escuela de maestros

NIVEL PRIMARIO 2022

COMUNIDAD ENTRE MAESTROS

Planificar ante nuevos escenarios: un marco para definir las intervenciones en el aula

PRIMER CICLO 1.º 2.º 3.º

Buenos Aires Ciudad

Vamos Buenos Aires

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

Coordinador Pedagógico
de Educación Primaria
Eugenio Fabián Visiconde

Coordinadora de Equipos
Interniveles Areales
María Celina Armendáriz

Queridas/os docentes

Con mucha alegría comenzamos un nuevo año escolar juntos. Aprovecho esta oportunidad para saludarlos afectuosamente en nombre de la Dirección General de Escuela de Maestros.

Para nosotros la formación docente continua y el desarrollo profesional docente son una prioridad fundamental para lograr los objetivos de mejora y transformación que nos proponemos hacia la construcción de una educación de calidad.

Les propongo que este encuentro sea un disparador para que sigamos fortaleciendo los aprendizajes y las prácticas de enseñanza a través del trabajo colectivo, con la finalidad de contribuir a alcanzar los mejores resultados en nuestros estudiantes.

Es importante que en esta instancia de reflexión pongamos el foco en planificar el recorrido anual de manera conjunta, teniendo en cuenta las lecciones que la pandemia nos ha enseñado y recuperando la memoria didáctica de lo transitado el año pasado.

Esperamos que estas jornadas sean una experiencia para enriquecer su formación personal y profesional.

Ma. Noelia Carmona Martínez
Directora General Escuela de Maestros

Índice

Presentación 4

Prácticas del Lenguaje

La planificación en Prácticas del Lenguaje 7
Las diferentes modalidades organizativas 7
Situaciones didácticas fundamentales en el aprendizaje de la lectura y la escritura 8
¿Qué criterios tener en cuenta en la elaboración de las planificaciones? 9
¿A partir de qué insumos planificar? 10
¿Cómo planificar teniendo en cuenta la diversidad? 12
Ejemplo de proyecto: *Seguir a un personaje literario* 13
Ejemplo de planificación de periodo breve 15
Ejemplos de actividades e intervenciones diversificadas 18
Situación de escritura durante el juego 19
Bibliografía 20

Matemática

La planificación anual en Matemática 21
Los sentidos del campo aditivo y su planificación 22
Diferentes problemas de suma y resta 24
Problemas, escrituras y resoluciones 29
Pensar los problemas de suma y resta a lo largo del ciclo 31
Bibliografía 36

Conocimiento del Mundo

La planificación en Conocimiento del Mundo 37
La selección y el diseño de temas de enseñanza 39
La organización del tiempo escolar 39
Planificar por temas de enseñanza 40
Pensar la planificación de ciclo y de grado 42
En relación con la memoria didáctica 44
Leer y escribir en Conocimiento del Mundo 46
Las situaciones de lectura y escritura en Conocimiento del Mundo 47
Bibliografía 50

Presentación

Nos encontramos nuevamente convocados a compartir un espacio de trabajo conjunto entre maestras y maestros. En esta oportunidad hemos considerado necesario abordar una tarea propia del inicio del año, la planificación, que asume nuevos y particulares sentidos en el contexto que nos toca, considerando las dificultades atravesadas para el sostén regular de la actividad escolar en 2020 y 2021. Si siempre es pertinente plantear el trabajo de planificación como una tarea colectiva que requiere un diálogo entre colegas, la situación actual potencia ese requerimiento y nos invita a construir espacios compartidos de reflexión y análisis.

Sin ánimo de repetirnos, podemos recuperar algunos de los sentidos de la planificación que fueron planteados en esta misma situación allá por 2020. En aquella oportunidad, invitamos a pensar en **la planificación como una hipótesis de trabajo** que permite establecer una hoja de ruta, que imprime **direccionalidad a las acciones** y conserva **flexibilidad** para realizar ajustes. También recuperamos los sentidos de la planificación como **producción escrita** que encarna un acto social y atiende una **función de registro y comunicación**, así como una **función epistémica** para quien escribe y, mediante ese acto, plasma y redefine su pensamiento. Asimismo, abordamos la planificación como una **tarea colectiva, institucional**, que permite enmarcar el trabajo en cada grado, en el panorama más amplio del ciclo. Hoy, podemos destacar la vigencia plena de estos planteos, y a la vez considerar las significaciones que adquieren en el marco del pensar la actividad educativa luego de dos años de pandemia.

