparece, en la literatura, de diversas formas: en algunos cuentos, se trata de ríos o de mares. En otros, de caños o bañaderas.

Se trata de elaborar un banco de palabras o expresiones que describen al agua en cada cuento.

| | | |
|--|--|--|
| <p>¿Qué relación hay entre el agua y el conflicto del cuento? ¿Lo genera, lo resuelve?</p> | <p>.....</p> | <p>En “La guerra de los yacarés”, el agua es el origen de la disputa entre humanos y animales. Algo similar sucede en “Un cuento mojado”: el río es el objeto de la disputa y, en este caso, además es un personaje que está en peligro. En “Las medias de los flamencos”, por el contrario, el agua es la solución al problema de los personajes.</p> |
| Los seres | | |
| <p>¿Quiénes son los personajes del relato? ¿Son seres mágicos, realistas, imaginarios?</p> | <p>.....</p> | <p>En los cuentos propuestos, se presentan distintos seres: monstruos, animales, humanos. En algunos, incluso, el agua misma es un personaje.</p> |
| <p>¿Cómo son estos seres? ¿Qué palabras se usan para hablar de ellos y ellas?</p> | <p>.....</p> | <p>Aquí, se trata de comenzar a caracterizar a los personajes, tanto en función de lo que el narrador dice sobre estos, como por lo que dicen y hacen.</p> |
| <p>¿Qué relación tienen con el agua?</p> | <p>.....</p> | <p>Por ejemplo, en algunos relatos como “¡Echen anclas!” o “Manu y el gran pez”, el agua implica un peligro pero también protege, de algún modo, a los protagonistas.</p> |

Estudiantes: registran las lecturas en una agenda. Participan del intercambio, despliegan estrategias de anticipación, localización e inferencia, debaten acerca de la función del agua en los textos, releen fragmentos para corroborar, modificar o problematizar una interpretación, encuentran pistas o indicios para justificar sus hipótesis, producen escrituras intermedias con mediación docente.

Recursos: ejemplares en papel o soporte digital de los relatos seleccionados. Marcadores, afiches, hojas.

ACTIVIDAD 2: RELECTURAS DETENIDAS EN LA PRESENCIA DE DIÁLOGOS.

En esta actividad, se vuelve a los relatos para detenerse en las voces de los personajes. Se trata de reflexionar sobre los modos en que los cuentos presentan indicios de cómo se pronuncian los parlamentos: en algunos casos, a través de *verbos del decir* (“protestaba”,

“tranquilizaba”, “insistió”). En otros casos, es necesario reponer información a partir de lo que sabemos del relato: porque conocemos cómo son esos personajes o en qué momento de la historia se encuentran. En suma, se trata de una situación de reflexión sobre el lenguaje en el marco de la lectura, reflexión a la que se volverá al momento de planificar la grabación de los cuentos.

Docente: selecciona algunos fragmentos de un relato y propone su análisis: *Vamos a releer algunas partes del cuento para pensar cómo dirá cada personaje esas palabras. ¿Estará enojado? ¿Triste? ¿Asustado? ¿Cómo nos damos cuenta?* Es posible organizar este momento en pequeños grupos, para que se observe, discuta y argumente. Luego, se propone una puesta en común, a fin de compartir los hallazgos de cada grupo. En esa instancia, se interviene orientando la conversación, pidiendo justificaciones, promoviendo la relectura del texto y ajustando interpretaciones, en caso de ser necesario.

Selección de diálogos tomados de “Las medias de los flamencos”, de Quiroga

En tres momentos del cuento, los flamencos dicen algo muy parecido:

“—Somos los flamencos. ¿Tiene medias coloradas, blancas y negras?”

“—¡Tan-tan! ¿Tienes medias coloradas, blancas y negras?”

“—¡Tan-tan! ¿Tiene medias coloradas, blancas y negras?”

*¿Cómo creen que van a hablar los flamencos?
¿En qué parte de la historia dicen cada una? ¿Les parece que en los tres casos lo van a decir igual?
¿Por qué?*

En este caso se trata, por un lado, de retomar la caracterización que hace el relato de estos personajes, y que se relevó en la actividad anterior (por ejemplo, se los llama “tontos”) y vincularla con sus modos de hablar. A su vez, es interesante relacionar los momentos en que las palabras se pronuncian con quienes las dicen y con lo que pueden estar sintiendo: *¿estarán frustrados los flamencos por no conseguir las medias? ¿Se concentrarán en su entusiasmo por asistir a la fiesta?*

Ejemplo de selección de diálogos de un cuento.

Estudiantes: participan de la puesta en común. Releen los textos con un propósito específico, ponen en juego estrategias de localización e inferencia para analizar el lenguaje que caracteriza a los personajes, justifican sus intervenciones con fragmentos del texto y las confrontan con las de sus pares, reflexionan acerca de la estructura de los diálogos.

Recursos: versión en papel o digital de la selección de diálogos. Papel y lapicera.

Evaluación del primer momento

Pueden tomarse distintas situaciones para ponderar los avances de los y las estudiantes: las participaciones en los intercambios (en qué medida pueden construir interpretaciones y sostenerlas a partir de lo que cada relato dice, por ejemplo); las escrituras intermedias (con qué frecuencia vuelven a los textos a buscar la información pertinente para dejar registro de la caracterización de los personajes; si pueden reflexionar sobre los modos de hablar de un personaje solo en los casos en que el narrador incluye un verbo de decir, o si pueden reconstruirlos a partir de lo que saben del personaje y del momento de la historia).

SEGUNDO MOMENTO: EXPLORACIÓN DE *PODCASTS*

Extensión

Dos semanas.

Aquí, el foco está puesto en la exploración del género a partir de la escucha de diversos *podcasts* presentados por el o la docente. Como en todo abordaje de un contenido novedoso, es importante tener en cuenta las condiciones didácticas en las que se lo presentará. La selección del material, su orden y el instrumento diseñado para relevar y organizar los diferentes elementos que lo caracterizan deben seleccionarse a partir de los propósitos del proyecto y las características de los grupos. Por ejemplo, se podría comenzar con un episodio que relate un cuento conocido por el grado. Esto habilitaría que la escucha se concentre en las características propias de lo auditivo, y no tanto en la trama del relato.

Algunas sugerencias de podcasts para escuchar en clase

- *Hoy quiero contarles*
- *Cuentos fabulosos para chicos curiosos*
- *Cuentos encantados*
- *Pequehistorias*
- *Cuentos e historias infantiles*
- *Cuentos para pequeñitos y no tan pequeñitos*

ACTIVIDAD 1: ESCUCHA DE PODCASTS, INTERCAMBIOS Y ESCRITURAS INTERMEDIAS.

Se escuchan diferentes episodios con el fin de indagar sobre algunas características y recursos de este género: su estructura, los elementos paratextuales que lo conforman, propósitos, tipos de audiencias, las diversas funciones de los lenguajes sonoros, entre otros. En paralelo, se va dejando registro de lo observado a través de escrituras intermedias. Dado que esta actividad no se realiza una vez, sino en repetidas ocasiones con distintos episodios, pueden proponerse variados modos de agrupamiento de estudiantes. En las primeras instancias, pueden realizarse de manera colectiva (y con una escritura a través del docente). Luego, puede proponerse el trabajo en grupos más pequeños.

Docente: selecciona diversos episodios para escuchar, y anticipa algunos aspectos sobre los que busca orientar la observación y reflexión, como la imagen de la portada y el título, el uso de la voz en la lectura en voz alta, los modos en que se introducen las palabras de los personajes, la inclusión de efectos de sonido y los momentos en los que estos aparecen, entre otros. En el desarrollo de la actividad, propone la escucha y gestiona un intercambio posterior. A medida que se suceden las situaciones de escucha y reflexión, puede plantearse una escritura intermedia que ordene y registre las observaciones.

Escuchando podcasts

| | |
|--|---|
| <p>¿Cómo se llama el podcast?</p> <p>-----</p> <p>¿Qué imagen aparece en su presentación y qué información nos brinda sobre el podcast?</p> <p>-----</p> | <p>¿Se leen cuentos?</p> <p>¿Quién o quiénes leen?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> |
|--|---|

Se propone este ejemplo de escritura intermedia: una ficha. Se sugiere que la primera ficha se realice por dictado al docente y, luego, las vayan completando los mismos estudiantes en sus carpetas.

| | |
|---|--|
| <p>¿Y los episodios que escuchamos?</p> <p>-----</p> | <p>¿El cuento tiene diálogos?</p> <p>-----</p> |
| <p>¿Tiene cortina musical? ¿Empieza con una presentación? ¿Qué información aparece en la presentación?</p> <p>-----</p> | <p>¿En qué momentos aparecen los efectos de sonido o la música? ¿Cuáles aparecen?</p> <p>-----</p> |
| <p>¿De qué se tratan los capítulos?</p> <p>-----</p> | <p>¿Cómo nos damos cuenta de que hablan los personajes?</p> <p>-----</p> |

Estudiantes: escuchan los episodios, intervienen en los intercambios, identifican elementos de la estructura del género, establecen relaciones entre los elementos sonoros y las características de la lectura en voz alta, dictan a su docente algunas observaciones. Posteriormente, en pequeños grupos, conversan sobre lo escuchado y toman nota de sus hallazgos en la ficha propuesta.

Recursos: selección de *podcasts*, instrumentos para su escucha (celular, parlante, computadora), afiches, marcadores.

ACTIVIDAD 2: ANÁLISIS DE DIVERSAS PRESENTACIONES DE *PODCASTS*.

En este momento, se trata de poner el foco en una parte de los *podcasts*: la presentación. Dado que será lo que chicos y chicas van a tener que escribir, es importante dedicar un tiempo al análisis de cómo los y las productoras expertas han resuelto algunos de los problemas presentes en esas escrituras.

Docente: selecciona algunos *podcasts* con presentaciones similares a la que van a producir para el proyecto. Por ejemplo, *Cuentos encantados*, y *Cuentos fabulosos para chicos curiosos*, ambos *podcasts* con lecturas en voz alta. Presenta la selección y el propósito de la escucha: *vamos a escuchar el comienzo de algunos podcasts, para pensar qué cosas dicen antes de que empiece cada episodio para presentarlo*. Organiza el intercambio posterior a la escucha, dirigiéndolo hacia la observación de la información que suele aparecer, los recursos, los modos de atraer oyentes. Puede proponer algunas escrituras intermedias por dictado al docente, como **un punteo de partes de la presentación** (indicación de quién habla, presentación del tema del *podcast*, invitación a la escucha, agregado particular para cada episodio), o un **banco de comienzos y finales**. Además, para hacer más accesible el análisis de las presentaciones, el o la docente, tiene la opción de plantear la comparación entre dos o más *podcasts*, centrándose en un aspecto en particular, por ejemplo, en las estrategias que ponen en juego para dirigirse a la audiencia.



Cuentos encantados
<https://bit.ly/3Gh5PmR>
Podcast de variados cuentos.



Cuentos fabulosos para chicos curiosos
<https://bit.ly/3WJuR5e>
Por Penguin Random House.

Estudiantes: escuchan y analizan presentaciones, comparan diferentes posibilidades para convocar al público, identifican características del género con ayuda de su docente y se las dictan para su sistematización en un afiche grupal.

Recursos: selección de podcasts, dispositivo para su escucha, afiches, marcadores.

ACTIVIDAD 3: VUELTA A LAS ESCRITURAS ANTERIORES Y PRODUCCIÓN DE UNA CONCLUSIÓN PROVISORIA.

Se trata de retomar las producciones elaboradas en la primera etapa acerca de las características de los *podcasts* y modificarlas, ampliarlas y especificarlas en función del recorrido transitado. Esta actividad puede realizarse en una escritura a través del docente.

Docente: propone la relectura de las escrituras intermedias acerca del género. En función de estas situaciones de lectura, puede decir: *Ahora que escuchamos más episodios y pensamos mucho sobre los podcasts, ¿qué deberíamos agregar en el afiche? ¿Hay algo que tengamos que modificar? ¿Podríamos agregar algún ejemplo de los capítulos que escuchamos? ¿Qué podemos anotar sobre la información que puede aparecer en la presentación del podcast?* A medida que avanza el intercambio, escribe lo que sus estudiantes dictan.

Estudiantes: releen las escrituras intermedias; identifican, en el marco del intercambio, recursos inadvertidos y dictan a su docente estableciendo generalizaciones, proponiendo ejemplos y recuperando las experiencias transitadas. Piensan y discuten con sus pares qué van a escribir y cómo.

Recursos: afiches, marcador.

Evaluación del segundo momento: en este momento, dada la predominancia de situaciones de escucha, intercambio y escritura colectiva, la evaluación puede concentrarse en el desarrollo de la actividad 3. Allí, es posible identificar qué aspectos del género han podido hacerse observables para el grupo luego del recorrido transitado. En ese sentido, el o la docente, podrá ponderar los avances del grado al poner en diálogo la escritura sobre los *podcasts* realizada durante la primera etapa, y aquella que se propone para esta etapa.

TERCER MOMENTO: ELABORACIÓN DE UN GUIÓN TÉCNICO Y ESCRITURA DE LA PRESENTACIÓN DEL *PODCAST*

Extensión

Tres semanas.

En esta instancia, se propone configurar algunas decisiones acerca de la lectura en voz alta y dejar registro de ellas en una escritura propia del género: el guion técnico. A su vez, se propone la escritura a través del docente del texto de presentación del *podcast*.

ACTIVIDAD 1: RELECTURA DE LOS CUENTOS Y SELECCIÓN DE UN RELATO POR GRUPO.

Esta actividad consiste en la vuelta a los relatos trabajados durante la segunda etapa con el propósito de seleccionar aquellos que serán leídos por los y las estudiantes en cada capítulo del *podcast*.

Docente: dedica un momento de la clase a la división del grado en los grupos que van a estar encargados de cada episodio. Para ello, puede dejar que sus estudiantes se organicen por cuenta propia, o bien tener pensado un agrupamiento. Luego, propone la relectura de los relatos con un propósito específico: *Hoy vamos a releer los cuentos que fuimos trabajando y a elegir los que leeremos en cada episodio de nuestro podcast*. Es importante que el o la docente haya considerado con anterioridad los criterios de selección de los textos sobre los que va a reflexionar con sus estudiantes: por ejemplo, es recomendable que sean cuentos breves, que no impliquen una lectura en voz alta demasiado extensa. A su vez, son especialmente ricos aquellos relatos que presenten una variedad de diálogos, lo que permitirá que los estudiantes compartan la palabra y jueguen con la voz al momento de encarnar a los distintos personajes. Es importante, además, no perder de vista lo relativo al eje temático, vale decir, a la diversidad de seres y modos en los que estos se relacionan con el agua. Así, el o la docente, alienta a construir un itinerario heterogéneo para el *podcast*, en el que cada episodio ponga de relieve un aspecto singular del agua y de sus habitantes.

A continuación, guiará un intercambio entre integrantes del grado: *¿Qué cuentos les parece que deberíamos elegir para los capítulos de nuestro podcast? ¿Por qué?* En el desarrollo de esta situación, es importante que las y los estudiantes puedan ir ensayando posibles argumentos para sostener sus elecciones. El o la docente interviene recuperando escrituras intermedias (por ejemplo, podría decir: *¿Se acuerdan de que, cuando escuchábamos los podcasts, pensábamos en la forma en que se leían los diálogos? ¿Qué cuentos nos permitirían hacer algo parecido?*), repreguntando y orientando en la medida en que sea necesario.

Estudiantes: releen los textos y las escrituras intermedias, participan del intercambio, proponen cuentos para el *podcast*, justifican sus elecciones y las confrontan con las de sus pares, evalúan la potencialidad de los relatos para ser leídos en voz alta, definen los textos a partir de los criterios trabajados.

Recursos: ejemplares en papel o soporte digital de los cuentos leídos durante la segunda etapa del proyecto.

ACTIVIDAD 2: ALGUNAS DECISIONES ACERCA DE LOS EFECTOS SONOROS.

Esta actividad propone una exploración del banco de recursos disponible en el programa que se usará para editar el *podcast*. Se busca establecer un diálogo entre las interpretaciones de los cuentos elegidos y la selección de efectos sonoros.

Docente: invita a sus estudiantes a tomar contacto con el banco de recursos sonoros que ofrece el programa en el que se editará el *podcast*. En primer lugar, habilita un espacio de exploración: *Vamos a ver qué efectos de sonido y qué opciones musicales tenemos disponibles, cuáles nos llaman la atención*. En una segunda aproximación, propone volver a escuchar, con un propósito determinado: la selección de recursos. De manera colectiva, se indagan aquellos audios relacionados con el agua. Al interior de los equipos de trabajo el o la docente, abre el debate acerca de los criterios de búsqueda de sonidos relacionados con las particularidades del texto: propone opciones, confronta posibilidades, alienta a sus estudiantes a discutir ideas y a establecer acuerdos. Por ejemplo, en el caso de “Las medias de los flamencos”: *De todos los recursos que escuchamos relacionados con la fiesta, me parece que los dos primeros podrían funcionar. El primero, porque es un tema musical que invita al baile y que puede acompañar el movimiento frenético de los flamencos; el segundo, porque emula el murmullo y la energía de una fiesta*. La intervención docente apunta a que los y las estudiantes no pierdan de vista la relación de pertinencia entre las posibilidades del lenguaje sonoro y la construcción de sentido en ese texto puntual. En otras palabras, no se trata de poblar el texto con la mayor cantidad de efectos, sino de evaluar cuáles aportan un matiz, cuáles tendrán una mayor participación narrativa y cuáles no contribuyen a enriquecer la lectura.

Estudiantes: exploran los efectos de sonido, releen los cuentos, establecen relaciones entre los recursos sonoros y los momentos del relato, proponen diversas posibilidades, toman decisiones en pequeños grupos y las argumentan.

Recursos: dispositivos para escuchar audio, programa con efectos de sonido disponibles.

ACTIVIDAD 3: ESCRITURA EN PEQUEÑOS GRUPOS DEL GUION TÉCNICO DE LA LECTURA EN VOZ ALTA DE CADA EPISODIO.

En esta actividad se trabaja con un modelo de guion para anticipar y organizar cómo leer y qué efectos se incorporarán y cuándo. Esta es una escritura útil para llevar adelante una oralidad planificada.

Docente: presenta un modelo de guion, explicita su función y recorre la estructura. Si se cuenta con el recurso, puede proyectarlo para reparar en sus distintas partes. Puede detenerse, en primer lugar, en la estructura: *¿Se fijaron que aparecen tres columnas? ¿Qué creen que se escribe en cada una? ¿A quién o quiénes les sirven las indicaciones de la derecha?*

| Locución | Tonos de voz | Efectos sonoros |
|--|---|---|
| <p>—¡Tan-tan!</p> <p>—pegaron con las patas.</p> <p>—¿Quién es?</p> <p>—respondió el almacenero.</p> <p>—<i>Somos los flamencos.</i> <i>¿Tiene medias coloradas, blancas y negras?</i></p> | <p>Habla el narrador</p> <p>Habla un almacenero.</p> <p>Habla el narrador</p> <p><i>Hablan los flamencos juntos, en unísono, entusiasmados.</i></p> | <p>Efecto de sonido de golpes en la puerta.</p> |

En esta actividad, la mediación docente resulta fundamental para orientar la escritura. Esto incluye la organización del material que van a necesitar, vale decir, las escrituras intermedias que fueron recopilando en los encuentros previos. Así presenta la actividad: *Ahora, cada grupo va a elaborar el guion de su lectura en voz alta. Para eso, es importante releer todas las escrituras que venimos haciendo: las fichas sobre el cuento y las decisiones sobre los efectos de sonido...*

En la medida en que avanzan las diferentes instancias del proyecto, cada estudiante irá tomando conciencia de las diversas prácticas de lectura y de escritura que intervienen para arribar al producto final. El *podcast* requiere un gran trabajo de producción previo y no audible, que hace posible que la grabación suceda. Es importante que, antes de iniciar con esta actividad de escritura, el o la docente asigne, de manera más o menos consensuada con el grupo, cuál será la tarea que cada integrante llevará a cabo: dictar, escribir por dictado, revisar, participar en las instancias de grabación y edición, escribir el guion técnico – literario, controlar las marcaciones de lectura durante los ensayos, argumentar la aceptación o el rechazo de recursos sonoros en relación con el texto.