Las preguntas por los propósitos y las estrategias de enseñanza, la distribución del tiempo –siempre escaso–, los objetivos, la progresión de los aprendizajes, la evaluación, asumen nuevas connotaciones. Pocas veces hemos estado tan interpelados por la urgencia de atender lo prioritario, de determinar aquello que no puede faltar de ningún modo[1], de intercambiar con colegas y establecer acuerdos para, colectivamente, dar respuesta a una situación inédita sin perder en el camino el foco en la enseñanza y en los aprendizajes.

Resituar la reflexión sobre la planificación anual nos permite abrir estas y otras preguntas en un trabajo de diseño proyectivo destinado a estructurar el recorrido a transitar en 2022 junto a nuestros alumnos y alumnas, a nuestros colegas. Un diseño que nos va a desafiar a la construcción de caminos de enseñanza y de aprendizaje que admitan múltiples diversificaciones a fin de poder adaptarse a la heterogeneidad de las situacio-

[1] Coll y Martín (2006) introducen, respecto de los aprendizajes básicos y las decisiones a tomar en la selección, una interesante distinción entre lo *básico imprescindible* y lo *básico deseable*. Lo *básico imprescindible* remite, justamente, a aquellos "aprendizajes que , en caso de no haberse llevado a cabo al término de la educación básica, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y lo sitúan en una situación de claro riesgo de exclusión social" (p. 8). Se trata de aprendizajes cuyo logro, por fuera de la escuela, presenta grandes dificultades.

nes escolares, de las y los estudiantes, y particularmente, a la diversidad en los grados de consolidación de sus aprendizajes previos. Podríamos decir que, si las aulas siempre han sido y serán heterogéneas y que esto es un rasgo inherente a la actividad educativa escolar, hoy este rasgo se ve agudizado porque, como bien sabemos, la pandemia ha acentuado las desigualdades.

Sin pretensión de exhaustividad, en esta breve apertura nos vamos a detener en ciertos aspectos que hacen al proceso de armado de la planificación.

En primer término, recuperar la idea de que planificar es un acto de decisión, es el **momento de la anticipación**, de definición de las coordenadas que seguiremos a lo largo del año; asumiendo que, como con una hoja de ruta, los desvíos, las vueltas atrás, las redefiniciones de ciertos destinos o de los caminos para llegar a ellos, son parte de la travesía. Planificar la enseñanza no debiera ser un acto meramente formal o burocrático. Tomarse tiempo para decidir qué y de qué manera se va a trabajar es indispensable en la tarea docente. En este esfuerzo de anticipación, el trabajo con el Diseño Curricular ocupa un lugar central. Más allá de que el Diseño sea un material de consulta permanente, es en el inicio del año el momento en que podemos detenernos más pausadamente a analizar los contenidos, los objetivos y las propuestas, establecer prioridades y definir balances que se expresarán en la planificación anual.

Para continuar, la planificación requiere asentarse sobre **un conocimiento previo de las experiencias transitadas** por las alumnas y los alumnos. Recuperar la memoria didáctica del trabajo desarrollado el año anterior es una actividad valiosa a la hora de iniciar la tarea: es central lo que pueda aportar el, o la docente que estuvo a cargo del grupo. En la particular situación que estamos atravesando, la planificación que elaboremos deberá asumir que aun cuando el Diseño Curricular plantee ciertos contenidos para cada grado, la enseñanza habrá, necesariamente, de partir de las experiencias sostenidas por el grupo. Y, comenzado el año, el conocimiento cercano de alumnas y alumnos, junto con un diagnóstico más preciso de sus aprendizajes, nos permitirá ir ajustando el recorrido. Así, luego de dos años de actividad escolar con interrupciones, **es altamente esperable que, en algunas áreas, para abordar la enseñanza de determinados contenidos debamos reponer otros imprescindibles, propios de grados anteriores**, cuyo aprendizaje se manifiesta incipiente, poco consolidado, o bien que, directamente, no fueron trabajados.