Estudiantes: releen las escrituras de trabajo, discuten y argumentan cuáles toman y cuáles desestiman para su escritura, acuerdan roles y responsabilidades, ensayan la escritura y la controlan con el modelo, acuerdan junto con su docente las marcas gráficas que indican modos de lectura.

Recursos: elementos de escritura.

ACTIVIDAD 4: ESCRITURA DE LA PRESENTACIÓN DEL *PODCAST*.

Este texto es el primero que se escucha pero suele ser uno de los últimos que se escribe. Esto es así porque sintetiza el trabajo realizado en torno a un eje, presenta el tema general, aporta precisiones sobre el episodio en particular, interpela a destinatarios y destinatarias. En otras palabras, es el resultado de un intenso trabajo de lectura, escritura, intercambio y reflexión colectiva.

Docente: propone la escritura de la presentación general por dictado al docente recuperando los puntos centrales de lo debatido en clase: *Venimos leyendo distintos textos relacionados con el agua y los seres que la habitan. Ahora vamos a escribir una presentación para contarles eso a todas y todos los oyentes. Podríamos, antes, releer lo que fui-*

mos escribiendo sobre el tema. Por ejemplo, hicimos ya un listado de las cuestiones que se suelen incluir en las presentaciones, ¿lo leemos?... Comienza proponiendo una situación de planificación de la escritura: *¿Cómo empezamos? ¿Les parece que escribamos un punteo de lo que tendríamos que incluir?* En la clase siguiente, puede abordarse la puesta en texto. Si el grupo no logra apropiarse de las escrituras de trabajo ni dar inicio al texto, o lo hace de un modo muy fragmentario, es el o la docente, quien oferta: *Se me ocurrió que podríamos comenzar así, a ver qué les parece...*

Estudiantes: releen escrituras intermedias, discuten, argumentan, acuerdan qué se va a escribir y dictan. Durante la escritura, proponen cómo textualizar el contenido acordado, sugieren y comparan textualizaciones alternativas.

Recursos: afiche, marcador.

ACTIVIDAD 5: REVISIÓN DE LA PRODUCCIÓN.

Luego de la textualización, se propone una instancia focalizada en la revisión de esa escritura. Para ello, se prevén algunos aspectos a observar y repensar, teniendo en cuenta el recorrido a lo largo del proyecto, el del grupo y las características del género a escribir.

Docente: en este momento, plantea recuperar y revisar la escritura. Si el grupo no está habituado a llevar adelante esta práctica, es el o la docente quien modelizará la tarea. En la medida en que releen, alienta a volver al punteo para cotejar la presencia o ausencia de los ítems acordados, abre la discusión sobre algún aspecto inadvertido, instala la pregunta por la organización de la información en subtemas y por el orden en el que se presentan, indaga sobre las estrategias puestas en juego para atraer a quienes escuchan. Posteriormente, monitorea a cada grupo en la escritura de un breve fragmento sobre las singularidades del cuento elegido que se añadirá, en cada episodio, a la presentación general del *podcast*. Para abordar la revisión, sugiere algunas preguntas orientadoras: *¿incluyeron los datos del texto y del autor o autora? ¿Mencionaron el aspecto del agua que se destaca en este cuento? ¿Y la relación con los seres? ¿Queda clara para el o la oyente la invitación a escuchar estos cuentos? ¿Sobra algún dato? Por ejemplo, ¿incluyeron algún comentario que adelante el final de la historia?* De acuerdo con los recorridos de los diferentes grupos, el o la docente pondrá en juego una serie de intervenciones con el objetivo de mejorar algunos aspectos de las producciones. Si bien determinadas situaciones requerirán mayor acompañamiento que otras, es importante que la mayoría de las intervenciones tiendan a generar instancias de retroalimentación. Así, el o la docente hace visible un aspecto a revisar, abre posibilidades para su abordaje pero a la vez, devuelve parte del problema al estudiante.

Estudiantes: releen la producción del grado y la grupal, la cotejan con el plan de escritura, discuten modificaciones a partir del instrumento de revisión y de las intervenciones docentes, escriben sobre el cuento seleccionado, aceptan o rechazan las sugerencias, toman decisiones, las argumentan y ajustan los textos.

Recursos: afiche, marcador, elementos de escritura.

Evaluación del tercer momento

La evaluación puede focalizarse en la situación de escritura en pequeños grupos. En ese sentido, será importante observar en qué medida niños y niñas han podido, por un lado, ir construyendo interpretaciones de los cuentos seleccionados a partir de distintas lecturas con propósitos diversos y, por otro, cómo pueden hacer uso de los recursos propios de lo auditivo (y de las características propias del guion técnico) para dar cuenta de esas interpretaciones.

ETAPA DE CIERRE

Extensión

Una semana.

Descripción general de la etapa

En esta etapa se pondrán en acción las decisiones previstas en las etapas y actividades anteriores: lectura en voz alta de la presentación del *podcast* producida colectivamente, lectura en voz alta de los cuentos seleccionados teniendo en cuenta el guion técnico, incorporación de efectos sonoros a través de un programa de edición de audio.

A continuación se detallan las actividades de esta etapa junto con las tareas docentes y de los y las estudiantes correspondientes a cada una.

ACTIVIDAD 1: GRABACIÓN.

Se trata de la grabación colectiva de la presentación del *podcast* así como de la de cada uno de los episodios.

Docente: organiza la lectura en voz alta en un ambiente silencioso y sin interrupciones, promueve la utilización del guion como herramienta para orientar la lectura en voz alta, propone grabar más de una versión para discutir luego cuál formará parte de la versión definitiva y por qué (modulación, tonos de voz, expresiones, entre otros motivos).

Estudiantes: leen en voz alta de acuerdo con el guion elaborado, ensayan tonalidades en busca de ciertos efectos en las y los oyentes, graban diversas versiones y las comparan, ajustan la lectura, participan de intercambios sobre la calidad de las grabaciones.

ACTIVIDAD 2: EDICIÓN.

La tarea de edición consiste en combinar en una única pista las piezas grabadas de presentación del *podcast*, presentación del episodio, lectura del cuento, y efectos sonoros. A su vez, en esta instancia se define el título del *podcast* y se produce la imagen de la portada.

Docente: la tarea de edición puede organizarse de diversos modos de acuerdo con la disponibilidad de recursos de cada escuela y de las características del grado. Es posible que

el o la docente, se haga cargo de esta actividad. También puede organizarse una articulación con el o la docente de Tecnología. Si se decide realizarlo con los estudiantes, se promueve una primera instancia de indagación y exploración del programa de edición. Luego, organiza la clase en grupos de trabajo y circula entre ellos para solventar dudas, promover el uso del guion técnico, proponer chequeos parciales durante el proceso de edición.

Por otra parte, propone al grupo tomar decisiones sobre el título y la imagen del *podcast*. La imagen de la portada y particularmente el título son elementos paratextuales que confieren identidad al *podcast*. Su escritura es otra oportunidad para reflexionar sobre el lenguaje. Esto es así pues permite indagar y poner en discusión estructuras sintácticas que cumplan ciertos requisitos: resulten breves, pero contundentes; orienten a la audiencia sobre el tema tratado, pero a la vez despierten su curiosidad; puedan ser recordadas con facilidad; no presenten dificultades para su pronunciación.

Estudiantes: combinan e integran los materiales seleccionados y elaborados hasta entonces, discuten posibles cambios o ajustes a medida que editan y escuchan avances parciales de los episodios. Proponen títulos y posibles imágenes de portada teniendo en cuenta el contenido general del *podcast* y la intención de convocar a la audiencia.

ACTIVIDAD 3: DIFUSIÓN DEL *PODCAST*.

Para preparar la difusión del *podcast*, los y las estudiantes pueden pensar una serie de acciones como, por ejemplo, la escritura de afiches de promoción, la escritura de un mensaje de presentación para difundir en medios digitales (*e-mail, Whatsapp, Instagram, TikTok, Twitter*, el *blog* de la escuela) con el enlace incorporado. Se trata de una oportunidad, también, para discutir sobre los usos de cada red social y definir, en función de ello, cuáles utilizar y por qué.

Docente: pregunta a sus estudiantes cuál será el medio más apropiado para la difusión del trabajo. Organiza la clase para producir diferentes recursos de difusión.

Estudiantes: intercambian sobre las vías de difusión y los recursos para promocionar sus producciones, como por ejemplo, frases convocantes, colores atractivos, etc. Elaboran el material para difundir el producto final del proyecto.

Evaluación

Si bien los proyectos tienen un producto final elaborado, es importante que su evaluación no deje de lado el proceso. En ese sentido, para el cierre de este trabajo, el o la docente puede elaborar una rúbrica que tome en cuenta diversas dimensiones del recorrido transitado. Por ejemplo, podría pensarse en una serie de categorías que recorren todo el proyecto: el trabajo con lo literario en general y con el eje en particular; las diversas escrituras producidas; la reflexión, planificación y grabación de la lectura en voz alta.

Bibliografía

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

(2022) *Estudiar y aprender. Mi libro en Cuarto: Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales* / 1ª edición para el alumno. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Gerencia Operativa de Currículum. Disponible en:

[https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/1_eya_2ciclo_4g_digital.pdf]

(2022) *Estudiar y aprender. Mi libro en Quinto: Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales* / 1ª edición para el alumno. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Gerencia Operativa de Currículum. Disponible en:

[https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/1_eya_2ciclo_5g_digital.pdf]

(2012) *Diseño curricular para la escuela primaria. Segundo ciclo. Tomo 2*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. Disponible en:

[https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/disenio_curricular_para_la_escuela_primaria_segundo_ciclo_tomo_2.pdf]

(1999) *Documento de trabajo N°5: Lengua. Actualización Curricular. Educación General Básica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. Disponible en:

[https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ep_ac_lengua_doc5.pdf]

Lerner (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Proyecto: Educación para la paz. Imágenes y preguntas para pensar la convivencia y el conflicto

Sexto y Séptimo grado. Formación Ética y Ciudadana y Prácticas del Lenguaje

VANINA ESTÉVEZ, GUSTAVO SCHUJMAN, FLORENCIA SICHEL y EMILSE VARELA

Presentación

Desde que nacemos, y durante mucho tiempo, los seres humanos somos frágiles y vulnerables. Necesitamos de otras personas para vivir. No se trata únicamente de satisfacer las necesidades biológicas, sino también de existir para los demás, ser reconocidos y reconocidas.

Somos seres sociales, pero a veces sentimos miedo o tenemos conflictos a la hora de convivir en sociedad. ¿Cómo se produce la convivencia? ¿Siempre es pacífica? ¿Puede haber convivencia sin conflicto? ¿Todos los conflictos son iguales?

La complejidad que traen estos interrogantes posibilita un abordaje interdisciplinario de la problemática desde **Formación Ética y Ciudadana y Prácticas del Lenguaje**. Por ello, decidimos trabajar con *Lo que tú quieras*, un libro de filosofía visual para niñas y niños provisto por el Plan de Lectura BA, con el objetivo de analizarlo en función de las preguntas planteadas y poder producir una publicación gráfica como resultado final del trabajo realizado.



Lo que tú quieras
<https://bit.ly/3ZbiL6B>
Filosofía visual para niñas y niños.



Como dice el filósofo y educador Jorge Larrosa, lo importante no es el texto, sino la relación con el texto: "Tiene que ser algo distinto de lo que ya sé, de lo que ya pienso, de lo que ya siento, etc. El texto tiene que tener algo de incomprensible para mí, algo de ilegible" (Larrosa, 2006, pág 48). En ese sentido, no es un proyecto que busca descubrir las intenciones de los autores o que encuentra moralejas en las distintas actividades: se trata de explorar qué podemos pensar, juntos, a partir del texto. Buscamos trabajar con recursos que nos generen ganas de plantearnos preguntas filosóficas para pensar, en particular, sobre la relación de la convivencia con el conflicto.

Este proyecto de enseñanza se propone, entonces, reflexionar con las chicas y los chicos a partir de las siguientes preguntas: ¿por qué necesitamos de los otros para convivir?, ¿toda convivencia es pacífica?, ¿por qué relacionarnos con otros puede, en muchas ocasiones, traer conflicto?, ¿qué rol cumplen los medios de comunicación y las redes sociales a la hora de relacionarnos?

El área de Formación Ética y Ciudadana aporta al proyecto en tanto piensa a la ciudadanía. Pensar la ciudadanía no implica solamente la relación estado-ciudadano, sino también la relación entre ciudadanos. Reconocer que la ciudadanía no se reduce únicamente a sus aspectos normativos y estatales, nos permite considerar la ampliación del espectro o repertorio de oportunidades de participación en ámbitos de decisión colectiva.

En la vida social siempre aparecen diferentes tipos de conflictos. Su adecuada resolución y tratamiento pueden servir para avanzar hacia condiciones de mayor igualdad, justicia y reconocimiento para todos los involucrados. La negación de los conflictos y su resolución violenta, en cambio, pueden derivar en condiciones más injustas de vida o en la negación de derechos básicos.

Se busca, entonces, pensar este proyecto dentro del marco de la educación en la paz para proveer herramientas con que trabajar la convivencia y el conflicto escolar. Podemos pensar la escuela como un territorio de paz; un territorio que no busca una paz negativa, donde la violencia es evitada o mitigada y los conflictos se encubren o disfrazan, sino que trabaja por una paz positiva, donde se promueven relaciones pacíficas para transitar las diferencias y que requiere cooperación planificada y esfuerzo inteligente para prevenir o resolver conflictos. Es decir, se trata de construir un espacio con un nivel reducido de violencia y un nivel elevado de justicia.

Pensar la escuela como territorio de paz es dar lugar a la expresión de las diferencias y de los conflictos y ofrecer cauces para transitarlos. Se trata de encontrar respuestas para minimizar los daños e ir abordando sus causas, así como de construir reglas para que los conflictos no sean destructivos y sea posible arribar a acuerdos satisfactorios.

La formación de las y los estudiantes para el ejercicio activo, reflexivo y crítico de la ciudadanía es un propósito de enseñanza que se comparte en distintas áreas. En Prácticas del Lenguaje, uno de los ejes de trabajo propuesto por el diseño curricular es el ámbito de la participación ciudadana como espacio en el que leer, escribir, escuchar y tomar la palabra se asumen como modos de ejercer ciudadanía en la escuela, y más allá de ella; es así como se legitiman las prácticas democráticas de debatir, reconocer al otro y establecer acuerdos. Asumir las prácticas del lenguaje en el marco de este proyecto supone ofrecer espacios para que alumnos y alumnas tomen la palabra en situaciones vinculadas con los intercambios interpersonales en la escuela, así como con la vida comunitaria y social en diversos territorios (físicos y digitales). También se impulsa que puedan interrogarse y plantear preguntas, no tanto para encontrar una respuesta determinada, sino para transitar el ejercicio de pensar.

Se trata de formar hablantes que sostengan verdaderos diálogos en cuyo transcurso se esfuercen por comprender la línea argumentativa del otro y desarrollen consistentemente la propia, que puedan tomar la palabra para exponer sus puntos de vista (...). (GCBA, 2012. Documento de trabajo N° 5, pag. 16)

En este sentido, se trata de plantear situaciones en donde la lectura, la escritura y la oralidad constituyen herramientas para pensar y pensarse.

Hacer de la lectura y la escritura herramientas de reclamo y de validación de derechos; poder ver que a través de ellas se manifiestan necesidades y sentimientos; que el uso de la palabra permite guardar memoria, darle forma a las ideas y a los pensamientos propios y ajenos; que su dominio posibilita contemplar distintos puntos de vista, cambiar versiones e interpretaciones (...). (Hellman, M.; Del Valle, V.; 2014, pág. 23).

A su vez, pensar hoy en las prácticas del lenguaje para la formación de las chicas y los chicos como ciudadanas y ciudadanos supone considerar los espacios digitales como ámbitos de ejercicio de ciudadanía. En este sentido, se trata de abordar situaciones que propicien una lectura crítica y reflexiva sobre cómo la información circula en un ecosistema de medios que no solo propagan sino transforman los discursos.

A partir de estas consideraciones, el objetivo del proyecto es dar lugar a la siguiente pregunta como eje central: ¿hay convivencia sin conflicto? La propuesta es pensar cómo es la vida de los seres humanos en sociedad, qué desafíos encontramos al vivir en comunidad; interrogarse sobre los diferentes modos de transitar esa convivencia, a veces, desde el conflicto; y discutir qué aporta el diálogo a la hora de abordar el conflicto en entornos físicos y digitales.

El proyecto abre la oportunidad de retomar las preguntas y reflexiones para que las y los estudiantes, organizados en grupos, elaboren una **publicación gráfica**. Esto es una oportunidad para visitar lo transitado, recuperarlo y compartirlo a través de medios digitales con la comunidad.

Síntesis de la propuesta

El proyecto invita a producir una publicación gráfica, destinada a circular dentro y fuera del ámbito de la escuela. La publicación presentará situaciones y preguntas para reflexionar sobre la vida en comunidad, sus conflictos y modos de pensarlos y abordarlos.

El recorrido está organizado en tres etapas; cada una propone avanzar en dos aspectos: por un lado, interrogarse en torno a un eje vinculado con la convivencia y, por el otro, generar insumos en términos de conclusiones provisionales, es decir, preguntas que serán retomadas en la elaboración del producto final.

En la primera, el eje está puesto en problematizar el concepto de conflicto como algo inherente a las relaciones humanas, y para esto se analizará la propuesta del libro *Lo que tú quieras*, del Plan de Lectura BA. En la segunda, se aborda el concepto de comunidad, lo común, lo diverso y las tensiones de la convivencia para reflexionar en torno a la tolerancia desde una perspectiva de derechos, y se invita a pensar alternativas para atravesar los conflictos, sin negarlos ni evadirlos.

Con este propósito, se ofrecen algunas situaciones para analizar posibles modos de resolución a través del diálogo, entendiendo que es una práctica que requiere detenimiento, análisis y trabajo. A su vez, se plantean situaciones para pensar y experimentar la escritura como una herramienta que habilite la apropiación de la palabra, promoviendo la igualdad y la participación.

A su vez, en esta etapa, se avanza sobre la convivencia en territorios digitales y la lectura crítica de los medios. Las propuestas planteadas toman la circulación de un “caso viral”, su abordaje en los diferentes medios de comunicación y buscan ofrecer un abordaje reflexivo sobre lo sucedido. La tercera y última etapa, propone materializar lo trabajado en una producción gráfica (al estilo del libro trabajado en la apertura del proyecto) que incluye la elaboración de preguntas por parte de las y los estudiantes en torno a los diferentes conflictos analizados.

A lo largo de cada etapa del proyecto, se proponen situaciones de lectura, escritura y oralidad con diversos propósitos, focalizando especialmente en estas prácticas como instrumentos para pensar y pensarse. De hecho, se privilegian los espacios de conversación para profundizar en lo leído o escuchado: un libro que plantea temas filosóficos; el cuento “Comunidad”, de F. Kafka; un podcast en donde un periodista español reflexiona sobre las acepciones de la palabra tolerancia; un video que presenta una situación de mediación escolar; y el caso “Me gusta el arte” de gran repercusión en los medios digitales. A su vez, se privilegia la producción de escrituras de trabajo que permitan ir registrando observaciones, preguntas y conclusiones provisorias. La organización de la propuesta contempla la planificación en sesiones de trabajo, de modo que una misma tarea y tema va desplegándose de forma articulada en distintos momentos.

Propósitos de enseñanza

- Problematizar prácticas actuales de ciudadanía y promover un análisis crítico de ellas para la participación creativa y responsable de los alumnos y alumnas.
- Generar prácticas deliberativas que les permitan comprender y producir argumentos sobre cuestiones éticas y políticas.
- Habilitar el intercambio sobre valores y criterios de preferencia en la vida social, a fin de enriquecer el horizonte cultural en el que los estudiantes construyen su proyecto de vida.
- Ofrecer situaciones comunicativas que permitan que alumnos y alumnas ejerzan prácticas de oralidad (escuchar y tomar palabra) para construir diálogos develando posiciones, intercambiando puntos de vista y ejerciendo la conversación como modo de aproximar posiciones e interrogarse.
- Propiciar la reflexión sobre el lenguaje como una forma de actuación social.
- Apelar a la lectura y la escritura para estimular procesos de reflexión subjetiva.
- Promover una lectura crítica de los medios, en particular de los modos de circulación de la información en la prensa y en las redes sociales como territorios de convivencia.
- Habilitar la exploración del lenguaje visual y la edición como recursos para la construcción de sentido.

Objetivos de aprendizaje

Se espera que niños y niñas logren:

- Indagar la problemática de la convivencia, la tolerancia, el diálogo y el conflicto.
- Reconocer las implicancias éticas de los problemas, posiciones y conceptos analizados en clase.
- Participar de espacios de conversación para profundizar la interpretación de textos gráficos y visuales.
- Reflexionar sobre el diálogo como situación que privilegia las prácticas de escuchar y tomar la palabra con el propósito de comprender y ampliar significados, reflexionar sobre la propia posición, posibilitar cambios en los puntos de vista de los participantes y establecer acuerdos.
- Reflexionar sobre los modos de difusión viral de la información y los modos de circulación de información en la prensa y redes sociales –que se retoma, replica y transforma en los medios.
- Analizar y debatir sobre situaciones dilemáticas de conflicto social, argumentando las posiciones con criticidad y compromiso.
- Elaborar publicaciones gráficas para compartir con la comunidad preguntas y reflexiones con las que pensar la convivencia en el espacio escolar.
- Participar del proceso de producción de una pieza comunicativa, resolviendo los procesos de planificación, textualización, revisión y edición, con la consideración de los aspectos expresivos, estéticos, comunicativos y tecnológicos en función del soporte y formato elegido.
- Buscar soluciones creativas a situaciones conflictivas, atendiendo la diversidad de intereses involucrados.

Contenidos

Formación Ética y Ciudadana

- La necesidad de convivir. La necesidad de estar con otros y otras.
- Comunicación y lenguaje humano. El ser humano como animal simbólico y social.
- El lenguaje al servicio del debate y del diálogo.
Los modos de habitar la convivencia: tolerancia y conflicto.
- El rol de las redes sociales y los medios de comunicación en el tratamiento de los conflictos.

Prácticas del Lenguaje

- Escuchar y tomar la palabra en diversas situaciones para pensar e indagar a través de preguntas sobre la convivencia del grupo, la escuela o la comunidad.
- Ponerse en el lugar de las y los interlocutores, intentando comprender su punto de vista y advirtiendo la existencia de distintas posturas sobre los hechos y los acontecimientos que se ponen en discusión.
- Leer críticamente los medios.
- Reflexionar sobre el lenguaje en situaciones de lectura, escritura y oralidad.
- Leer y escribir en clave de productores.

Producto final

Se propone la realización de una publicación gráfica digital que presente una situación problemática, acompañada de preguntas que inviten a la reflexión.

El sentido del producto es que los y las estudiantes puedan volcar todo lo aprendido en las instancias anteriores, a saber: la identificación de situaciones dilemáticas con distintos tratamientos acerca del conflicto y la elaboración de preguntas filosóficas que ayuden a pensar el problema.

También se propone una etapa de socialización del producto, en donde los alumnos y alumnas puedan compartir con otros grados o miembros de la comunidad escolar las piezas del producto gráfico.

Finalizada la etapa de socialización y comunicación, se sugiere promover la reflexión y el intercambio con los estudiantes sobre el trabajo realizado durante todo el proyecto.

Recursos

Libro *Lo que tú quieras*, incluido en el Plan de Lectura BA, cañón o netbooks para proyectar las versiones digitales.

Extensión

Dos meses y medio.

Desarrollo de la propuesta

ETAPA DE APERTURA

¿Hay convivencia sin conflicto? El conflicto como parte inherente de las relaciones humanas

Extensión

Dos semanas (frecuencia: una vez por semana).

Descripción general de la etapa

En esta primera etapa, se propone pensar el conflicto desde su complejidad. Los conflictos pueden verse como obstáculos y perturbaciones al orden y a la armonía de la sociedad, pero también pueden visualizarse como algo normal y propio de toda convivencia. Lo habitual es que exista siempre desarmonía y desequilibrio; y esto no tiene por qué verse como algo negativo. A través de los conflictos, surgen cambios y se manifiestan mejoras. En todo momento, cada sociedad y cada uno de sus integrantes están sujetos a un proceso de cambio; y todo conflicto es connatural con la propia composición de la sociedad. El conflicto es un elemento ineliminable que, si se lo transita adecuadamente, lleva al cambio y al progreso personal, social y político.

Algunas preguntas disparadoras para comenzar la indagación en el aula pueden ser: *¿qué entendemos por conflicto?, ¿todos los conflictos son iguales?, ¿todos los conflictos tienen solución?, ¿puede un mismo conflicto ser resuelto de distintas maneras?*

Se propone trabajar con situaciones dilemáticas que atraviesan distintos conflictos cotidianos, a través de la lectura de un libro.

Las propuestas de lectura, escritura y conversación que se presentan en esta etapa apuntan a profundizar la interpretación con diversos propósitos:

- leer y escribir para interrogarse, comentar para plantear puntos de vista, elaborar conclusiones provisorias sobre las situaciones analizadas;
- reparar en el modo particular en que el libro leído propone la construcción del sentido a través de las imágenes y textos;
- registrar, a través de la toma de notas, los procedimientos puestos en juego para ser reutilizados en el momento de la producción de la propia versión.

A continuación se presentan las actividades de esta etapa y las tareas docentes y de las y los estudiantes involucradas en cada una.

ACTIVIDAD N° 1. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO Y DE LA AGENDA DE TRABAJO.

En esta actividad, se comparte con las chicas y los chicos una breve presentación del proyecto, que se inicia a través de la explicitación del tema y de una agenda de trabajo.

Docente: presenta el proyecto comentando que es una invitación a pensar la vida en comunidad y sus conflictos.

Buscará la reflexión planteando preguntas que trasciendan respuestas cerradas que se respondan por sí o no, que estén “mal” o “bien”. Por ejemplo: *¿en qué medida pensás esto?, ¿por qué motivos sostenés esto?, si estuviese en su lugar, ¿qué harías?, ¿creés que?, ¿te parecería bien?, ¿qué diferencia encontrarás entre?*

También les propone compartir algunas preguntas con el resto de la comunidad, a través de una publicación gráfica que promueva la reflexión sobre los conflictos y la convivencia escolar.

Anticipa que el recorrido se concretará en tres etapas. Presenta y lee la agenda de trabajo de modo que las alumnas y los alumnos puedan ir siguiendo el recorrido y visualicen cómo se van articulando las etapas.

1. Etapa de apertura:

¿Hay convivencia sin conflicto? El conflicto como parte inherente de las relaciones humanas.

- Explorar el libro *Lo que tú quieras*.
- Leer, conversar y analizar las imágenes de *Lo que tú quieras*.
- Releer para analizar cómo se plantean las preguntas del texto.

2. Etapa de desarrollo:

Pensar en la convivencia a través de la comunidad, la tolerancia y el diálogo como posibilidad de encuentro.

Primer momento

- Leer y conversar sobre el cuento “Comunidad”.
- Conocernos y conocer nuestras comunidades.
- ¿Tolerar, aguantar, hacer el aguante? Escuchar un podcast, tomar notas para pensar y conversar acerca de la palabra tolerancia.

Segundo momento

- Analizar un corto y pensar modos de transitar el diálogo y el debate.
- Leer, conversar y analizar una situación de mediación escolar.

Tercer momento

- Escuchar el *podcast* “Me gusta el arte” para conocer un caso viralizado.
- Leer una noticia para tomar notas y analizar la repercusión del caso.
- Comparar noticias para advertir puntos de vista y el tratamiento de la información.

3. Etapa de cierre:

Compartir preguntas con la comunidad.

- Planificar las situaciones a ilustrar o fotografiar.
- Resolver la producción de imágenes.
- Revisar las imágenes y las preguntas.
- Editar y publicar.

Estudiantes: participan del intercambio con pares y docentes, proponen algunas respuestas posibles a las preguntas planteadas por su docente, comparten sus primeras ideas respecto de la temática planteada, exploran y leen la agenda de trabajo propuesta.

ACTIVIDAD N° 2. LEER IMÁGENES Y TOMAR NOTA PARA INTERPRETAR SITUACIONES DE CONFLICTO.

En esta actividad se trabaja con un libro que presenta diversas situaciones dilemáticas, junto con un epígrafe y un conjunto de preguntas que pueden responderse de distintas formas. Lo interesante del recurso es que no tiene una única respuesta. Se trata de abordar la pregunta filosófica desde su complejidad, de invitar a reflexionar antes que a asumir posturas moralizantes.

Docente: presenta el libro *Lo que tú quieras*¹. Propone una exploración colectiva del libro mostrando la tapa, contratapa, haciendo una lectura del texto de presentación y de los datos de las autoras.

Realiza un recorrido por las páginas de modo que las chicas y los chicos reparen en su formato y estructura. Cada situación se plantea por una doble vía: la imagen y preguntas para pensar.

¹ El libro formó parte del Plan de Lectura BA por lo que estaría disponible en la biblioteca de la escuela. En caso de no contar con la versión física se puede compartir esta selección en formato digital.

Plantea un primer análisis colectivo de una de las situaciones focalizando en la observación detenida de las imágenes, el epígrafe y, luego, el texto que acompaña con preguntas. Esta situación realizada colectivamente pretende ofrecer pistas para un segundo momento de lectura por sí mismos.

En un espacio de conversación, el o la docente puede intervenir y proponer identificar el escenario o espacio en el que transcurre la situación, los personajes involucrados, las acciones que realizan, sus expresiones, situaciones centrales y periféricas. La idea es que realicen un análisis minucioso para reconstruir la situación de conflicto y el modo en que se construye la escena a través de la imagen, su epígrafe y las maneras de presentar y plantear las preguntas. A su vez, puede reparar en el diseño de la página que contiene el texto, recuperando la experiencia de lectura. Para poder leer las preguntas es necesario rotar la página, girar la cabeza; leer allí se convierte en una experiencia física también: rotar de posición (ya sea la del libro o la propia) para leer invita a pensar también en la relación contenido-forma. La organización del texto, en donde las preguntas aparecen dispuestas en distintas posiciones, sugiere también la idea de pensar el problema desde distintas aristas.

El recorrido, que podría desarrollarse en 2 sesiones de trabajo, propone:

Primera sesión: lectura exploratoria del material. Análisis colectivo de una de las situaciones (ilustración y textos).

Segunda sesión: lectura y escritura de las alumnas y los alumnos por sí mismos para registrar observaciones (focalización en imágenes y texto).

Estudiantes: observan y analizan las ilustraciones, establecen relaciones entre la imagen, el epígrafe y las preguntas, intercambian posibles respuestas a esas preguntas.

Luego de la primera situación colectiva, en pequeños grupos, analizan otras imágenes, registrando sus observaciones en un cuadro: se detienen en elementos centrales y detalles para configurar una interpretación de la imagen, intercambian y discuten entre pares esas interpretaciones, realizan abstracciones y generalizaciones a través de una palabra clave que etiquete la imagen.

Un ejemplo de cuadro para registrar observaciones podría ser el siguiente:

| Para observar | Imagen página |
|---|---------------|
| <i>Escenario/Espacio: ¿qué espacios se plantean?</i> | |
| <i>Personajes: quiénes forman parte de la escena, qué están realizando, qué parecen expresar</i> | |
| <i>¿Cómo está planteada la ilustración? ¿Es un plano general, un recorte de una escena más amplia? ¿Un plano detalle? ¿Cómo está organizado el espacio en la imagen? ¿Hay una imagen central? ¿Se muestran otras situaciones?</i> | |

| Para observar | Imagen página |
|---|---------------|
| ¿Qué relación hay entre la imagen y el epígrafe? ¿Presenta la voz de uno de los personajes? | |
| Si tuvieras que etiquetar esta imagen, ¿qué palabras clave elegirías? | |

ACTIVIDAD N° 3. RELEER PARA ANALIZAR CÓMO SE PLANTEAN LAS PREGUNTAS DEL TEXTO.

Esta actividad procura indagar y reflexionar sobre cómo están formuladas las preguntas filosóficas que se leyeron en la actividad anterior, con el fin de elaborar, en instancias posteriores, nuevas preguntas.

Docente: propone hacer foco en el modo en que están planteadas las preguntas para ampliar las posibilidades de interrogarse acerca de la situación presentada. La idea es que los chicos y las chicas adviertan que no son preguntas para contestar como “correcto” o “incorrecto”, sino para reflexionar sobre situaciones de conflicto, sobre qué resulta evidente para cada punto de vista, ponerse en el lugar del otro, hipotetizar (preguntas de qué harías si...). Al ser preguntas filosóficas, de carácter abierto, están pensadas para que los estudiantes puedan dar razones.

Estudiantes: releen las preguntas que analizaron anteriormente, las clasifican en el cuadro que sigue a continuación; luego ponen en común lo trabajado y escriben algunas conclusiones sobre el sentido de cada pregunta y sus características.

| Situación / Página | |
|---|--|
| ¿Cómo están construidas las preguntas? (Para completar con el texto a mano) | |
| <i>Preguntas para saber tu opinión sobre una idea, un suceso, etc.</i> | |
| <i>Preguntas para plantear qué harías en esa situación.</i> | |
| <i>Preguntas para saber acerca de los sentimientos/sensaciones que pudo haber provocado la situación.</i> | |
| <i>Preguntas para saber si viviste alguna situación similar.</i> | |

Evaluación

En esta primera etapa, es importante que el o la docente tome registro de los puntos de partida de los niños y las niñas con respecto a las diferentes concepciones sobre las ideas de conflicto, convivencia y paz; así como también de los posibles modos de analizar esos conceptos. Esto será un insumo muy valioso para ponderar los avances individuales y grupales a lo largo del proyecto.

ETAPA DE DESARROLLO

Pensar en la convivencia a través de la comunidad, la tolerancia y el diálogo como posibilidad de encuentro

Extensión

Un mes (frecuencia: dos veces por semana).

Descripción general de la etapa

El propósito de esta etapa consiste en plantear la cuestión de la convivencia a través de tres momentos: en el primero, se presentan dos propuestas que apuntan a trabajar la necesidad que tenemos los seres humanos de convivir y los desafíos de aprender a vivir en comunidad; en el segundo, se focaliza en el diálogo como un modo de transitar y resolver los conflictos; y en el tercero, se abordan la convivencia y los conflictos en los medios de comunicación y entornos digitales.

PRIMER MOMENTO

Pensar la comunidad: ¿quiénes somos y cómo nos relacionamos?

ACTIVIDAD N° 4. LEER EL CUENTO “COMUNIDAD”, PARA PENSAR, PREGUNTARNOS Y CONVERSAR.

Lectura compartida del cuento de Franz Kafka. Se plantea la lectura y el intercambio entre lectores con dos propósitos diferentes: conversar sobre la construcción de la obra literaria y sus sentidos e iniciar una reflexión sobre el concepto de comunidad.



“Comunidad”, de Franz Kafka

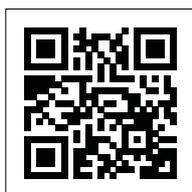
<https://bit.ly/3iaJ9g4>

Plan de Lectura Nacional.



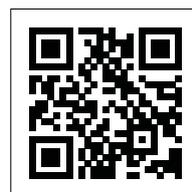
Docente: presenta el cuento, puede comentar alguna referencia sobre el autor y su obra. Lee en voz alta el cuento; luego, abre un espacio de intercambio para profundizar la interpretación ofreciendo algunos interrogantes para volver sobre lo leído. La intención es propiciar una conversación, no un cuestionario para responder por escrito.

Franz Kafka: algunos sitios posibles para consultar sobre el autor y su obra



Cultura.gob

<https://bit.ly/3XcCFfC>



Lecturalia

<https://bit.ly/3luwFKV>

En esta situación de intercambio podrían plantearse dos instancias. En la primera, las intervenciones apuntan a profundizar en la lectura desde el punto de vista literario, por ejemplo:

- *¿Qué aspectos definen a esa comunidad en el cuento? ¿Qué es lo que se presenta como “común”?*
- *¿Qué argumentos presenta el narrador para rechazar al “sexto”?*
- *¿Por qué creen que en el cuento no se identifica a los personajes con un nombre?*
- *¿Qué funciones creen que tienen las preguntas que se va formulando el narrador del cuento?*
- *¿Cómo están planteadas las respuestas a esas preguntas? ¿Tienen una estructura en común? ¿Qué refleja esa estructura en relación con la posición del narrador, con sus argumentos?*

En una segunda instancia, la focalización podría estar en el análisis de la situación en relación con el concepto de comunidad. En este sentido, algunas preguntas posibles para la reflexión podrían ser:

- *¿Qué es lo “común” de una comunidad? ¿Tiene que ver con lo que tenemos en común o con lo que nos diferencia?*
- *¿Qué pasa con la comunidad y la intolerancia hacia los extraños? ¿Somos iguales con los semejantes que con los diferentes?*
- *¿Cómo se constituye una comunidad?*
- *¿Se puede integrar una comunidad sin saberlo? ¿Cómo?*
- *¿Cómo se decide en comunidad?*
- *¿Qué preguntas del estilo de Lo que tú quieras podrían formularse a partir de la lectura de este cuento?*

Estudiantes: en una primera instancia, escuchan leer a su docente, siguen la lectura del texto y participan del espacio de conversación compartiendo puntos de vista y releendo el texto para buscar información y respaldar sus interpretaciones.

En una segunda instancia, toman la palabra, argumentan y contrastan opiniones e interpretaciones. Con posterioridad al análisis del cuento, podrán formular preguntas filosóficas a partir de las situaciones conflictivas dadas.

ACTIVIDAD N° 5. CONOCERNOS Y CONOCER A NUESTRAS COMUNIDADES.

Esta actividad es una instancia lúdica para trabajar, desde la experiencia personal, el concepto de comunidad, es decir, para reflexionar sobre ese concepto en la vida cotidiana de los chicos y las chicas. Se responden preguntas y se realiza una puesta en común con las respuestas.

Docente: luego de la conversación sobre la comunidad de la actividad anterior, propone un momento de trabajo individual más lúdico. Reparte un papel a cada estudiante para que responda un conjunto de preguntas. En un momento posterior, invita al grupo a hacer una puesta en común para conocer un poco más sobre a qué comunidades pertenece cada integrante del aula. Pueden pegar todos los papeles en un afiche y revisar, entre todos y todas, qué coincidencias y qué diferencias encontraron.

Estudiantes: responden las consignas individualmente apelando a su historia y a su experiencia de mundo; intercambian las respuestas con otros compañeros y compañeras para reparar en las cosas que tienen en común y en las que no.

Algunas preguntas posibles:

1. ¿A qué grupos pertenecés? *Hacé una lista.*
2. *Escribí un ejemplo de algo que te guste del barrio en el que vivís.*
3. *Escribí un ejemplo de algo que te guste de este país.*
4. *Escribí un ejemplo de algo que te guste de este mundo.*

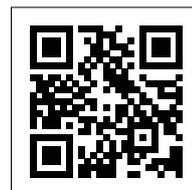
ACTIVIDAD Nº 6. ¿TOLERAR, AGUANTAR, HACER EL AGUANTE? ESCUCHAR Y TOMAR NOTAS PARA PENSAR Y CONVERSAR ACERCA DE LA PALABRA TOLERANCIA.

En esta instancia, se propone escuchar un podcast sobre los sentidos que la palabra tolerancia ha ido teniendo a lo largo del tiempo, con el propósito de conocer un punto de vista acerca del concepto, su etimología y acepciones.

Docente: contextualiza el podcast *“Tolerancia”* brindando información sobre el medio, el autor y el tema, y comparte el propósito de la situación. El audio tiene una duración de 2:35 minutos; así que podría plantearse una primera escucha para compartir impresiones generales y una segunda, para detenerse en algunas cuestiones.

TOLERANCIA, PODCAST

“Tolerancia” es el nombre de un podcast de la sección “La palabra del día” que forma parte de la serie de podcasts “La ventana” publicada por la cadena radiofónica española SER. En cada entrega el periodista español Isaías Lafuente reflexiona sobre algún término, concepto, nombre propio. En este episodio el periodista aborda la tolerancia como concepto.