Y, como mencionamos al inicio, al planificar se construye **un camino que se programa y se transita junto con otros y otras colegas**. No se trata de un acto solitario, o no debería serlo. Por una parte, porque la mayoría de los saberes y las prácticas que los niños y niñas deben aprender en la escuela primaria, se elaboran en un período de tiempo que abarca muchos años. Es importante aunar criterios para establecer esa progresión de la enseñanza en los diferentes grados, de modo de no repetir, si no es necesario, y no dejar afuera, tampoco, contenidos centrales. Por otra parte, la planificación no es un acto solitario porque la conformación de equipos docentes cobra significativa relevancia para la diversificación de la enseñanza. Atender a la heterogeneidad exige flexibilidad y movilidad en los agrupamientos, un repertorio variado y oportuno de intervenciones, actividades compartidas entre niños y niñas de diversos grados, y una mirada de ciclo

que supere la idea del grado como horizonte. Por último, la planificación constituye una herramienta de comunicación de las decisiones didácticas que se han tomado, y esto posibilita la continuidad del trabajo en el caso de que otro docente tenga que hacerse cargo de ese grupo. Tenemos así tres potentes razones para superar visiones individualistas de la planificación.

¿Qué más comentar sobre la planificación? Aquí nos interesa destacar **la previsión del uso del tiempo**. En un párrafo anterior mencionamos que el tiempo es un recurso escaso. Justamente, por su carácter finito y limitado, una adecuada planificación impone la definición de su distribución, aunque fuera en modo tentativo. Tenemos, en tal sentido, que establecer una doble previsión: por una parte la distribución del tiempo semanal, ¿cuánto tiempo de la semana destinaremos a cada área para poder dar lugar a un tratamiento que contemple a todas?; por otra, la distribución anual, ¿cuántas semanas abarcará este proyecto? Omitir la distribución semanal puede impedir establecer una adecuada distribución del tiempo del año y llevarnos a proponernos metas imposibles. Cabe recordar que una adecuada planificación es aquella que es factible de ser llevada adelante, con sus ajustes y adaptaciones. Por supuesto que la decisión de la distribución semanal del tiempo didáctico de cada área no puede ser una decisión individual; son los y las docentes, junto con las coordinaciones de ciclo, quienes acuerdan la cantidad y organización del tiempo en función de los contenidos, cuidando una distribución semanal con intervalos que permitan retomar actividades de una misma área, en la misma semana.

En los apartados siguientes se abordará el tratamiento de la planificación en el particular marco de la enseñanza de cada una de las áreas del currículum para el primer ciclo: Prácticas del Lenguaje, Matemática y Conocimiento del Mundo. Esperamos contribuir con la tarea de planificar el año desde una perspectiva didáctica que acentúa la mirada sobre las trayectorias educativas y la efectiva inclusión en el particular momento que nos atraviesa y demanda.

¡Muy buen comienzo del ciclo lectivo!

Coll, C. y Martín, E. (2006) Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile. 11-13 de mayo de 2006. Documento no publicado. URL: ***http://www.ub.edu/grintie*** [Consulta: 16/12/21]

Elaboración a cargo de Silvia Lobello y Flavia Caldani.

La planificación en Prácticas del Lenguaje

Como señalamos en la presentación, la planificación en cualquiera de sus niveles es una hipótesis de trabajo que imprime direccionalidad a las acciones y es lo suficientemente flexible para realizar ajustes. Como producción escrita tiene una función de registro (como una escritura para sí mismo) pero también, de comunicación entre pares y superiores. Su elaboración tiene una dimensión colectiva e institucional, además de individual, en la medida en que se tejen acuerdos al interior del ciclo sobre las oportunidades de aprendizaje que se ofrecerán a los niños y las niñas.

La planificación de Prácticas del Lenguaje articula los contenidos del área con las modalidades organizativas, las situaciones fundamentales y los propósitos comunicativos y didácticos a partir de ciertos criterios.