<https://bit.ly/3Zl7Hnw>
Cadena SER (España).
Duración: 2:35

En este marco, es importante ofrecer algunas preguntas para orientar la escucha y la toma de notas a fin de, luego, participar de la conversación. Algunas cuestiones en las que se podría reparar:

- Las distintas acepciones de la palabra tolerancia: relevarlas y proponer ejemplos de situaciones en las que se usan esas expresiones.
- La tolerancia como derecho humano: indagar más sobre esta mención, buscando información, por ejemplo, en la declaración de principios sobre la tolerancia de la UNESCO.



Declaración de Principios sobre la Tolerancia

<https://bit.ly/3GmXcHB>

En el sitio de la OEA se accede a la Declaración de Principios sobre la Tolerancia.



En un segundo momento, el o la docente propone al grupo conversar sobre sus propias vivencias en relación con la tolerancia e intolerancia. Algunas consignas posibles...

Para pensar entre todos y todas:

¿Presenciaron, alguna vez, alguna situación de intolerancia? En caso de que sí, ¿cómo fue?

¿Pudieron solucionar y superar ese momento? ¿De qué modo?

¿Acudieron a otras personas o a instituciones para que los ayudaran? ¿A quiénes y qué respuesta obtuvieron?

¿Sintieron, alguna vez, haber sido responsables de producir un daño injusto a otra persona? ¿En qué ocasión?

¿Realizaron alguna acción para reparar el daño causado? ¿Cuál fue?

Durante la charla, el o la docente puede registrar en un afiche las situaciones y comentarios que fueron surgiendo. Se recomienda volcar en ese afiche las situaciones en términos generales, no personales. También en este momento se pueden formular preguntas filosóficas del estilo *¿quién tolera a quién?, ¿quién tolera es superior a quien es tolerado?*

Estudiantes: escuchan el podcast, toman notas de manera individual y luego participan de la conversación grupal apoyándose en la toma de notas realizada y en las intervenciones de sus compañeros y compañeras. Comparten sus experiencias personales en relación con el concepto que se está trabajando y lo problematizan a partir de la formulación de preguntas filosóficas.

Recursos: *podcast* "Tolerancia", parlante, papel afiche.

Evaluación

Se propone realizar una instancia de evaluación que consiste en la escritura parcial por parte del docente, a modo de registro, de las conclusiones realizadas de las actividades acerca de los sentidos de las palabras comunidad y tolerancia para dejar plasmadas en un afiche del aula. Esta escritura permitirá conocer cuáles son las primeras aproximaciones de los y las estudiantes al problema.

SEGUNDO MOMENTO

Los conflictos y el diálogo como espacio de construcción

ACTIVIDAD N° 7. CONVERSAR PARA PENSAR MODOS DE TRANSITAR EL DIÁLOGO Y EL DEBATE.

A través del diálogo, podemos expresar nuestras ideas y pensamientos, conocer las de quienes dialogan con nosotros. También podemos pensar juntos para así llegar a nuevas ideas y a tomar decisiones de forma colectiva.

Dialogar nos ayuda a pensar: el espacio del diálogo no es sólo el espacio de exposición e intercambio de lo que ya se piensa sobre un tema, sino que es un espacio de construcción.

La palabra diálogo significa, etimológicamente, "camino a través de razones". Si tomamos en cuenta este sentido, podemos entender que el diálogo con otros y otras nos permite revisar lo que pensamos, conocer lo que piensan los demás y transitar un camino que nos enriquezca mutuamente.

El diálogo tiene que ver con una búsqueda en común, con algo que se proponen los sujetos, y que no está dado, ni está previamente presente, sino que va a surgir como producto

del intercambio provocado por ese mismo diálogo. Una figura que puede servir para ilustrar lo que significa el diálogo es la de dos piedras que se friccionan: producen la chispa, pero la chispa no está en las piedras, sino que es producto de esa acción.

En esta actividad se propone mirar el corto audiovisual *Cocodrilo-tronco*, con el fin de abrir un espacio de intercambio sobre el concepto de diálogo.

Docente: propone mirar el corto Cocodrilo-tronco. Luego del visionado, abre un espacio de conversación para profundizar la interpretación y ofrece algunos interrogantes para volver sobre lo visto. Es importante tener en cuenta que la clase es un lugar seguro para la expresión de las ideas. En ese sentido, los y las docentes no tienen la necesidad de salir a responder cada pregunta, sino de dar el espacio para que los chicos y las chicas puedan expresarse.

A partir de cada pregunta, irán surgiendo diferentes respuestas y modos de abordar el problema. Es recomendable que el o la docente pueda repreguntar cuando lo crea necesario, pidiéndoles razones a sus alumnos y alumnas; y también que vaya anotando en el pizarrón las ideas generales que van surgiendo, de modo de ir construyendo en conjunto el tratamiento adecuado sobre el diálogo.

Preguntas para dialogar en el aula:

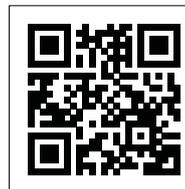
1. *¿Qué es dialogar?*
2. *¿Dirían que en esta situación están dialogando?*
3. *¿Siempre nos entendemos cuando hablamos?*
4. *¿Por qué consideran que a veces hay problemas a la hora de comunicarnos?*

Estudiantes: visualizan el corto, discuten sobre su contenido, formulan respuestas provisionarias a las preguntas de su docente, argumentan, escuchan a sus compañeros y compañeras, aportan ejemplos desde su experiencia, complejizan y problematizan colectivamente el concepto de diálogo.

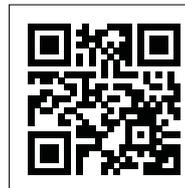
Recursos: corto audiovisual *Cocodrilo-tronco*, proyector o computadora.

ACTIVIDAD N° 8. VER UN AUDIOVISUAL PARA COMENTAR, TOMAR NOTAS Y ESCRIBIR ACUERDOS.

Esta actividad se organiza en dos sesiones. En la primera, se visualiza el video *Mediadores*, que muestra cómo un grupo de estudiantes resuelve un conflicto sobre el uso del patio en el recreo, a través de una mediación entre pares. Finalizado el video, se abre un espacio de conversación. En la segunda sesión, se leen y escriben actas de mediación. Esta segunda sesión puede servir para profundizar los modos de resolución de conflictos e instalar la escritura reflexiva en la escuela, pero, por no relacionarse directamente con el producto final del proyecto, puede considerarse optativa.



Cocodrilo-tronco
<https://bit.ly/3vOw13e>
 Birdbox. Duración: 1:00



Mediadores
<https://bit.ly/3WX3Dbh>
 Video. Duración: 8:13

Primera sesión

Docente: presenta el video y el propósito de su visionado, analizar cómo se resuelve un conflicto escolar a través del diálogo. Luego, orienta el intercambio a partir de algunos interrogantes:

- *¿Cuáles son las partes involucradas en el conflicto?*
- *¿Cuáles son los intereses de cada una?*
- *¿Qué argumentos presenta cada parte para sostener su posición?*
- *¿Qué intervenciones realizan los mediadores?*
- *¿Cómo describen su rol los mediadores?*
- *¿A qué acuerdo se llega?*

Estudiantes: participan de un intercambio, comparten sus impresiones y opiniones, argumentan apelando a lo expresado en el video por los chicos y las chicas, observan y analizan los roles de los participantes de la mediación a partir de un cuadro y completan colocando una cruz en las intervenciones, según corresponda. Dictan las conclusiones a su docente.

| | Actores del conflicto | Mediadores |
|--|-----------------------|------------|
| Formulan preguntas | | |
| Escuchan la posición de la otra parte | | |
| Atacan la posición de la otra parte | | |
| Hacen valoraciones sobre lo que expone la otra parte | | |
| Exponen desacuerdos | | |
| Plantean alternativas para resolver el conflicto | | |

Segunda sesión (optativa): Leer para analizar una posible acta de convivencia y escritura de un acta de mediación.

Docente: en la escena observada, la mediación se resolvió con la escritura de un acta de acuerdo. A partir de allí, el o la docente propone pensar cuál podría haber sido un posible texto para ese documento. Para esto, ofrece algunos modelos posibles y analizan colectivamente la organización y el contenido a incluir. Luego, organiza pequeños grupos para que cada uno produzca el texto que podría haber sido el acta de la situación observada².



Actas de acuerdo
<https://bit.ly/3GL6XkO>
 Modelos disponibles para descargar.

² Podría ampliarse el tema proponiendo una situación de lectura para informarse sobre la guía de procedimientos para el abordaje de la convivencia en la escuela primaria. Podría realizarse una lectura exploratoria del material, reparar en el índice para ver el contenido y finalmente hacer una lectura detenida del apartado 5. "Dispositivos de Participación. 5.a Consejos de Aula."

Estudiantes: leen las actas modelo y las analizan junto a sus pares y docente; discuten en pequeños grupos qué y cómo escribir; y toman decisiones antes y durante la escritura en relación con el contenido y la organización.

Recursos: video *Mediadores*, proyector o computadora.

Evaluación

Se propone realizar una segunda instancia de evaluación, que consiste en la elaboración de un registro colectivo que refleje los acuerdos trabajados en clase sobre el problema del conflicto. Este registro servirá de insumo al docente para la posterior elaboración de situaciones hipotéticas de conflicto que puedan ser tomadas para orientar la producción gráfica final.

TERCER MOMENTO

La convivencia en los medios de comunicación y en entornos digitales

En este momento del recorrido, la propuesta es focalizar en la reflexión y lectura crítica de los medios de comunicación y problematizar situaciones que suceden en entornos digitales, reconociéndolos como ámbitos “reales” de convivencia. Se trata de promover la pregunta acerca de los conflictos que tienen lugar en esos espacios y sus implicancias.

Hoy en día, las redes sociales parecen haber cooptado las formas de encontrarnos con otros: *Whatsapp, Instagram, Tik Tok, Twitter*. Y la lista podría seguir. Ahora todos y todas también nos comunicamos y nos encontramos con otros a través de estas redes sociales y en entornos virtuales.

Si bien las opiniones con respecto al uso de las redes sociales son variadas, lo cierto es que esta forma de vinculación llegó para quedarse. Por lo tanto, resulta fundamental trabajar en torno a la convivencia en los medios de comunicación y en los entornos digitales.

Algunas preguntas disparadoras para comenzar la indagación pueden ser: *¿nos encontramos de la misma manera en la presencialidad que en la virtualidad?, ¿cómo se producen los diferentes tipos de encuentros?, ¿cómo se dan esos encuentros en lo digital?*

ACTIVIDAD Nº 9. LA CONVIVENCIA EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN.

Es posible preguntarse si todas las voces son escuchadas, de igual forma, en las redes sociales. Y si la velocidad de la información y el borramiento de la frontera entre lo público y lo privado no puede tener consecuencias desafortunadas para los usuarios.

Para discutir estos problemas, se plantea el abordaje de un caso controversial: la historia de Juan Sánchez, más conocido por ser el chico que a sus 12 años y a la salida de un taller dijo “me gusta el arte”. La idea es contextualizar la historia de Juan, a través de la escucha del episodio *“Mi hijo es viral”*, del podcast *Internet me arruinó*.



“Me gusta el arte...”
<https://bit.ly/3WTC0OK>
 Episodio “Mi hijo es viral”,
 de la serie *Internet me arruinó*. Duración: 24:13

Docente: contextualiza el caso y propone escuchar el podcast y realizar un intercambio posterior sobre los problemas que pueden surgir a partir de las publicaciones en los medios de comunicación...

- *¿Qué contenidos son o no son “virales”?*
- *¿Qué podemos hacer como usuarios cuando recibimos esos contenidos?*
- *¿Qué responsabilidad tenemos como consumidores de redes sociales?*

En esta instancia, se sugiere relevar las posiciones que se presenten y marcar sus contradicciones, ayudar a los alumnos y alumnas a destacar puntos de acuerdos y desacuerdos, y proponer un cierre colectivo de conclusión compartida (que no implica necesariamente una conclusión única y absoluta, sino un espectro de conclusiones posibles o también un cierre individual de posicionamiento personal).

Estudiantes: conversan en el grupo clase sobre el caso de Juan: reponen su historia, identifican qué problemas se ponen en juego, revisan sus propios comportamientos como usuarios de redes, debaten para llegar a algunos acuerdos y conclusiones compartidas.

ACTIVIDAD N° 10. COMPARAR NOTICIAS PARA ANALIZAR EL TRATAMIENTO DE LOS MEDIOS SOBRE EL CONFLICTO EN LA VIRTUALIDAD.

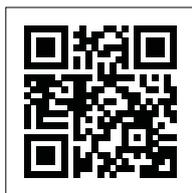
El objetivo de este trabajo es que los estudiantes puedan analizar situaciones de violencia social en entornos digitales y, a su vez, puedan realizar un análisis crítico del tratamiento de los medios de comunicación.

Se seleccionan dos noticias para que los chicos y las chicas, reunidos en pequeños grupos, lean y comparen.

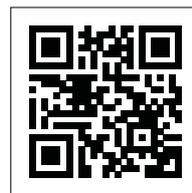
Las noticias seleccionadas (*“El mini personaje que quería ser viral”* y *“Me gusta el arte: el video que nos recuerda sobre la libertad en internet”*) fueron publicadas un año después de la entrevista en dos medios de la prensa online: un periódico uruguayo y un medio liberal estadounidense que cubre noticias vinculadas con América Latina. Reparar en la fecha y el origen del medio permite advertir el impacto del episodio. Los resultados de una búsqueda en internet arrojan una multiplicidad de medios locales, nacionales e internacionales que levantaron el suceso de las redes, que tuvo su origen en una entrevista realizada por un noticiero local de Bahía Blanca. Ambas notas abordan la repercusión que tuvo el episodio en las redes sociales y el impacto que generó en Juan, el protagonista del hecho. A su vez, las dos publicaciones ofrecen una interpretación distinta del papel que tuvieron las redes y los medios.

La lectura de las noticias podría desarrollarse en sesiones de lectura: un primer momento de lectura exploratoria y un segundo momento de lectura detenida y focalizada sobre el cuerpo de cada una de las noticias.

Noticias seleccionadas



NOTICIA 1
<https://bit.ly/3vxixcj>
 El Observador



NOTICIA 2
<https://bit.ly/3vKyt15>
 Panam Post

Primera sesión: Lectura exploratoria compartida del medio en el que se publican las noticias seleccionadas

Docente: orienta la exploración de la noticia a partir de preguntas como las siguientes: *¿Qué les llama la atención? ¿Qué observan? Además de la noticia, ¿qué otras informaciones aparecen? (en este punto se espera que puedan advertir la presencia de publicidades, datos sobre el estado del tiempo, logotipo, botones de acceso a redes, enlaces a otras noticias) ¿En qué diario aparece esta noticia y de qué lugar es? ¿Qué les hace pensar que la noticia haya salido publicada en este medio? ¿De qué fecha es la noticia? ¿Está ubicada en alguna sección? ¿Aparecen enlaces a otras noticias relacionadas con el tema? ¿Quién escribe la nota? ¿Qué imágenes la acompañan?*

Estudiantes: exploran y leen partes de las noticias, participan del intercambio entre pares y con su docente, localizando información en el texto y en el paratexto; y realizan interpretaciones sobre el contexto de publicación de la noticia. Durante la exploración, los grupos van registrando sus observaciones en el cuadro que se comparte a continuación. Una posibilidad es que la exploración de la primera noticia se realice en grupo total (si es que se cuenta con proyector) y dejar la segunda para la exploración en pequeños grupos.

| Registrar | NOTICIA 1 | NOTICIA 2 |
|--|---|---|
| Enlace | https://www.elobservador.com.uy/nota/el-mini-personaje-que-no-queria-ser-viral-2015625500 | https://panampost.com/adam-dubove/2015/10/15/me-gusta-el-arte-el-video-que-nos-recuerda-sobre-la-libertad-en-internet |
| Titular | | |
| Fecha | | |
| Medio en la que fue publicada | | |
| Autor de la nota | | |
| Bajada /copete | | |
| Imágenes que acompañan la nota (¿incluyen fotos o videos? ¿qué contenido presentan?) | | |

Segunda sesión: Lectura detenida y focalizada para analizar el cuerpo de la noticia 1³

Docente: lee la noticia en voz alta mientras los chicos y las chicas siguen la lectura con el texto a la vista. Al finalizar, deja un espacio para que el grupo comparta en qué se quedó pensando luego de haber leído la nota.

Propone releer la nota para reconstruir el circuito que siguió la noticia desde que el niño participó de la entrevista y propone armar y guiar el armado colectivo de un gráfico o esquema que permita dar cuenta de por qué medios circuló.

Abre un espacio de conversación para focalizar en algunos fragmentos. Por ejemplo: "Hasta hoy no hay reglas que detallen qué hace que un video se convierta en viral, pero internet sigue sorprendiendo con su capacidad para dotar a una persona o un elemento de una popularidad internacional de la noche a la mañana". Plantea preguntas que podrían debatirse: *¿es Internet en sí misma la que tiene la "capacidad para dotar de popularidad"?, ¿es una capacidad del medio tecnológico?, ¿podríamos decir que Internet es la responsable?, si no, ¿quién o quiénes?*

Introduce la reflexión sobre los sentidos de la frase destacada, particularmente sobre el uso de la personificación que desvincularía a las personas del compromiso que tienen en estas repeticiones. También puede proponer reparar en el fragmento final de la nota: *¿existe un "lado positivo" de todo el fenómeno que se produjo?, ¿los saludos y comentarios de aliento serán realmente una reparación para Juan?*

Propone identificar voces, maneras en que es nombrado el protagonista, opiniones vertidas en la noticia, y registrarlos en la Columna 1 del siguiente cuadro:

| | NOTICIA 1: "El minipersonaje que no quería ser viral" | NOTICIA 2: "Me gusta el arte: el video que nos recuerda sobre la libertad en internet" |
|---|---|--|
| <i>¿Qué voces se incluyen en la nota? (Niño, familiares, otras instituciones, otros medios)</i> | | |
| <i>¿Cómo es nombrado el niño que protagonizó el caso? (Rastreen en cada nota y transcriban cómo lo mencionan)</i> | | |
| <i>¿En qué aspecto del caso hace mayor énfasis cada noticia?</i> | | |
| <i>¿Qué ideas exponen respecto de la libertad en Internet?</i> | | |
| <i>¿Aporta sugerencias para ayudar a pensar el problema de la viralización en internet?</i> | | |

³ Para este momento puede resultar conveniente leer la versión descargable en PDF, dado que en la lectura online podrían aparecer publicidades con mucha frecuencia lo que haría dificultosa la lectura.

Estudiantes: releen la nota para buscar información y reutilizan esa información en la elaboración de un esquema o gráfico que represente el proceso de replicación de la noticia. Para ello deben ordenar la información temporal y espacialmente. Discuten entre pares para tomar decisiones sobre el diseño del gráfico.

Reflexionan sobre el lenguaje al analizar los modos de enunciar en la noticia, reparan sobre el borramiento de los responsables y los posibles efectos que ese borramiento tiene en los lectores. Completan la columna 1 del cuadro anterior.

Tercera sesión de lectura: Lectura detenida y focalizada para analizar el cuerpo de la noticia 2

Docente: plantea un primer momento de lectura en voz alta de la NOTICIA 2 con los chicos y las chicas siguiendo el texto. Luego de la lectura invita a pensar qué tienen en común y qué diferencias encuentran entre las dos noticias. Para ello, indica el completamiento, en pequeños grupos, de la segunda columna del cuadro y organiza una posterior puesta en común.

Por otra parte, propone al grupo clase detenerse en algunos párrafos de la NOTICIA 2 para conversar. Por ejemplo:

“En el caso de Juan Sánchez, son sus padres quienes deberían haber velado por la integridad de su hijo y asesorarlo sobre su aparición en televisión. Es verdad, nadie podía saber que se iba a convertir en semejante fenómeno, pero la vida a veces nos juega una mala pasada”. Algunas preguntas para orientar la discusión podrían ser: *¿de qué serían responsables los padres?, ¿es posible pensar en alguna anticipación de la situación que les hubiera permitido “asesorar al niño”?, ¿acuerdan con la idea de resumir la situación diciendo “la vida nos juega una mala pasada”?, ¿consideran que “la vida” es la responsable del episodio de cyberbullying o lo es Internet?*

Este es otro apartado de la NOTICIA 2 en el que podría detenerse:

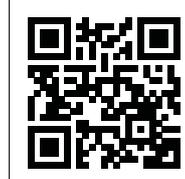
“Estamos ante un supuesto derecho que, para implementarlo, es necesario limitar la libertad de expresión. Tu prestigio es mi opinión. Mientras tanto, la legislación priva a millones de conocer (o de acceder con facilidad) a una parte del pasado al privilegiar el deseo de un individuo que prefiere que la gente no tenga acceso a esa información”. Puede ofrecer al grupo que tomen este párrafo y que formulen algunas preguntas que permitan discutir la expresión “supuesto derecho”, “limitar la libertad de expresión”, o las ideas de derecho a la información y de “limitar la libertad de expresión”.

Estudiantes: escuchan la lectura de la NOTICIA 2, releen y localizan fragmentos para discutir la posición del periodista o medio con sus compañeros y compañeras. Completan la Columna 2 del cuadro presentado al trabajar la noticia anterior: reflexionan sobre el lenguaje al analizar los modos de enunciar de la noticia, identifican voces y formas de nombrar, establecen jerarquías entre los temas presentados en la noticia, realizan interpretaciones y proponen formas de pensar los problemas en las redes sociales. Participan de la puesta en común comentando las semejanzas y las diferencias que encontraron entre las dos noticias.

Evaluación

Se propone realizar una instancia de evaluación que consiste en la escritura grupal de un listado de posibles preguntas, al estilo de *Lo que tú quieras*, a partir de lo que leyeron y de una imagen que se ofrece.

El objetivo de esta evaluación es, en primer lugar, relevar cómo los chicos y las chicas involucran los conceptos trabajados (comunidad, tolerancia, diálogo) en preguntas abiertas y filosóficas en el marco de un conflicto en redes y medios de comunicación. En segundo lugar, y pensando en la elaboración de la producción gráfica que llevará la escritura de este tipo de preguntas, el o la docente podrá tomar como insumo lo escrito en esta instancia.



Escribir para
preguntarnos
<https://bit.ly/3ibhWKg>

Recursos

- Staricco, P. (25 de junio 2015) "El mini personaje que no quería ser viral" en *El observador*. Disponible en: [<https://www.elobservador.com.uy/nota/el-mini-personaje-que-no-queria-ser-viral-2015625500>]
- Dubove, A. (15 de octubre 2015) "Me gusta el arte: el video que nos recuerda sobre la libertad en internet" en *Panam Post*. Disponible en: [<https://panampost.com/adam-dubove/2015/10/15/me-gusta-el-arte-el-video-que-nos-recuerda-sobre-la-libertad-en-internet>]
- Archivo para escritura de preguntas
- Computadoras con conexión a Internet

ETAPA DE CIERRE Compartir preguntas con la comunidad

Extensión

Un mes.

Descripción general de la etapa

En esta instancia, la propuesta es retomar los insumos que fueron generando a lo largo del proyecto y elaborar una publicación gráfica digital (al estilo del libro *Lo que tú quieras*) para compartir con la comunidad escolar y con otras personas por fuera de la escuela.

La realización de una pieza comunicativa tiene la intención de que el grupo revise el camino transitado, los temas abordados, las notas, preguntas y conclusiones provisorias a las que haya arribado, para compartirlo con una comunidad más amplia que la del aula.

Buscamos que los y las estudiantes puedan volcar en esta producción gráfica todo lo aprendido en las instancias anteriores: la identificación de situaciones dilemáticas con distintos tratamientos acerca del conflicto y la elaboración de preguntas filosóficas que ayuden a pensar el problema. También se propone una etapa de socialización del producto, en donde los alumnos y las alumnas puedan compartir con otros grados o miembros de la comunidad escolar las piezas del producto gráfico realizado.

A continuación se presentan las actividades de esta etapa y las tareas docentes y de las y los estudiantes involucradas en cada una:

ACTIVIDAD N° 11. ELABORACIÓN DE UNA PRODUCCIÓN GRÁFICA DIGITAL PARA COMPARTIR CON LA COMUNIDAD ESCOLAR.

Esta actividad está organizada en varias sesiones de trabajo que involucran el proceso de elaboración del producto final: planificación del producto, puesta en marcha de su elaboración, revisión y publicación.

Primera sesión: Planificación de la producción

Docente: presenta la agenda de esta etapa, explicitando el propósito comunicativo de la producción: compartir con la comunidad escolar algunas preguntas que invitan a reflexionar sobre la tolerancia, los modos de pensar los conflictos y resolverlos, el diálogo como instrumento para intercambiar puntos de vista y llegar a acuerdos. Organiza los grupos de trabajo, recapitula el recorrido realizado y deja a disposición las escrituras de trabajo que fueron produciéndose (conclusiones de las conversaciones, observaciones registradas, etc.).

Propone realizar un listado colectivo de posibles situaciones conflictivas para incluir en la producción gráfica y lo escribe en un afiche. Propone que los chicos y las chicas piensen posibles preguntas sobre esas situaciones. Podría armarse un cuadro como el siguiente para dejar registro de las ideas (esto será retomado luego, tanto durante la composición de la imagen como en el momento de la revisión, cuando ya la tengan terminada).

| | |
|--|--|
| <i>Situación conflictiva</i> | |
| <i>Descripción: personajes, espacio, acciones, expresiones. Elementos de primer y segundo plano.</i> | |
| <i>Posibles preguntas filosóficas</i> | |

Acuerda con el grupo el tipo de imágenes que serán incluidas (ilustraciones realizadas por los niños y las niñas, fotografías, collages, etc.) para darle una unidad estética a la producción. En el caso de tomar fotos, es imprescindible contar con el consentimiento de los chicos y las chicas y con la autorización escrita de las familias⁴.

Estudiantes: planifican qué situaciones van a presentar, proponen en función del trayecto transitado y de sus propias experiencias, argumentan, consensúan. Dictan a su docente un breve enunciado que describa el conflicto propuesto y la imagen futura; esto servirá como orientación para la producción de las imágenes. Toman decisiones respecto de cómo producir la imagen de acuerdo con las posibilidades expresivas de cada técnica. En el caso de que se decidan por la fotografía, piensan cómo será esa toma: espacio, plano, quiénes estarían, acciones, expresiones que tendrían que transmitir, ubicación en el espacio, etc. Junto con su docente, chequean los espacios de la escuela aptos para las tomas fotográficas.

⁴ Otra posibilidad sería proteger la identidad de las niñas y los niños con algún efecto en la foto o hacer las tomas de manera tal que no se vean los rostros. Para esto tendrían que ensayar cómo lograr el mismo efecto buscando la fuerza expresiva en el gesto corporal.

Segunda sesión: Producción de imágenes (Ilustraciones o tomas fotográficas)

Docente: orienta a sus estudiantes para que logren plantear la situación gráficamente, que contenga todos los detalles que necesiten para dar cuenta de la escena a representar. Propone revisar, si es necesario, el dictado de la sesión anterior para incorporar elementos en la imagen o modificar los que ya fueron incorporados. Pone a disposición el cuadro de registro de la actividad 2 (registro de observaciones del libro *Lo que tú quieras*), con el fin de realizar ajustes de acuerdo con el modelo que se está siguiendo.

Estudiantes: conversan para plantear alternativas respecto de qué y cómo ilustrar teniendo presente el conflicto que se intenta representar. Discuten las propuestas. Revisan y evalúan sus propias decisiones, a partir del registro de observaciones del libro *Lo que tú quieras*. Realizan las ilustraciones o toman las fotografías resolviendo aspectos como la ubicación espacial, el tamaño de los componentes de la ilustración, los colores y los detalles que producen determinados efectos.

Tercera sesión: Revisión de las preguntas en función de las imágenes obtenidas

Docente: una vez obtenidas las fotos o realizadas las ilustraciones o collages, el o la docente propone retomar y revisar las preguntas formuladas en el momento de la planificación con el fin de confirmar o no que las mismas pueden desprenderse de la lectura de las imágenes. Para esto sugiere reutilizar las notas tomadas en la actividad 3 (análisis de cómo se construyen ese tipo de preguntas).

Estudiantes: observan detenidamente las imágenes y releen las preguntas, cotejan el listado con la planificación, discuten modificaciones a partir de las escrituras de trabajo y de las intervenciones docentes, aceptan o rechazan las sugerencias, toman decisiones, las argumentan y ajustan las imágenes y los textos de las preguntas.

Cuarta sesión: Exploración de la herramienta digital elegida para la producción. Diseño de la pieza

Docente: ofrece alguna herramienta para poder producir la pieza. Propone acordar criterios para la edición: por ejemplo, organización del espacio en cada página y tipografías a usar (fuentes, tamaños, colores). Plantea una organización para la identificación y guardado de los archivos.

Estudiantes: exploran la herramienta seleccionada, ensayan versiones de la pieza comunicacional teniendo en cuenta los criterios acordados, las comparan, deciden cuál es la versión más adecuada para convocar a los lectores y realizan la producción.

Recursos: se pueden utilizar diversas aplicaciones para desarrollar las producciones digitales, como *Canva*, *Power Point* o *Genially*, entre otros.

Quinta sesión: Revisión entre pares

Docente: organiza la tarea intercambiando los trabajos y propone una situación de revisión entre pares con una guía común para plantear qué aspectos volver a mirar.

Una posible guía para orientar el trabajo de revisión:

- sobre las imágenes: *¿Resultan claras para mostrar el conflicto que quiere presentarse? ¿Son nítidas? En el caso de las fotos, ¿están bien encuadradas?*
- sobre el texto: *¿Las preguntas planteadas se relacionan con la imagen? ¿Resultan claras? ¿Son preguntas que incitan al diálogo? ¿Son preguntas que solo se responden por “sí” o por “no” o que piden razones? ¿Qué otras podrían proponer? ¿Es correcta la ortografía? ¿Los pronombres interrogativos (qué, cómo, cuándo, etc.) tienen las tildes correspondientes?*

Estudiantes: observan y analizan, a partir de las preguntas dadas, las producciones de sus compañeros y compañeras, intercambian opiniones y toman notas sobre los aspectos a revisar para que sean retomadas por los autores de la producción.

Sexta sesión: Compilación y publicación

Docente: realiza la compilación y propone la escritura colectiva, a través del docente, de un breve prólogo presentando la producción. Publica el material por los medios elegidos (blog y/o Instagram de la escuela⁵, grupos de Whatsapp, entre otras alternativas).

Estudiantes: escriben, a través de su docente, el prólogo de la publicación y establecen acuerdos sobre la difusión del material (por ejemplo: distribución de códigos QR con carteles en la escuela, uso de las redes institucionales, entre otras).

Finalmente, una breve reflexión: involucrar a los alumnos y las alumnas en las decisiones sobre la difusión puede ser interesante para plantear algunas estrategias que inviten a pensar en cómo convocar a la lectura del material en tiempos de saturación informativa. Otra instancia que podría añadirse a las ya mencionadas es pensar en una difusión y organizar una presentación del material para que los chicos y las chicas compartan con otros estudiantes de la escuela y familias alguna de las situaciones y preguntas planteadas e ilustradas. Esta actividad permitiría recapitular el trabajo realizado e invitar a reflexionar al auditorio sobre los temas abordados.

Evaluación

Finalizada la etapa de socialización y comunicación, se sugiere promover la reflexión y el intercambio con las y los estudiantes sobre el trabajo realizado durante todo el proyecto. Por ejemplo, pueden ir comparando las preguntas que se fueron elaborando a lo largo del proyecto para analizar su formulación y la presencia de los conceptos implicados.

Bibliografía

Larrosa, J. (2006) “Sobre la experiencia I” en Revista Educación Y Pedagogía, 18. Disponible en: [<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>]

Hellman, M.; Del Valle, V. (2014) “La escritura al servicio de los procesos de reflexión subjetiva” en Decisio, saberes para la acción en educación de adultos, (37). Disponible en: [https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_37/decisio37.pdf]

⁵ Si se publicara en Instagram, las producciones podrían presentarse como un carrete de imágenes.

Proyecto: Manual de recomendaciones para jugar a La escoba del 1 Sexto y Séptimo grado. Matemática

GUILLERMO KAPLAN, ALEJANDRO ROSSETTI, PAOLA TARASOW y ELIANA TIESI

Presentación

El presente proyecto tiene como propósito principal brindar nuevas oportunidades para aquellos y aquellas estudiantes que no han logrado construir conocimientos relativos a las fracciones (composición del entero y equivalencias) al mismo ritmo que sus compañeros, y precisan nuevas y distintas oportunidades de visitarlos.

La propuesta se destina a la elaboración por parte de estudiantes de sexto y séptimo grado de un “manual” con una serie de recomendaciones dirigidas a los alumnos y las alumnas de cuarto y quinto grado, para jugar “mejor” a un juego de cartas en el que se despliegan conocimientos sobre fracciones.

Teniendo en cuenta que la totalidad de las y los estudiantes no aprenden lo mismo en los mismos tiempos, es necesario generar momentos específicos para que algunos niños tengan nuevas y diversas oportunidades para revisar el trabajo con las fracciones. Se busca así recuperar en un nuevo contexto ciertos contenidos propios de este campo numérico, y generar condiciones que permitan consolidar aquellos aprendizajes que todavía no se han afirmado suficientemente. Es importante tener en cuenta que al llegar a sexto y séptimo grado algunos o algunas estudiantes han tenido una experiencia de trabajo en el área que los ha llevado a construir la idea de que la matemática no es para ellos o ellas. Por eso se trata, entonces, de generar las condiciones necesarias en el aula que les permitan, progresivamente, restituir la confianza en sus propias posibilidades.

El presente proyecto se sustenta en tres cuestiones importantes desde el punto de vista didáctico: la disponibilidad de repertorios de cálculo y equivalencias entre fracciones, la propia mirada de los alumnos y las alumnas en torno a sus posibilidades de aprender y el aporte que puede hacer la incorporación del juego en la clase de matemática.

En el trabajo dentro del campo de los números naturales, ya se encuentra instalada en nuestras prácticas de enseñanza la importancia de la disposición de repertorios sobre los cuales apoyarse para disponer de nuevos resultados, así como para construir distintos procedimientos de cálculo. Para avanzar en el aprendizaje de los números racionales, también es preciso contar con algunos repertorios que otorguen certeza a las relaciones y comparaciones entre “ciertas” fracciones, relaciones en las que se apoyará posteriormente el trabajo con nuevas expresiones fraccionarias y decimales.

Otro aspecto didáctico clave sobre el cual se sustenta, en parte, este proyecto está dado por la potencialidad que tiene la actividad de comunicar ideas a otros y a otras para profundizar el aprendizaje y la comprensión de dichas ideas. La elaboración de un compendio de recomendaciones para “ganar” en un juego de barajas con fracciones exige poner en escena una práctica central del “hacer matemática”, tal como lo es la comunicación de ideas, al mismo tiempo que puede generar la necesidad de reestudiar ciertos repertorios de las fracciones. ¿Cómo se les explica a chicos y chicas de años anteriores esas recomendaciones? ¿Cómo organizamos y formulamos aquello que aprendimos y comprendimos, para que sea comprensible para otros y otras?

El proyecto pone a los y las estudiantes de sexto y séptimo grado que participarán frente a un intercambio no habitual. En general, estos alumnos no reconocen los debates que se dan en la clase de matemática como intercambios simétricos; en cambio, muchos de ellos perciben sus propias intervenciones como menos valiosas que otras. Sus posturas suelen ser sostenidas frente a sus compañeros o compañeras desde la debilidad. El proyecto invierte la relación *experto-inexperto* frente al saber que los estudiantes de sexto y séptimo que participarán de la propuesta suelen vivenciar en los debates del aula, ya que los pone en la posición de quienes conocen más sobre un asunto y lo comunican a otros que están aprendiendo.

Otra cuestión que amerita algunas palabras es el rol que tiene el juego en la clase de matemática y bajo qué condiciones debe incorporarse a la propuesta de enseñanza. Es importante –desde un inicio– tener claridad sobre la intencionalidad didáctica de la incorporación del juego en una secuencia de enseñanza. Si bien el interés de los niños y las niñas es divertirse –y principalmente ganar–, el nuestro es que aprendan determinados contenidos. Y para que aprendan no es suficiente con jugar. Es preciso, luego, generar instancias de reflexión en torno a los procedimientos utilizados, de análisis de aspectos matemáticos abordados y de sistematización de aquello que nos resulta importante para la propuesta. A su vez, es preciso que los niños y las niñas tengan nuevas oportunidades para jugar, en las cuales puedan reutilizar aquello que se compartió y sobre lo que se debatió. Volver a jugar permitirá el progreso de las estrategias que demanda el juego y generará oportunidades para profundizar en las sistematizaciones que se realicen, a través de un ida y vuelta entre el uso y la reflexión en torno a los repertorios, las estrategias y las relaciones matemáticas utilizadas.

Por último, nos parece importante ubicar este proyecto en un contexto más amplio de trabajo con números fraccionarios, ya que aborda sólo algunos aspectos del estudio con estos números. En este sentido, será necesario complementarlo con otras propuestas que aborden las fracciones en contextos distintos, como son el de reparto y el de medida.

Síntesis de la propuesta

El proyecto que se presenta surge a partir de la pregunta: ¿Puede un estudiante con dudas y errores en un cierto saber elaborar recomendaciones sobre ese conocimiento a otros estudiantes iniciales en su estudio?

En el intento de responder este interrogante, se propone un recorrido que busca generar oportunidades significativas para las y los estudiantes que necesitan visitar el trabajo con fracciones, particularmente, el repertorio de medios, cuartos y octavos. Al mismo tiempo se propone reposicionar a los alumnos y las alumnas participantes en un lugar de valoración, como es el de ayudar a otros a aprender algo que uno ya sabe.

El proyecto consiste en la elaboración de un “manual de recomendaciones” para jugar con cartas a “La escoba del 1”, destinado a las compañeras y los compañeros de cuarto y quinto grado.

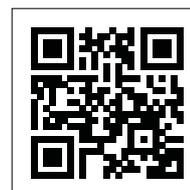
Como el proyecto se focaliza en el trabajo con un grupo de alumnas y alumnos que requieren volver sobre un repertorio de fracciones propio de grados anteriores (medios, cuartos y octavos), el resto de la clase podría jugar al mismo juego pero utilizando cartas que incluyan otro repertorio con mayor complejidad (tercios y sextos; o tercios, sextos y doceavos). Otra posibilidad es ofrecerles un juego con el que ya se haya trabajado anteriormente, de modo que puedan reutilizar los conocimientos construidos y consolidar los repertorios abordados. Algunos juegos posibles podrían ser “Guerra de fracciones”, “Guerra con cálculos” o “Poner orden”. Para todos ellos, es posible usar el mazo de cartas con fracciones que está incluido en la Caja de Matemática. Para apoyar esta tarea, se puede consultar el documento Jugar y enseñar matemática. Orientaciones para docentes (GCBA, 2022).



Jugar y enseñar matemática. Orientaciones para docentes

<https://bit.ly/3GmqQwz>

(2022) Ministerio de Educación, GCBA.



Una vez elaborado el manual, el proyecto contempla, en primera instancia su puesta a prueba con las compañeras y los compañeros de grado y, posteriormente, su presentación a las alumnas y los alumnos de cuarto y quinto grado.

Propósitos de enseñanza

- Ofrecer a los alumnos y a las alumnas que lo precisen una nueva oportunidad de volver sobre el repertorio de sumas y la equivalencia entre fracciones: medios, cuartos y octavos.
- Posicionar a estas alumnas y estos alumnos en el lugar del saber y de compartir los nuevos aprendizajes con otras y otros compañeros.

Objetivos de aprendizaje

Se espera que niños y niñas logren:

- Reconstruir el entero usando medios, cuartos, octavos para que luego sea posible extender esas relaciones a otras fracciones.
- Establecer relaciones de equivalencias entre diversas fracciones.
- Construir repertorios de sumas y equivalencias de fracciones sobre los cuales apoyarse para el trabajo con otros repertorios nuevos.

Contenidos

Este proyecto permite abordar los siguientes contenidos incluidos en el Diseño curricular de segundo ciclo (GCBA, 2004).