Los diferentes niveles de planificación (anual; de secuencia / proyecto / actividad habitual; de período breve) implican la toma de decisiones en diferentes aspectos. Mientras que en una planificación anual se incluye una enunciación general de los proyectos, secuencias, actividades habituales y su distribución a lo largo del año; en el momento de planificar una secuencia o un proyecto se tomarán decisiones más puntuales sobre la organización de la clase, y en la de período más breve, sobre la diversificación de actividades e intervenciones.

Como el objeto de enseñanza del área son las prácticas sociales del lenguaje, los contenidos que se ponen en juego en este ciclo son las prácticas de lectura, escritura y oralidad, el sistema de escritura y la reflexión sobre el lenguaje escrito y la ortografía.

Las diferentes modalidades organizativas

Estas diferentes modalidades permiten distribuir el tiempo didáctico de manera flexible y desarrollar los contenidos del área.

- Los proyectos, que articulan la lectura, la escritura y la oralidad, están orientados hacia la elaboración de un producto que tendrá un destinatario. La presencia de destinatarios y de propósitos comunicativos inmediatos y conocidos por los alumnos desde el inicio, hacen que la lectura y la escritura cobren para ellos el sentido que estas prácticas tienen fuera de la escuela. Es decir que los proyectos logran conjugar propósitos didácticos valiosos con propósitos comunicativos. En las próximas páginas, encontrarán un ejemplo de un proyecto en el ámbito literario: la producción de una galería de personajes.

- Las secuencias no tienen un producto final, su duración es más acotada que la de un proyecto. Pueden centrarse tanto en el desarrollo de la lectura y la escritura, como en la reflexión y sistematización de contenidos gramaticales u ortográficos. Por ejemplo, en el material *Estudiar y Aprender en 2.º grado* (2021), se presenta una secuencia de lectura y escritura de seguimiento de una autora (Beatrix Potter); en *Aportes para el desarrollo curricular. Prácticas del Lenguaje, tercer grado* (2019), se desarrollan varias secuencias para la sistematización de contenidos de ortografía literal del ciclo.

- Las actividades habituales tienen una frecuencia diaria, semanal o quincenal a lo largo de todo el año escolar. Pueden incluir situaciones de lectura y/o escritura. La lectura semanal de cuentos, de poemas o de una novela por capítulos, o el trabajo con los nombres, son ejemplos de actividades habituales de lectura. Entre las de escritura, podemos mencionar algunas tales como: registrar la información que se va recogiendo sobre un tema de estudio, elaborar agendas, distribuir tareas, etcétera.

Situaciones didácticas fundamentales en el aprendizaje de la lectura y la escritura

Las actividades que proponemos a los niños y las niñas para que aprendan a leer y escribir se organizan en torno a cuatro situaciones didácticas fundamentales que constituyen oportunidades de aprendizaje para que avancen en sus posibilidades de producir e interpretar textos desde el inicio de la escolaridad.

LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS LEEN	LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS ESCRIBEN
A través del docente.	A través del docente.
Por sí mismos.	Por sí mismos.

Cada una de estas situaciones ofrece oportunidades de participar en diferentes prácticas de lectura y escritura y de apropiarse de diferentes contenidos.

En las situaciones en las que los niños leen o escriben a través del docente, los contenidos que se ponen en primer plano son las prácticas del lector / escritor y focalizan aspectos del lenguaje escrito. La lectura mediada permite acceder a obras, géneros y autores que los alumnos aún no podrían leer autónomamente. La escritura mediada privilegia su participación en el proceso de escritura: la planificación del texto que se va a producir, las decisiones que se toman durante la textualización y la revisión del escrito. Las situaciones mediadas de lectura y escritura posicionan a los alumnos como participantes activos de

una práctica, a cargo de algunos quehaceres del lector / escritor y espectadores de otros, ejercidos por alguien más experto (el docente). A medida que avanzan como lectores y escritores, irán ganando autonomía y tomando a su cargo ciertas prácticas que inicialmente llevaban a cabo con su docente; por ejemplo, podrán planificar un texto que van a escribir, revisar por sí mismos algunos aspectos de su escrito o sostener la lectura por períodos más extensos. Pero la autonomía como lector y escritor puede adquirirse gracias a haber participado primero en situaciones mediadas que ponen en acción quehaceres con el propósito didáctico de que los niños puedan apropiarse de ellos.