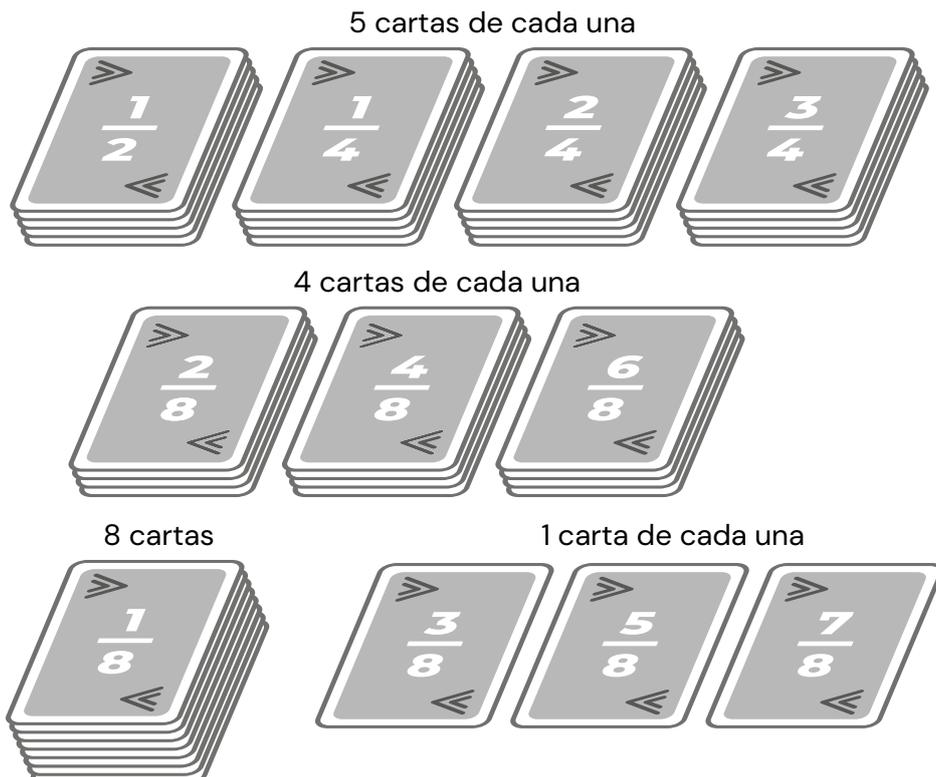
- Reconstrucción de la unidad usando medios, cuartos y octavos, tercios y sextos, etcétera.
- Definición de las cantidades $\frac{1}{2}, \frac{1}{4}, \frac{1}{8}$, como la parte tal que 2, 4, 8 partes iguales a esa equivalen a la unidad. Definición de la fracción $\frac{m}{n}$ como la parte que contiene m veces $\frac{1}{n}$.
- Cálculo mental para determinar la fracción que es necesario sumar a una fracción dada para obtener un entero.
- Utilización de diferentes recursos para mostrar la equivalencia de algunas fracciones sin exigir de entrada el procedimiento de multiplicar numerador y denominador por un mismo número.

Producto final

Un “manual de recomendaciones” dirigido a los alumnos y las alumnas de cuarto y quinto grado, con sugerencias para jugar “mejor” a un juego de cartas con fracciones: “La escoba del 1”.

Recursos necesarios

Cartas con fracciones con los denominadores medios, cuartos y octavos y las que el o la docente considere necesarias para jugar con el resto del grupo que no participe del proyecto.



Extensión

Aproximadamente diez clases.

Desarrollo de la propuesta

ETAPA DE APERTURA

Extensión

Una clase.

Descripción general de la etapa

Se trata de la presentación del juego a todo el grado y del proyecto al grupo de niños y niñas con los cuales se desarrollará el mismo.

Actividades

El o la docente explicará las reglas del juego, aclarará las dudas que surjan y se jugará una partida. Los niños y niñas que participarán del proyecto usarán un mazo de cartas que incluye solamente medios y cuartos. Para el resto del grado, el o la docente decidirá qué otras fracciones incluir en el juego, dependiendo de los conocimientos disponibles; el propósito es que se constituya en una situación desafiante para este grupo, pero que pueda ser gestionada con autonomía, para que el docente tenga mayor disponibilidad para acompañar a quienes serán luego destinatarios específicos del proyecto.

En un segundo momento, el o la docente le contará al grupo que participará del proyecto que el objetivo es que elaboren un manual de consejos para jugar al juego seleccionado, dirigido a niños y niñas de grados anteriores. Se compartirá que, con dicho fin, tendrán que estudiar el juego, las estrategias para poder ganar y a su vez pensar cómo transmitir estas estrategias a otras y otros estudiantes. Se compartirá con el grupo los distintos momentos del proyecto:

- Estudio del juego y sus estrategias.
- Elaboración de un manual de consejos para jugar.
- Prueba del manual con sus compañeros y compañeras de grado y revisión del mismo.
- Visita al grado destinatario del manual, presentación del juego y del manual y acompañamiento en una primera ronda de juego.

Recursos necesarios

Juego de cartas con fracciones.

INSTRUCCIONES DEL JUEGO

Se mezclan las cartas y luego se colocan 4 boca arriba (con la fracción a la vista) y se reparte una carta a cada participante. En su turno, cada participante debe intentar formar 1 utilizando su carta y una o varias cartas de las que están sobre la mesa. Si cree que puede formar 1, debe señalar a sus compañeros y compañeras qué cartas utilizaría. Si hay acuerdo en que forman 1 se lleva las cartas junto con la suya y las pone en un pilón aparte. Si no puede for-

mar 1 debe dejar su carta junto al resto que está sobre la mesa y pasa el turno al siguiente jugador o jugadora. Cuando termina la ronda se vuelve a repartir una carta a cada jugador. Cuando ya no quedan cartas por repartir, el último jugador o jugadora que formó 1 se lleva las cartas que quedaron en la mesa. Gana el juego quien haya podido levantar más cartas.

ETAPA DE DESARROLLO

Extensión

Siete clases.

Descripción general de la etapa

Los alumnos y las alumnas jugarán al juego incorporando nuevas fracciones, analizarán las distintas jugadas, y elaborarán una serie de listados con repertorios de sumas que dan 1, de equivalencias y de maneras de formar una fracción utilizando otras más pequeñas. Esto servirá como insumo para la elaboración del “manual para jugar mejor” que luego presentarán a las y los alumnos de cuarto y/o quinto grado.

Dado que esta etapa insumirá varias clases, para enriquecer la propuesta para el resto del grado, se les podrá ofrecer que vuelvan sobre juegos con fracciones que hayan jugado con anterioridad¹. Se trata de que continúen profundizando el trabajo con este contenido, que logren un mayor dominio de las relaciones construidas y que puedan hacerlo con cierto nivel de autonomía, para permitir al docente abocarse al proyecto.

Actividades

ACTIVIDAD N° 1

El primer momento de esta etapa consiste en volver a jugar y registrar con qué cartas pudieron formar 1.

Cada jugador o jugadora deberá llevar un registro de las cartas que utiliza para formar 1.

Durante el juego, el o la docente podrá intervenir ofreciendo apoyo en los casos en que algún jugador tenga dudas en torno a si puede o no levantar ciertas cartas, o para acompañar el debate que pueda surgir al decidir si una levantada es correcta o no. En ambos casos, debe cuidarse de no ser quien determine la validez o no de una jugada, ya que esto debe ser tarea de los jugadores y jugadoras. Sin embargo, podrá realizar intervenciones tales como:

- ayudar en la interpretación de la parte del entero que representa una fracción. Por ejemplo, en relación a la fracción $\frac{3}{4}$ puede preguntar a quienes juegan cuántos cuartos hay en dicha fracción;
- retomar ciertas equivalencias que hayan surgido en el grado durante el trabajo con fracciones en otros contextos (por ejemplo en los problemas de medida). Se puede plantear la pregunta, por ejemplo, de cuántos cuartos son necesarios para formar un medio;
- de ser necesario, puede apelarse a la representación gráfica para validar si las fracciones elegidas conforman o no un entero.

¹ Los materiales para diversos juegos están disponibles en las Cajas de Matemática que se encuentran en las escuelas. Para profundizar, se puede consultar el documento *Jugar y enseñar matemática. Orientaciones para docentes* (GCBA, 2022).

Posteriormente al juego, el o la docente elaborará –partiendo de los registros que hayan realizado los jugadores y jugadoras– un listado de posibles formas de armar 1 en el juego. Luego de registrar las jugadas que hayan realizado, les propondrá que busquen si hay otras combinaciones de cartas que formen 1, para agregar a la lista. Lo más probable es que durante el juego hayan agotado las posibilidades ya que se trata de pocas combinaciones:

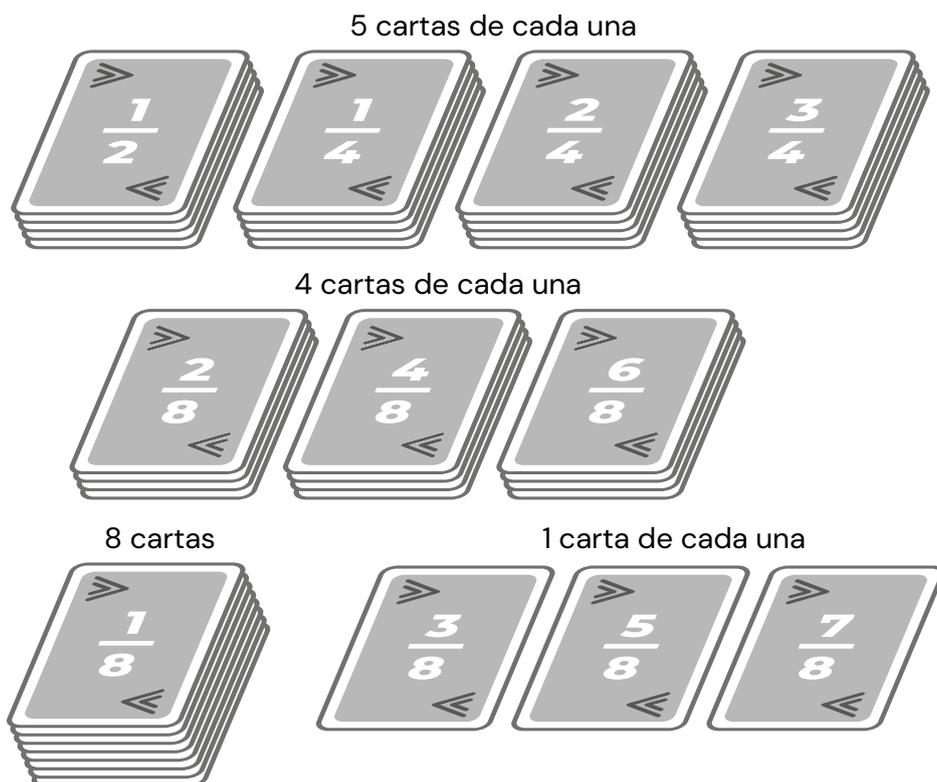
$$\frac{1}{2} + \frac{1}{2} \quad \left| \quad \frac{1}{4} + \frac{3}{4} \quad \left| \quad \frac{2}{4} + \frac{2}{4} \quad \left| \quad \frac{1}{2} + \frac{2}{4} \quad \left| \quad \frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} \quad \left| \quad \frac{2}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} \quad \left| \quad \frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} \right. \right. \right.$$

Como cierre de esta actividad, los alumnos y las alumnas volverán a jugar, disponiendo esta vez del listado elaborado como apoyo.

ACTIVIDAD N° 2

En esta instancia se propondrá una nueva partida del juego, pero incorporando cartas con octavos ($\frac{1}{8}$, $\frac{2}{8}$, $\frac{3}{8}$, etc.). Se recordará a los alumnos y las alumnas que deben registrar en una hoja las cartas que utilizan para formar 1.

Recursos: Juego de cartas con las siguientes fracciones...



Durante el juego podrán tener a la vista el listado que han elaborado con distintas composiciones de 1 con medios y cuartos.

Mientras niños y niñas juegan, el o la docente podrá intervenir ofreciendo apoyo en los casos en que algún jugador tenga dudas en torno a si puede o no levantar ciertas cartas, o para acompañar el debate que pueda surgir al decidir si una levantada es correcta o no. Podrá realizar intervenciones tales como:

- proponerles que piensen cuántos octavos son precisos para formar 1. Luego –y apoyándose en esto primero– se les podrá sugerir que piensen cuántos octavos se precisan para formar $\frac{1}{2}$ y $\frac{1}{4}$. De esta manera podrán ir pensando algunas equivalencias que les servirán para levantar las cartas que precisan para formar 1, incluyendo los octavos;
- ayudar en la interpretación de la parte del entero que representa una fracción. Por ejemplo, en relación a la fracción $\frac{3}{8}$ puede preguntar a los jugadores cuántos octavos hay en dicha fracción;
- apelar a la representación gráfica para validar si las fracciones elegidas conforman o no un entero.

Luego de jugar una partida, se les propondrá completar –de manera colectiva– el listado de maneras de formar 1 elaborado en la clase anterior, con aquellas nuevas que incorporen octavos y que hayan registrado durante el juego.

ACTIVIDAD N° 3

Se organizará la clase en parejas (o tríos, esto dependerá de la cantidad de alumnos) y se les entregará una copia del listado de formas de componer 1 que elaboraron en la clase anterior. El objetivo de esta actividad es incorporar aquellas posibles composiciones a 1 que no hayan surgido durante el juego, proponiendo una búsqueda exhaustiva de todas las combinaciones posibles.

De esta manera, se les podrá proponer a los y las estudiantes una consigna como la que sigue: *Revisen el listado de maneras de componer 1 y agreguen –de ser necesario– otras formas posibles para llegar al entero utilizando medios, cuartos y octavos.*

Durante este momento de trabajo, el o la docente podrá realizar intervenciones tales como:

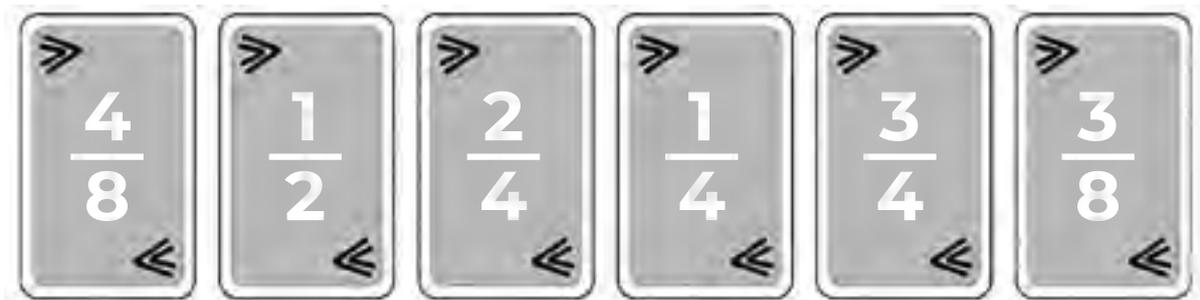
- proponer un modo de organizar las combinaciones para poder ser exhaustivos sin repetir ni dejar ninguna afuera;
- proponer el cambio de una fracción por otra equivalente si aún no ha sido registrada esa combinación;
- proponer que descompongan algunas fracciones utilizando otras. Por ejemplo, en el armado $\frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4}$, descomponer uno de los cuartos en $\frac{1}{8} + \frac{1}{8}$.

Luego de un rato de trabajo, se compararán los distintos listados elaborados y se completará aquel realizado en la clase anterior. Si el o la docente considera que falta alguna combinación podrá proponerla en este momento, de modo que el listado incluya todas las posibilidades de formar 1 con las fracciones en juego.

ACTIVIDAD N° 4

En esta instancia del proyecto, con el propósito de focalizar la mirada en la equivalencia entre fracciones, se les propondrán distintas actividades de partidas simuladas, para la resolución de las cuales podrán utilizar –de considerarlo necesario– el listado de composiciones elaborado hasta el momento. Por ejemplo:

A. Matías tiene en su mano la carta con la fracción $\frac{1}{2}$ y sobre la mesa están las siguientes cartas:



¿Qué carta puede levantar para formar 1? ¿Hay una única posibilidad?

B. Lucía tiene en su mano la carta con la fracción $\frac{3}{4}$ y en la mesa queda una sola carta. Lucía dice que levantando esa carta forma 1. ¿Cuál puede ser esa carta? ¿Hay una sola posibilidad?

Luego de resolver estas actividades de manera individual o en parejas, pondrán en común sus respuestas. Se espera que hayan surgido las equivalencias $\frac{2}{4} = \frac{1}{2}$ y $\frac{4}{8} = \frac{1}{2}$. Es posible que también hayan resuelto que $\frac{2}{4} = \frac{4}{8}$ pero no necesariamente surgirá, con lo cual podrá ser propuesto por el o la docente como una equivalencia a discutir.

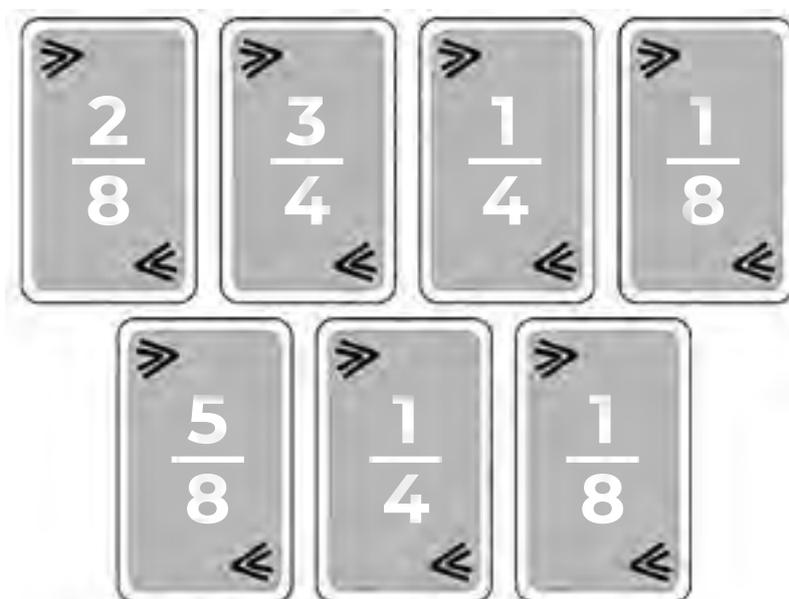
Por último, se propondrá al grupo que –con todas las cartas a la vista sobre la mesa– busquen otras posibles equivalencias. Es decir, otras cartas que tengan el mismo valor. Estas equivalencias también se incorporarán al manual, en tanto serán de utilidad durante el juego.

Durante este momento de trabajo, se entregará al resto del grado otras actividades de partidas simuladas, dependiendo del juego y del repertorio de fracciones con el que se encuentren trabajando.

ACTIVIDAD N° 5

En esta instancia del proyecto, con el propósito de focalizar la mirada en la reconstrucción de $\frac{1}{2}$ y de $\frac{1}{4}$ utilizando otras fracciones, se les propondrán distintas actividades de partidas simuladas. Por ejemplo:

En un grupo están jugando a la escoba del 1 y estas cartas están sobre la mesa:



A. Lautaro dice que no puede formar 1 porque tiene la carta $\frac{1}{2}$ y sobre la mesa no hay otra carta de $\frac{1}{2}$. Mateo le dijo que se fijara bien porque, aunque no esté esa carta, igual puede formar $\frac{1}{2}$ levantando otras. ¿Tendrá razón Mateo? ¿A qué cartas se referirá?

B. A Camila le toca jugar después que Lautaro. Dice que a ella le falta $\frac{1}{4}$ para formar 1, pero que como Lautaro se llevó todas las cartas de $\frac{1}{4}$ ella no puede levantar. Agustina dice que Camila sí puede levantar $\frac{1}{4}$ aunque no estén esas cartas. ¿Qué opinás? ¿Qué cartas podría levantar Camila para formar 1?

ACTIVIDAD N° 6

Como última actividad de la etapa de desarrollo del proyecto, los niños y las niñas junto a su docente armarán el "Manual para jugar mejor a la Escoba del 1". En el mismo, incluirán una presentación del material –que podrán escribir por dictado al docente–, las instrucciones del juego y tres listados de repertorios: uno con distintas formas de componer 1 con las cartas del juego, el otro con equivalencias entre fracciones ($\frac{1}{2} = \frac{2}{4}$, $\frac{2}{8} = \frac{1}{4}$, etc.) y el último con distintos modos de componer ciertas fracciones utilizando otras más pequeñas que pueden ser de utilidad para saber qué cartas se pueden levantar en cada jugada (por ejemplo $\frac{1}{4} + \frac{1}{4} = \frac{1}{2}$, $\frac{1}{8} + \frac{1}{8} = \frac{1}{4}$, etc.). También podría contener aquellas ideas que los alumnos y las alumnas consideren importantes para recordar equivalencias, cómo darse cuenta rápido cuánto le falta a una fracción para llegar al entero, u otras ideas que consideren relevantes. Por último, se presentará el manual al resto de sus compañeros y compañeras de grado y se tomarán las sugerencias que surjan.

Evaluación

Es importante que el o la docente produzca un registro de los avances de cada estudiante, teniendo en cuenta el punto de partida de cada uno, en los distintos aspectos involucrados en este proyecto: composición del entero, equivalencia entre fracciones y composición de una fracción utilizando otras.

Es necesario observar qué sucede con el dominio de las relaciones entre medios y cuartos antes de incorporar las cartas con denominador 8. Se espera que logren comprender que cuatro de $\frac{1}{4}$ forman un entero y dos de $\frac{1}{2}$ también, y que es posible formar $\frac{1}{2}$ con dos de $\frac{1}{4}$. Esta observación deberá tener en cuenta tanto el desempeño durante el juego como el nivel de autonomía durante la resolución de las actividades de partidas simuladas.

A partir de esta evaluación se podrá regular la dificultad a plantear en las diversas actividades de juego simulado y agregar nuevas instancias de juego con el repertorio de fracciones que se precisa consolidar.

ETAPA DE CIERRE

Extensión

Dos clases.

Descripción general de la etapa

Como cierre del proyecto los niños y las niñas que han elaborado el manual de recomendaciones realizarán dos visitas al grado al cual está dirigida la producción (cuarto y/o quinto grado).

Actividades

En una primera visita le presentarán el juego a las chicas y los chicos, les explicarán las instrucciones y los acompañarán en una primera partida dándoles apoyo y colaborando durante el juego, tanto en lo referido a las reglas y dinámica como dando ayudas sobre cuándo es posible formar 1 y cuándo no.

En una segunda y última visita –que se realizará luego de que el grado haya jugado varias veces– les llevarán el manual de recomendaciones en el que han sistematizado repertorios de cálculos que dan 1, de fracciones equivalentes y de distintas maneras de formar ciertas fracciones con otras.

Evaluación

Luego de haber presentado el manual, será importante realizar una actividad de reflexión grupal en la cual puedan compartirse los aprendizajes alcanzados para avanzar en su sistematización. Se propondrá un análisis y reflexión acerca de la elaboración del manual y de la experiencia en cuarto y/o quinto grado. Para ello, será interesante proponer una instancia de reflexión grupal sobre lo aprendido, tanto en relación con la elaboración del manual, como con las repercusiones o la devolución que hayan recibido de los chicos y las chicas del grado que visitaron.

Consideraciones finales

En el presente documento hemos expuesto con detalle el desarrollo del proyecto pensado para el grupo de alumnos y alumnas que presenta mayores dificultades en el aprendizaje de este contenido particular. Por esa razón trabajamos con un repertorio específico de fracciones y pensando en un material dirigido a cuarto y/o quinto grado.

Hemos incluido distintos momentos de trabajo (momentos de juego, de debate y de análisis de los procedimientos y sistematización de repertorios, de ampliación del repertorio, de escritura y de comunicación a otros y otras), que cierran con la elaboración del manual y las visitas al grado destinatario.

El mismo esquema de trabajo puede desplegarse con aquellos niños y aquellas niñas con quienes se aborden otros repertorios de fracciones o con el resto de la clase, contemplando nuevas instancias, ya sea de juego, de debate o de sistematización, si el o la docente lo considera necesario.

A su vez, entendemos que esta estrategia de trabajo con alumnos y alumnas que están en mayores dificultades para el aprendizaje de determinados conocimientos (el estudio de un juego y la elaboración de recomendaciones para los alumnos y alumnas de un año anterior) es muy potente y puede ser utilizada también con otros juegos.

Bibliografía

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

(2022) *Jugar y enseñar matemática: orientaciones para docentes / 1ª edición para el profesor*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponible en: [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/jugar_y_ensenar_matematica_0.pdf]

(2004) *Diseño Curricular para la Escuela Primaria: segundo ciclo, Matemática*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula.



Proyecto:

Un mapeo colectivo sobre la gestión de los residuos en el barrio de nuestra escuela

Séptimo grado. Ciencias Naturales y Ciencias Sociales

EUGENIA AZURMENDI, ANABEL CALVO, VALERIA EDELSZTEIN, VICTORIA GONZÁLEZ ROURA, MARÍA LUCÍA LOPETEGUI, FRANCISCO MAINELLA y MARISA MASSONE

Presentación

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) tiene una población aproximada de 3 millones de habitantes, con una densidad de alrededor de 14 mil hab/km², constituyéndose la ciudad más densamente poblada de Argentina. Además, en ella transitan diariamente miles de personas desde los diferentes partidos del Gran Buenos Aires debido a que es el centro administrativo, político y económico del país. Se calcula que la población diurna de la Ciudad supera los 4 millones de habitantes. Esta alta cantidad de población genera una gran masa de residuos sólidos urbanos (RSU): se producen unas 7.5 mil toneladas de residuos por día, en promedio 1,43 kilogramos de residuos diarios por persona. Estas cifras dan cuenta de una problemática urbana en relación con los RSU que nos proponemos comprender. Para ello, se plantea colocar el foco del análisis no sólo en la dimensión técnica del problema sino también en las implicancias sociales del tratamiento de los residuos, donde se ponen en juego las lógicas de diferentes actores sociales, organizaciones y circuitos diferenciados.

Esta complejidad de la gestión de RSU en la CABA posibilita un abordaje interdisciplinario de la problemática. A su vez, puede ser motivadora de un proyecto institucional situado –como el que proponemos en este documento– que favorezca tanto la participación de los y las estudiantes como acciones de transformación de la gestión de los residuos en el barrio de la escuela. Este proyecto, que parte de la investigación de temas comunitarios locales, se distingue como una instancia de aprendizaje–servicio. Es decir, una actividad comunitaria planificada desde la escuela, con la participación de la comunidad educativa, en función del Proyecto Educativo Institucional, al servicio del aprendizaje de los y las estudiantes que realizan esa actividad y de la demanda de la comunidad (Tapia, 2001).

El área de Ciencias Sociales aporta al proyecto una mirada orientada a trabajar el funcionamiento de las instituciones del Estado y los múltiples actores sociales que intervienen en el espacio público de la ciudad. Se trata de un contenido del eje geográfico que aborda

la dimensión ambiental para complejizar la interpretación de los espacios urbanos. En este sentido, se analiza la gestión de los RSU en la Ciudad de Buenos Aires, poniendo el foco en el Gobierno de la CABA y en otros actores sociales que también participan en el tratamiento de los residuos como las empresas recolectoras, las y los recuperadores urbanos, los y las habitantes del barrio, las organizaciones ambientalistas, entre otros.

La problemática de los RSU nos invita a revisar diferentes enfoques sobre el tema. Consideramos que tratar los residuos sólidos urbanos como problema implica pensar en relaciones sociales. Es decir, el tratamiento de la basura no es exclusivamente una cuestión técnica, sino que se ponen en juego las motivaciones o las tensiones de diferentes actores sociales y políticos que se relacionan a través de “algo” que son los residuos. Por ejemplo, en el caso de la CABA, luego de un recorrido impulsado por las cooperativas de recicladores urbanos y las organizaciones ambientalistas, la gestión de los residuos forma parte de la agenda gubernamental como política pública y se han creado mecanismos de participación social para su gestión. La gestión de los RSU ocupa un lugar importante en las preocupaciones de los diferentes municipios de la Argentina, generando conflictos sociales y ambientales debido a las características de la disposición final en rellenos sanitarios y también en basurales a cielo abierto que predominan en el territorio del país. Para ampliar el marco teórico desde el que se presenta esta propuesta sugerimos consultar la fundamentación de la secuencia: “La gestión de los residuos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” elaborada por Escuela de Maestros en 2022.

Desde el área de Ciencias Naturales se proponen actividades que permiten construir conocimiento en torno a la separación de mezclas y las transformaciones físicas y químicas involucradas en la gestión de los residuos. Esto, a su vez, permite entender por qué es fundamental establecer políticas de separación y tratamiento de residuos teniendo en cuenta al conjunto de actores sociales involucrados. Existen consecuencias ambientales negativas por el tratamiento inadecuado de residuos que también pueden ser analizadas en este proyecto y tomarse como disparadores de otras acciones barriales, en pos de un ambiente más saludable.

A partir de este marco, el objetivo del proyecto consiste en realizar un **mapeo colectivo** de la circulación de los RSU en el barrio de la escuela, que sirva como punto de partida para concientizar y contribuir a la modificación de esa situación en el entorno barrial. En este sentido, es importante considerar que detrás del mapeo colectivo hay una mirada sobre la cartografía que desplaza la idea de representaciones neutrales de la superficie terrestre. Por el contrario, los mapas son representaciones cargadas de sentidos.

En el proyecto se propone elaborar un mapa que muestre percepciones, representaciones, problemas, conflictos socio ambientales en el territorio –en este caso referidos a los RSU– estableciendo una jerarquización y visibilizándolos de acuerdo a las decisiones que el o la docente vaya tomando o que se vayan tomando junto con el grupo de estudiantes. En esta construcción colectiva, el mapa es producto del proceso de trabajo, que da cuenta de la realidad y los problemas con los que convive la comunidad.

Para la elaboración del mapa colectivo, sugerimos tomar como ejemplo el que aparece en la actividad 3.2. de la secuencia “La gestión de los residuos en la CABA”. Se trata de un mapeo colectivo realizado en el relleno sanitario Norte III, con la participación de organizaciones barriales de José León Suárez, que contiene una variedad de información. Además

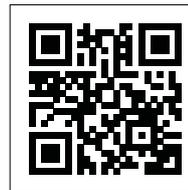
del mapa, se visualizan iconos (ilustraciones simples y metafóricas) junto con textos breves que buscan dar cuenta de algunas problemáticas sociales de la zona.



Secuencia didáctica: La gestión de los residuos en la CABA

<https://bit.ly/3vCUKYm>

Escuela de Maestros (2022)



En una segunda instancia se propone como objetivo la comunicación de lo desarrollado y producido a lo largo del proyecto hacia el barrio de la escuela, con el fin de concientizar y contribuir a una transformación positiva de las acciones que se realizan en torno a la separación y disposición de residuos sólidos. Además, apunta a mejorar las habilidades de comunicación de las niñas y los niños y a fortalecer los vínculos entre la escuela y la comunidad.

✓ Síntesis de la propuesta

Como se señaló anteriormente, esta propuesta tiene como producto final un mapeo colectivo de la problemática de RSU en el barrio de cada escuela que posibilite promover la transformación de la gestión de residuos a nivel barrial a través de la comunicación del diagnóstico de las problemáticas de residuos, el análisis y las conclusiones elaboradas a lo largo del proyecto.

En una primera etapa, se buscará junto con los y las estudiantes empezar a pensar sobre la problemática a nivel local. La reflexión se motivará a partir de preguntas que abordan cuestiones desde ambas áreas y que motivan a la observación, la búsqueda de información y favorecen el recorte temático:

- *¿Qué se hace con los residuos en la Ciudad de Buenos Aires?*
- *¿Cómo se organiza la gestión (generación, recolección, transporte, tratamiento, recuperación y disposición final) de los residuos sólidos urbanos en la Ciudad de Buenos Aires?*
- *¿Qué etapas de este proceso reconocen en el barrio de la escuela?*
¿Cómo se lleva adelante?
- *¿Cuáles son los actores sociales que participan en el circuito de la basura en el barrio?*
- *¿Qué conflictos se generan en el desarrollo de la gestión de los residuos en el barrio?*
- *¿De qué manera se puede contribuir a generar cambios que favorezcan la gestión de los residuos?*
- *¿Por qué es importante la separación de los RSU?*
- *¿Qué procesos de separación y transformaciones físicas, químicas y biológicas ocurren durante la gestión de residuos sólidos urbanos?*
¿Cuáles son sus consecuencias?
- *¿Existen en el barrio problemáticas ambientales que se generen como resultado de una mala gestión de los residuos? ¿Cuáles? ¿Qué acciones se podrían realizar para mejorar estas situaciones?*

Tras el intercambio en torno a estas preguntas, se fomentará la definición de algunos aspectos que sean del interés del grupo para observar en el barrio y promover su transformación.

La segunda etapa estará centrada en la observación directa del territorio, el registro y el trabajo con informantes. Se profundizará el trabajo de búsqueda de información para la caracterización de la problemática elegida, en paralelo con la elaboración del mapeo colectivo. Se promoverá el registro de las actividades realizadas en diferentes formatos, ya que estos registros se utilizarán como insumo para la última etapa.

Por último, en la tercera etapa, se desarrollará una actividad hacia la comunidad para comunicar el proyecto realizado y la presentación del mapa colectivo, poniendo el foco en la promoción de acciones barriales transformadoras en torno a la problemática.

Propósitos de enseñanza

- Promover instancias de intercambio y discusión de ideas en torno a la temática de la gestión de residuos.
- Proponer a los alumnos actividades que requieran de la búsqueda de información en diferentes fuentes y bibliografía especializada sobre materiales, separación de mezclas y transformaciones físicas, químicas y biológicas que ocurren en los materiales que desechamos.
- Crear las condiciones para que los y las estudiantes planteen problemas en relación con la temática de los residuos, formulen anticipaciones, recojan datos de diferentes fuentes, describan, expliquen, establezcan relaciones, justifiquen, argumenten, enriquezcan sus conocimientos expresándolos por medio de estrategias, registros y recursos comunicativos.
- Generar instancias para la sistematización de la información y su comunicación.
- Impulsar en los y las estudiantes la adopción de actitudes de cuidado y responsabilidad respecto de la problemática planteada propiciando la participación comprometida con la realidad social de la que son parte.
- Favorecer el trabajo de los y las estudiantes con representaciones del espacio para reconocer su carácter intencional, parcial y convencional, y familiarizarse con los códigos que se utilizan.

Objetivos de aprendizaje

Se espera que niños y niñas logren:

- Identificar una problemática del barrio vinculada a la gestión de los RSU y reconocer los actores sociales involucrados
- Participar en el diseño de una propuesta que contribuya a acercar una solución al conflicto o mejorar la situación.
- Conocer las características de la recolección y tratamiento de la basura en su barrio y en la CABA.
- Entender el rol de las y los recuperadores urbanos en la gestión de los residuos.

- Comprender las implicancias socioeconómicas, ambientales y en la salud que genera la disposición final de los RSU.
- Diferenciar los distintos materiales que desechamos según su composición y los procesos de separación o transformación que sufren los residuos en los distintos circuitos.
- Reconocer las consecuencias ambientales negativas de algunas prácticas de gestión de RSU.
- Promover la modificación de acciones vinculadas con la gestión de residuos en origen en la escuela y en el barrio.

Contenidos

Ciencias Sociales

Bloque: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Para este bloque se presentan dos ideas básicas:

- La ciudad es un espacio público y en su gobierno, planificación y gestión intervienen los diferentes órganos de Gobierno de la Ciudad y múltiples actores de la sociedad civil.
- Las autoridades del Gobierno de la Ciudad deben atender variedad de intereses y de necesidades de diferentes actores sociales para la previsión, el tratamiento y la resolución de los conflictos que surgen en la ciudad.

En relación con los modos de conocer, esta propuesta pone en juego instancias de lectura de fuentes de distinta naturaleza (escrita, visual y audiovisual) y de escritura en diversos lenguajes. Hay un especial énfasis tanto en la observación directa, registro y entrevistas con informantes claves, como en el análisis y la producción de cartografía. En la inclusión de salidas que involucran un acercamiento al barrio de la escuela es importante considerar la complejidad en torno al trabajo con “lo cercano” (Alderoqui y Penchansky; 2002, pág. 39).

Ciencias Naturales

Bloque Materiales: Interacción entre los materiales.

Para este bloque se presentan dos ideas básicas:

- Algunos materiales, al mezclarse, se transforman en otros materiales, con características distintas a los materiales iniciales.
- El conocimiento de los materiales y sus transformaciones contribuye a que el ser humano pueda utilizarlos según sus necesidades.

Estas ideas básicas se pueden relacionar, en función de este proyecto, con los procesos de separación y transformaciones que sufren los materiales en los distintos circuitos de gestión de residuos (algunos con consecuencias ambientales negativas) y el aprovechamiento de algunos de esos materiales.

Este proyecto se constituye como una oportunidad para integrar contenidos que han sido abordados a lo largo de toda la escolaridad primaria: la presentación de los materiales y sus cambios durante el primer ciclo, las diferentes familias de materiales y los efectos de las fuerzas sobre objetos en cuarto grado, la interacción de estos materiales con el calor en quinto grado y la exploración sistemática de distintos tipos de mezclas y sus métodos de separación en sexto grado. En séptimo grado se incorpora el tratamiento de las transformaciones químicas como un caso particular de interacciones entre los materiales en el que se forman productos que son diferentes de los componentes de partida.

Producto final

Realizar un **mapeo colectivo** de la problemática de RSU en el barrio que posibilite promover la transformación de la gestión de residuos, favoreciendo el trabajo de recuperadores urbanos y promoviendo acciones ambientalmente saludables. El formato será definido por cada institución pero se ofrecen algunas posibilidades: mapa colaborativo en línea, trabajo con mapa en formato físico.

El sentido del mapeo colectivo nos permite visibilizar problemáticas y conflictos en el territorio, identificar roles de los diferentes actores involucrados y señalar consecuencias sociales y ambientales, de modo de construir un diagnóstico del barrio en torno al tema elegido. Es colectivo porque implica un conjunto de decisiones a tomar con relación a qué de la información recolectada mostrar y cómo hacerlo.

En una segunda instancia, se propone la comunicación del proyecto hacia la comunidad a partir de la presentación del mapa colectivo y otras acciones a definir en cada institución: acciones en redes sociales, revista, muestra institucional, etc.

Recursos

- Dispositivos portátiles
- Dispositivos para tomar fotografías y grabar entrevistas
- Afiches y fibrones
- Planos del barrio en formato físico
- Plano de la ciudad. Enlace Mapa Buenos Aires: [Mapa Interactivo](#)

Extensión

Dos meses. Las actividades propuestas para cada etapa pueden involucrar a un área o ambas y se encontrará en cada una de ellas la aclaración pertinente.

Desarrollo de la propuesta

ETAPA DE APERTURA

¿A dónde va lo que desechamos? El camino de los residuos

El propósito de esta primera etapa es instalar la cuestión de los residuos como un problema. Algunas preguntas pueden ser disparadoras para comenzar la indagación: *¿Qué hacemos con la basura? ¿Qué desechamos? ¿Qué se desecha en nuestras casas? ¿Qué*

se hace con eso que se desecha? ¿Cómo se transforma lo que desechamos? ¿Quiénes más producen residuos? ¿Qué otros actores producen residuos? ¿Qué ocurre en nuestro barrio con los residuos?

Estas primeras actividades apuntan a trabajar sobre las representaciones de los y las estudiantes sobre la cuestión de los residuos y contribuyen a aportar conocimientos nuevos a escala de la ciudad de Buenos Aires.

Extensión

Dos semanas.

Actividades

A continuación se proponen posibles actividades:

- Observar y analizar imágenes que permitan identificar diferentes actores generadores de basura en el barrio (supermercados, escuelas, hospitales, talleres industriales, farmacias, entre otros). Algunas variables para el análisis de las fotografías pueden ser: tipo de basura que generan, dónde lo desechan, cómo lo desechan, etc.
- En las clases de Ciencias Sociales se puede proponer realizar una historización de la gestión de la basura en CABA para reconocer cambios y continuidades. La actividad 1.1 de la secuencia “La gestión de los residuos en la CABA” ofrece una serie de imágenes sobre la recolección y el tratamiento de los residuos en diferentes momentos históricos. En la medida en que se encuentren fuentes de información, se puede reconstruir esa historización de la gestión de la basura también en el barrio de la escuela.
- Desde el área de Ciencias Naturales el trabajo puede focalizarse en las transformaciones físicas, químicas y biológicas que ocurren en los materiales que conforman los residuos y las consecuencias ambientales de estas transformaciones. Se puede proponer un análisis de imágenes guiado por preguntas para promover un intercambio de ideas en torno a los materiales y las transformaciones que sufren los materiales observados en las fotografías (su estado inicial y final). Pueden ver un ejemplo de actividad en este enlace.