En las situaciones en las que los alumnos leen o escriben por sí mismos, en un primer momento el foco está puesto en el sistema de escritura. La escritura por sí mismos hace posible que pongan en juego sus diferentes conceptualizaciones sobre el sistema y que las confronten con las de sus compañeros, pero además, que el docente intervenga para favorecer avances en la apropiación del sistema alfabético. Al escribir por sí mismos, los niños y las niñas progresivamente podrán considerar tanto el lenguaje que se escribe como el sistema de escritura. La lectura por sí mismos, en ciertas condiciones didácticas, ofrece la oportunidad de que elaboren estrategias lectoras, es decir, que realicen anticipaciones en base al contexto y a sus conocimientos del tema, el autor, el género, para luego verificarlas o rechazarlas tomando en cuenta los indicios provistos por el texto y, de ese modo, construir sentidos. En la medida en que estas situaciones se frecuenten, niños y niñas podrán leer por sí mismos de manera cada vez más autónoma.

¿Qué criterios tener en cuenta en la elaboración de las planificaciones?

La formación de los alumnos como lectores y escritores requiere que haya continuidad en las propuestas de trabajo. Leer y escribir con asiduidad a lo largo de la escolaridad crea las condiciones para que el aprendizaje de estas prácticas, de los contenidos lingüísticos y del sistema de escritura involucrados sea posible. Así, si sostenemos a lo largo del ciclo propuestas de lectura frecuente de textos variados, podrán avanzar como lectores y lectoras. Del mismo modo, la escritura frecuente de textos del ámbito literario, de estudio, instruccionales, etcétera, permite el progresivo dominio de las prácticas de escritura.

El criterio de continuidad no refiere a la asiduidad, sino a progresión. Los textos que se leen y se escriben, se van complejizando a lo largo del ciclo; progresivamente el docente delega en los niños algunas prácticas de lectura y escritura que en un principio fueron mediadas para que las ejerzan por sí mismos de manera cada vez más autónoma, y vayan apareciendo nuevos desafíos como lectores y escritores a medida que se aborden nuevos textos, géneros y autores.

Esta continuidad y progresión implica también la alternancia de las cuatro situaciones descriptas más arriba, de modo que a lo largo de una secuencia o un proyecto, se incluyan tanto situaciones de lectura y escritura mediada como por sí mismos; ya que como hemos mencionado en el apartado de las situaciones fundamentales, cada una de ellas focaliza en diferentes contenidos.

La diversidad alude tanto a la variedad de textos que se leen y escriben a lo largo de un año, a los propósitos que se persiguen al leer o escribir determinados textos, a los desafíos de lectura y escritura que implica cada propuesta, como a las distintas maneras de organizar la clase durante la lectura y la escritura (colectiva, en pequeños grupos o individual) y a la diversificación de intervenciones en la clase para tomar en cuenta los diferentes grados de avance de los alumnos. Por ejemplo, en *Aportes para el desarrollo curricular. Prácticas del Lenguaje, primer grado* (2019), se presenta un ejemplo de planificación anual en la que puede apreciarse la variedad de situaciones y textos: situaciones de lectura y escritura cotidianas vinculadas con el ambiente alfabetizador, renarración por escrito de un cuento conocido, leer y escribir en relación con contenidos de otra área, producción de micros de radio sobre temas variados. En las próximas páginas, tanto en el desarrollo del proyecto *Seguir a un personaje*, como en la planificación de período breve, van a encontrar ejemplos de diversas maneras de organizar la clase y de agrupar a los alumnos para la lectura y la escritura, de ofrecer actividades diferentes en el marco de la misma situación, o de diversas intervenciones, adecuadas a los conocimientos de los alumnos y alumnas.

¿A partir de qué insumos planificar?