¿Qué sucede con los materiales de los residuos cuando se transforman?

<https://bit.ly/3GkVJS4>

Ejemplo de actividad de análisis de imágenes.



- Luego de estas primeras indagaciones, es necesario preguntarse *¿qué ocurre con lo que desechamos? ¿A dónde va?* La actividad 1.2 de la secuencia didáctica sobre gestión de residuos permitirá que las y los estudiantes conozcan, a través de un audiovisual, algunas de las características de la modalidad de gestión de acuerdo al tipo de residuos (húmedos o secos) y el circuito que sigue su tratamiento. Esto

implica trabajar con el concepto de RSU y conocer las diferentes etapas del circuito y los actores sociales que lo llevan adelante; generación de los residuos, recolección, transporte, tratamiento y/o recuperación, disposición final, traslado de los residuos y dónde se realiza cada una de las etapas.

Dado que este proyecto presenta un producto definido desde el comienzo –el mapeo colectivo– en esta primera etapa se lo presentará, de manera tal que pueda constituirse como un organizador de la propuesta, estableciéndose como un objetivo visible para el grupo.

Evaluación

Se propone realizar una instancia de evaluación formativa consistente en la escritura parcial a modo de registro de los intercambios y la puesta en común en torno a las observaciones y a las notas tomadas en pequeños grupos. Esta escritura permitirá a las y los docentes disponer de una mirada sobre las primeras aproximaciones del grupo para ajustar el posterior desarrollo de las actividades. A su vez, estas escrituras constituyen insumos valiosos para la futura toma de decisiones en torno a las problemáticas que serán representadas en el mapa.

ETAPA DE DESARROLLO

¿Qué ocurre en el barrio de la escuela con los residuos?

Circuitos y conflictos

En esta etapa de la propuesta se profundizará en la problemática centrando la mirada en los actores sociales intervinientes, las tareas que realizan, los conflictos que aparecen desde una perspectiva territorial. Para ello, es necesario afinar la escala de la CABA hacia una más acotada: el barrio de la escuela, sin perder de vista la jurisdicción de la que es parte la zona abordada. Es decir, se plantea un abordaje en una escala local con el objetivo de visibilizar la problemática en el territorio donde está inserta la comunidad de la que la escuela es parte.

Algunas preguntas que pueden organizar las actividades de esta etapa son: *¿Qué actores sociales participan en el circuito de la basura, qué tareas realizan y qué conflictos aparecen? ¿Cómo se manifiestan en el barrio de la escuela?*

Extensión

Entre tres y cuatro semanas.

Actividades

A. PRIMERA SALIDA EXPLORATORIA SOBRE LOS PROBLEMAS ESPECÍFICOS DEL BARRIO

Se sugiere retomar los registros de la primera etapa para indagar qué información tiene el grupo sobre esta problemática en el barrio. El trabajo con un plano del barrio puede ser una oportunidad para identificar lugares relevantes y los conocimientos previos de los alumnos en relación con su localización y con la interpretación de planos.

Una primera salida exploratoria al barrio puede ser una oportunidad para determinar el radio de la escuela a considerar y delimitar hasta dónde llega la zona que se va mapear. Además, se pueden empezar a identificar algunos de los problemas con la basura en el territorio.

Luego de la salida, será posible armar un listado preliminar de lugares o zonas vinculados con la recolección de residuos y zonas del barrio con problemas.

B. RECONOCIMIENTO DE ACTORES A TRAVÉS DE DOCUMENTOS, CARTOGRAFÍA Y OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN (CIENCIAS SOCIALES)

El conjunto de observaciones realizadas en relación con la presencia de residuos en el barrio, ya sea tipos de residuos, su recolección, disposición, problemas para la comunidad, eventuales conflictos, se explican por la interrelación de un conjunto de actores sociales y de un marco normativo y regulatorio que rige para la CABA. En este sentido, las intervenciones docentes son necesarias para reponer algunos contenidos que permitan construir criterios para tomar decisiones en relación con la construcción de instrumentos para recabar información. Por ejemplo, hasta el año 2003, el modelo de gestión de los residuos en la CABA estaba basado en el enterramiento masivo sin separación en origen, es decir, la recolección indiferenciada. A partir de esta fecha se comienza a reemplazar por una nueva modalidad denominada Gestión Integral de los RSU (GIRSU). Este cambio se refleja con la incorporación paulatina de un nuevo marco normativo acompañado con la puesta en marcha de programas que apuntan a reducir los residuos destinados a los rellenos sanitarios. Desde este momento toma mayor centralidad la acción de las y los recuperadores urbanos quienes impulsaron cambios en las formas de concebir y manejar los residuos.

En la secuencia “La gestión de los residuos...”, en la [actividad 2.1](#) se menciona la importancia del Estado en la gestión de los residuos y las diferentes normativas que dieron marco a todos estos cambios en la Ciudad. Entre los cambios normativos y programas que dan cuenta de los avances logrados para el reconocimiento de los recuperadores urbanos en línea con la gestión integral de los RSU se encuentran: Ley 1854/05 de Gestión integral de RSU o Ley de Basura O (2006), Ley N° 992/03 de Registro Único de recuperadores urbanos y el Registro Permanente de Cooperativas y Pequeñas y Medianas Empresas, Ley 4859/13 con la que toma impulso la recolección diferenciada o la Ley 992/03, “Programa de recuperadores urbanos” del 2003, propuesta y aprobada a partir de la organización y movilización de los “cartoneros” desde el 2001.

- Se sugiere proponer el trabajo con fragmentos de estas normativas y recuperar algunos términos que allí aparecen como *recuperadores*, *basura cero*, *separación en origen de los residuos*, *recolección diferenciada*, *centros de reciclado*, *disposición final de los residuos sólidos urbanos*, *rellenos sanitarios*, *gestión integral de los residuos sólidos urbanos*.
- También será necesario identificar la empresa que está a cargo del servicio de recolección de residuos en el barrio establecido por el GCBA (a través del análisis del mapa con las empresas de higiene urbana de CABA que aparece en la [actividad 2.2](#)). Una vez identificada, acceder a la página web de la empresa y conocer su origen y algunas de sus características.

- Otro actor importante son los recuperadores urbanos, quienes tienen a cargo la recolección y el tratamiento de los RSU secos. El gobierno de la CABA tiene contrato con 12 cooperativas registradas de recuperadores. Pueden trabajar con el plano de la distribución de las cooperativas en la Ciudad que se encuentra en la [actividad 2.3](#). Esta información es importante para pensar la posibilidad de contactar a la cooperativa que recolecta y acopia en la zona de la escuela y entrevistar a algunos de las y los recuperadores para indagar: *¿Qué tarea/s realiza/n? ¿En qué barrios operan? ¿Cómo se originaron? ¿Cómo organizan su tarea?*

C. SEGUNDA SALIDA AL BARRIO

Esta segunda salida permitirá avanzar en lo observado en la primera salida **(A)** y el trabajo en la escuela con las diferentes fuentes **(B)**, a fin de realizar el registro fotográfico, la toma de notas y las entrevistas a las y los informantes.

Previamente a la realización de esta salida, será posible involucrar a los y las estudiantes en la planificación, definiendo:

- El recorrido a realizar.
- El/Los tipo/s de registro a llevar a cabo y los recursos a utilizar (ej: cámara fotográfica, cuaderno para notas, plano de la zona)
- Posibles informantes a entrevistar
- Aspectos a observar y registrar, por ejemplo: lugares del barrio vinculados a la recolección de residuos (ej: tachos, campanas, puntos verdes si los hubiera), tipos de residuos, microbasurales, basura en esquinas o en bocas de tormenta, quema de residuos, problemáticas ambientales asociadas a la gestión de residuos (ej: problemas de higiene, generación de olores desagradables, disposición que imposibilita/dificulta la recolección de materiales reciclables).
- Confección de instrumentos de recolección de información:
 - posibles preguntas a ciertos los informantes/vecinos;
 - plano del barrio con la zona a recorrer para ir marcando las observaciones
- Distribución de tareas: toma de notas en cuadernos, en planos, toma de fotografías, grabación de entrevistas, etc.

Durante la salida, los y las docentes podrán ir haciendo intervenciones para guiar las observaciones, llamar la atención sobre aspectos que no hayan sido considerados previamente y orientar el registro. También puede suceder que, a medida que recorran el barrio, deban ajustar el recorrido o bien entrevistar a alguna persona que no figuraba en la lista inicial.

Luego de la salida es importante dar lugar a instancias que permitan reflexionar sobre la información recolectada, organizarla y sistematizarla.

Ciertas observaciones podrán motivar luego, desde Ciencias Naturales, una actividad de vinculación con contenidos referidos a transformaciones de los materiales. Se detallan a continuación una serie de ejemplos de esas observaciones y las transformaciones y procesos materiales con los que se podrían articular y que será importante tener en mente al momento de la salida:

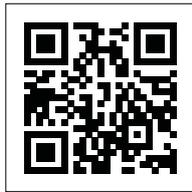
| Ejemplo de observación | Temática a abordar | Transformaciones involucradas |
|---|--|--|
| Materiales reciclables de diferentes materiales mezclados | Importancia de la separación de materiales para su recuperación. | Procesos de transformación en el reciclaje de cada materia: <ul style="list-style-type: none"> ● Plástico (PET y otros plásticos) ● Papel ● Cartón ● Vidrio ● Metal |
| Microbasurales | Problemas ambientales asociados. | Reacciones biológicas que generan olores desagradables. Proliferación de plagas. |
| Restos de poda en las calles | ¿Qué se puede generar a partir de los restos de poda? | Procesos físicos de fraccionamiento de restos de poda y elaboración de chips de madera en el Centro de Reciclaje |
| Restos orgánicos que generan olores desagradables | ¿Qué transformaciones sufren los restos orgánicos? | Procesos físicos y químicos involucrados en la elaboración de compost. |
| Restos de materiales de construcción | ¿Qué se puede realizar con esos restos de materiales? | Separación de áridos según tamaño (tamización). |
| Pilas en la basura | Peligrosidad de ciertos residuos. | Cambios químicos (oxidación) de compuestos y liberación de sustancias tóxicas. |
| Incineración de residuos | Ley de Basura O y prohibición de la incineración. | Transformaciones químicas y gases que se liberan durante la combustión de residuos. |

D. COMPRENDER PARA TRANSFORMAR (CIENCIAS NATURALES)

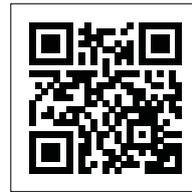
Como se mencionó anteriormente, durante la salida es probable que se realicen observaciones que motiven la posibilidad de buscar y ampliar información en relación con las transformaciones que sufren los materiales que conforman los residuos y problemas ambientales asociados a su gestión. Con el foco puesto en la posibilidad de difundir en la comunidad información que favorezca una mejor gestión de los residuos, se podrán definir temáticas a profundizar.

Para la sistematización de la información se podrá proponer la elaboración de infografías y afiches que contengan tanto información sobre las observaciones realizadas como de los procesos o transformaciones físicas, químicas y/o biológicas involucradas. A continuación se presentan una serie de archivos complementarios donde se ejemplifican y caracterizan estos procesos y transformaciones.

Archivos complementarios



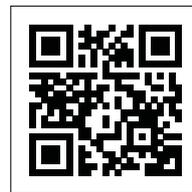
Separación de mezclas
<https://bit.ly/3X7JMWK>



Cambios químicos
<https://bit.ly/3ZbLZSM>



Cambios físicos
<https://bit.ly/3jSCmYM>



Cambios biológicos
<https://bit.ly/3Ci6tPV>

De ser necesario se podría planificar una nueva salida puntual para realizar alguna observación concreta que permita profundizar sobre los aspectos elegidos, tomar nuevas fotografías o ampliar el registro de notas.

Los y las docentes, en esta etapa, podrán guiar el establecimiento de relaciones entre las temáticas elegidas y los procesos de separación y/o transformaciones físicas, químicas y/o biológicas asociadas. Será importante el acompañamiento en la búsqueda de información y la consulta de fuentes confiables, así como el apoyo en la elaboración de las infografías y/o afiches, para la selección pertinente de información y la utilización de imágenes adecuadas.

E. ENTREVISTA A RECUPERADORAS Y RECUPERADORES URBANOS

Para la realización de la entrevista recomendamos la lectura de la información que aporta la secuencia de Ciencias Sociales en la actividad 2.3, sobre algunas de las características de las y los recuperadores que pueda enriquecer la elaboración de las preguntas a realizar. Entre las tareas a llevar a cabo y distribuir se sugieren las siguientes:

- La planificación de la entrevista a cooperativas que separan en origen:
 - Establecer contacto y definir día y lugar de la entrevista.
 - Elaborar el cuestionario. Para orientar la formulación de las preguntas podrían tenerse en cuenta: puntos del barrio en el que trabajan, qué problemas/dificultades encuentran, cómo organizan la tarea de recolección/separación, dónde acopian, cómo, qué reciclan, cómo, destinos, etc.
 - El grupo puede decidir cómo será la modalidad de la entrevista: si habrá algunas personas a cargo o si se tratará de un diálogo con todo el grupo.
 - Definir el modo de registro de la entrevista.
- Realización de la entrevista.
- Sistematización de la información obtenida en la salida y en las entrevistas a las cooperativas de recicladores urbanos.

F. DESARROLLO DEL MAPA COLECTIVO

Esta instancia de trabajo apunta a reconocer en el territorio lugares, zonas o hitos que representan problemáticas en el barrio.

Construcción del mapa: Para la realización del mapeo es importante definir previamente los recursos necesarios, asignar roles para las diferentes tareas, definir el formato del mapa (mapa físico o colaborativo en línea) y debatir y definir qué es lo que será representado en ese mapa. Sugerimos que la coordinación o moderación de la tarea esté a cargo del docente.

Roles a definir:

- **Facilitadores/mapeadores:** Son quienes se encargan de marcar los lugares en el mapa.
- **Registradores:** Tienen la tarea de anotar las referencias de lo que se esté mapeado.
- **“Dibujantes”:** Tienen la tarea de construir los íconos de aquello que será localizado.

Para elaborar el mapa colectivo es necesario definir previamente cuál de la información recolectada será tenida en cuenta y cuáles de los problemas identificados serán mapeados¹. Por este motivo, se recomienda seleccionar las problemáticas y los aspectos más relevantes que se hayan identificado en la recorrida al barrio, las entrevistas, etc. (por ejemplo, los vinculados a la recolección de residuos –tachos, centros verdes, etc.–, micro-basurales, basura en bocas de tormenta, entre otros). Esta selección puede surgir a partir del intercambio con el grupo.

Esta etapa de construcción colectiva se organiza en momentos:

Primer momento:

- Presentación de la actividad a todo el grupo y de los problemas/actores/ejes que se van a mapear;
- Reconocimiento y familiarización del mapa identificando la ubicación de la escuela, las recorridas realizadas previamente y, si los hubiera, otros lugares relevantes que sirvan de referencia (plazas, hospital, entre otros).

Segundo momento:

- Planteo de la pregunta en torno a la problemática: ¿Cuál/es es la/s problemática/s del barrio de la escuela que se quiere representar y a qué actores involucra? ¿Qué lugares o zonas del barrio podemos identificar asociados a estos problemas?

Los mapas son herramientas de comunicación, por eso es necesario tomar decisiones en relación con cómo representar y señalar en el mapa las problemáticas, objetos y situaciones para que sea legible y claro. En relación con esto, una posibilidad para involucrar más a los chicos y las chicas es que ellos y ellas construyan íconos específicos, también pueden ser imágenes, para cada aspecto que vayan a localizar. Esto puede definirse de manera anticipada al mapeo o durante el transcurso del mismo. Si esto fuera de mucha complejidad también se puede realizar la localización a partir de un registro

escrito (por ejemplo, en lugar de crear un dibujo de un microbasural, escribir directamente la palabra).



Íconos que pueden servir como ejemplos para dar cuenta de las problemáticas del barrio. Risler, J. y Ares P. (2013 y 2015).

Tercer momento:

- Si fuera posible, en función de la información recolectada en instancias previas y/o de cómo evolucione la actividad, se puede plantear la reflexión sobre los lugares del barrio que no presentan dificultades en la gestión de los RSU y que deben mantenerse o reforzarse a futuro.

Cuarto momento:

- Este momento implica un repaso visual del mapa y de lo que representa. Se puede plantear la pregunta: ¿El mapa muestra las problemáticas que queremos representar? En este punto, será necesario hacer ajustes en caso de que faltara localizar algún lugar o corregir si hubiera referencias que no sean claras.

Evaluación

Se propone realizar instancias de evaluación formativa durante la etapa del desarrollo consistente en escrituras parciales a modo de registro a partir de:

- **la salida:** registro de la información recolectada, su organización y sistematización (diferentes instancias de procesamiento de la información);
- **la entrevista al recuperador o la recuperadora urbana:** registro y sistematización de la información obtenida en la entrevista;
- **la elaboración del mapa colectivo:** identificación y localización de problemáticas y conflictos centrales, y los actores sociales involucrados.

A partir del cierre del mapeo se puede compartir la experiencia al interior del grupo de lo que hicieron y debatir sobre las posibles intervenciones.

ETAPA DE CIERRE

Comunicar para transformar: repensar la gestión de residuos en el barrio

Extensión: Dos semanas.

Es una etapa de socialización del mapa colectivo y de las producciones parciales que se desarrollaron a lo largo de la concreción del proyecto hacia la comunidad. Por ejemplo, podrá realizarse en una exposición colectiva con otras escuelas o en un espacio público donde se visibilice el trabajo y sea compartido con los vecinos.

Se podrán exponer, además, las infografías/afiches elaboradas en la etapa de desarrollo, en la actividad referida a la articulación de las problemáticas de gestión de residuos con los contenidos de Ciencias Naturales.

También se podrán elaborar folletos impresos o posteos o *flyers* para una red social con el fin de sistematizar ahí información importante destinada a la comunidad, que ayude en la promoción de acciones transformadoras en relación con la problemática socio ambiental que se produce en torno a los RSU. De resultar de interés este formato para la comunicación de lo trabajado, podría involucrar para su elaboración al área de Prácticas del Lenguaje.

Finalizada la etapa de socialización y comunicación, se sugiere promover la reflexión y el intercambio con el grupo sobre el recorrido realizado en relación con los objetivos propuestos y los resultados del proyecto.

Bibliografía

Alderoqui, S.; Penchansky, P. (Comps.) (2002) *Ciudad y Ciudadanos*. Buenos Aires: Paidós. Cap. 1.

Calvo, A.; Azurmendi, E.; González Roura, V.; Massone, M. y Muñiz, M. (Col.); Mainella, F. (Coord.) (2022) *Secuencia didáctica: La gestión de los residuos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Escuela de Maestros, Formación Docente Situada, Ciencias Sociales, octubre–noviembre 2022. Disponible en: [https://drive.google.com/file/d/1Faz8pyGUrFO-JaWfRaEWLVrOT7BISFuKp/view?usp=share_link]

Risler, J. y Ares P., Iconoclasistas,

(2013) *Manual del mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.

(2015) *Series de pictogramas* [plantilla].

(2019) *Mapeando el territorio*. Disponible en: [https://iconoclasistas.net/wp-content/uploads/2020/10/CUADERNILLO_8paginas_.pdf]

Tapia, María Nieves (2001) *La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje–servicio en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.



Mi portal maestro

Nuevo sistema de gestión académica

A partir de febrero de 2023 la inscripción, cursada y certificación de todas las acciones de Escuela de Maestros será a través de **Mi portal maestro**.

Por eso es fundamental que, si aún no te registraste, lo hagas cuanto antes para poder validar tu identidad, completar tus cargos y dejar tu usuario listo para este ciclo lectivo.

El nuevo sistema de gestión académica te permite:

-  Consultar las propuestas disponibles según tu cargo e inscribirte.
-  Ingresar directamente al aula virtual de las propuestas en las que estás participando.
-  Agilizar el proceso de entrega de certificados de aprobación.
-  Acceder a tu historial de formación en un sólo lugar.



REGISTRATE

sga-escuelademaestros.buenosaires.gob.ar



Ante cualquier duda, consultá las preguntas frecuentes o escribinos a la Mesa de ayuda