Los criterios que planteamos en el apartado anterior, cada año, se ponen en juego para elaborar una planificación en función del grupo con el que vamos a trabajar y de las particularidades que el contexto presenta. Un conjunto de materiales e informaciones se vuelven relevantes a la hora de tomar estas decisiones concretas para cada ciclo lectivo. En este listado retomamos conceptos señalados en la introducción general, desde la especificidad de nuestra área y ciclo.

Materiales

- *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer ciclo, Prácticas del Lenguaje* (2019), con sus correspondientes aportes para cada grado y las sugerencias de recorridos de lectura.
- *Progresiones de los Aprendizajes. Prácticas del Lenguaje. Primer ciclo* (2018).
- Materiales disponibles para cada estudiante (como los tomos de *Estudiar y Aprender*, o los libros de los que hay un ejemplar por alumno).
- Libros y otros materiales disponibles en la biblioteca institucional y de aula.
- Modelos de planificaciones y de propuestas de aula desarrolladas por distintos programas y dependencias ministeriales como los incluidos en los materiales *Entre Maestros* (EMA).

Información

Para que la planificación sea pensada desde la importancia de acercar la enseñanza al aprendizaje y de diversificar las intervenciones para que todos y todas avancen, es necesario considerar:

La trayectoria grupal

- En relación con la lectura, resulta imprescindible conocer los recorridos transitados por el grupo, así como las situaciones en las que los textos fueron leídos: qué materiales se abordaron a través de la lectura del docente, qué propuestas de lectura de los alumnos por sí mismos se sostuvieron, cómo se desarrollaron los intercambios entre lectores, cuáles de todas estas situaciones fueron más intensamente trabajadas, y cuáles, de manera más esporádica.

- Con respecto a la escritura, siempre es clave diferenciar el trabajo en torno al lenguaje que se escribe, del focalizado en el sistema de escritura. Sobre este último, será importante conocer si el grupo está habituado a la organización de la tarea de manera diversificada, a las discusiones en pequeños grupos para resolver cómo escribir una palabra o revisarla, y al uso del ambiente alfabetizador. Asimismo, con quienes ya escriben de manera alfabética, conocer si se avanzó con la reflexión sobre cuestiones ortográficas. Si hablamos del lenguaje escrito, en cambio, la información debe girar en torno a los textos que se escribieron (por ejemplo, renarraciones, descripciones de personajes para una galería, escrituras de invención a partir de textos leídos); cuáles se produjeron de manera colectiva por dictado al docente y qué textos, aunque más acotados, por sí mismos; la frecuencia en que las propuestas se llevaron a cabo y cuán familiarizado se encuentra el grupo con el proceso de escritura (*¿está habituado a planificar?, ¿y a revisar los textos?)*. En relación con la reflexión, si se avanzó sobre algunas categorías de los textos en particular.

La enumeración anterior puede servir como clave de lectura de la memoria didáctica o, en caso de no contar con ese instrumento, como orientación sobre qué consultar a los docentes que tuvieron el grupo a cargo y a la coordinación, o qué buscar en las planificaciones de años anteriores. Pero también funciona a la manera de recordatorio de los "irrenunciables" a la hora de pensar en los contenidos para este ciclo lectivo.

Más allá de lo que se pueda reconstruir en relación con la trayectoria grupal, también sugerimos implementar, durante las primeras semanas de clase, algunas situaciones que posibiliten conocer cómo los niños se han apropiado de algunas prácticas. Por ejemplo, a partir de un texto leído en 2021, o en el marco de la primera secuencia o proyecto, realizar un intercambio entre lectores para observar si vuelven a los textos para sostener sus interpretaciones, si pueden reparar en recursos literarios, si logran realizar inferencias o se limitan a una lectura literal. En relación con la producción de textos, llevar a cabo una situación de escritura colectiva por dictado al docente para registrar qué manejo tienen del proceso de escritura y cómo resuelven la variedad de problemas que presenta la composición de un texto.

En el caso de 1.er grado, más allá de la información que pueda llegar desde el nivel inicial, las primeras semanas de clase son el momento oportuno para conversar con el grupo sobre textos leídos, hacer un intercambio entre lectores y observar si están habituados a utilizar información del ambiente alfabetizador (como los carteles con sus nombres o el calendario) o si son capaces de escribir por sí mismos (no sólo de copiar), aunque la escritura sea no convencional.

Los puntos de partida de cada estudiante

La información sobre el grupo debe ponerse en diálogo con la que corresponde a cada niño y niña, ya que conocer los puntos de partida es fundamental para planificar la enseñanza atendiendo a la diversidad. Si se cuenta con tomas de escrituras del año anterior, es clave consultarlas para ver el progreso realizado y continuar el registro.

- En todas las aulas del primer ciclo es necesario indagar el nivel de conceptualización del sistema de escritura en que se encuentra cada niño, salvo si se cuenta con información que indique que todo el grupo ya tiene escritura alfabética. Para ello se puede recurrir a las actividades planteadas en el material *Progresiones de los Aprendizajes* o construir otras equivalentes en el marco de las propuestas que se implementen en el comienzo de las clases. Por ejemplo, la toma de escritura podría construirse a partir de un listado de personajes que aparecerán en los cuentos que se van a leer (cuidando que la selección de palabras cumpla con las condiciones planteadas en *Progresiones*...); o la indagación sobre estrategias de lectura con quienes todavía no leen de manera convencional, con un conjunto de títulos de cuentos que van a formar parte del recorrido a transitar, o del realizado el año anterior.

- A partir de 2.º grado, es importante también relevar cuestiones relativas al lenguaje escrito. Podemos recurrir a un texto muy trabajado en el ciclo 2021, o al primero que se aborde este año para proponer alguna situación de escritura de un texto breve y de resolución de consignas de lectura.

Instrumentos para relevar puntos de partida

Aquí pueden consultar ejemplos variados de instrumentos para relevar el punto de partida *(Archivo PDF)*.
https://bit.ly/3pYXYmW

¿Cómo planificar teniendo en cuenta la diversidad?

Como venimos señalando, contar con información sobre la trayectoria grupal e individual nos permite planificar la enseñanza considerando los puntos de partida y diversificando las propuestas cada vez que resulte adecuado. Las planificaciones de secuencias, proyectos y actividades habituales, por un lado, y las planificaciones de periodo breve (una o dos semanas), por otro, son los instrumentos adecuados para plasmar estas decisiones. A continuación, veremos algunos ejemplos.

Ejemplo de proyecto: *seguir a un personaje literario*

Hoja de ruta

Son habituales los itinerarios de lectura en torno a personajes literarios como brujas, dragones, lobos, monstruos, ogros, etcétera. En esta hoja de ruta vamos a mostrar un posible recorrido, que puede funcionar como esquema general de un proyecto adecuado a cualquier grado de primer ciclo, señalando en qué situaciones se vuelve particularmente importante diversificar las propuestas. En algunos casos, lo que se diversifica es la actividad y, en otros, la intervención.

Producto final

Galería de … (textos descriptivos elaborados a partir de la caracterización del personaje en cada texto del itinerario y, si se quisiese, incluyendo también nuevos personajes creados por el grupo). Se pueden combinar textos producidos de manera colectiva por dictado al docente con otros escritos por los niños por sí mismos, de manera individual o en pequeños grupos (parejas o tríos).

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

Etapas previstas

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

B. Lectura de cuentos y escrituras en torno a lo leído.

- Lectura a través del docente de cuentos con el personaje literario elegido e intercambio entre lectores.

  Intervención diversificada: con aquellos niños a los que les resulta más complejo seguir la lectura a través del docente o participar en los intercambios, es recomendable anticiparles la lectura del cuento (sobre todo, con los primeros textos que se lean). Puede ser en el marco de un grupo flexible, como el de promoción acompañada. De esta manera, contarán con más herramientas para participar luego en la actividad colectiva.

- Lectura de las niñas y niños por sí mismos.

  Actividades de relectura con consignas diversificadas. Por ejemplo:

  Para quienes todavía no leen de manera convencional: localización en el texto de nombres de personajes, de diálogos o de pasajes que se conocen de memoria.

  Para quienes ya leen de manera convencional: relectura para localizar características del personaje.

Actividades de lectura extensiva con intervención diversificada: mesa de libros. Se propone al grupo explorar los libros, y de manera individual o en parejas, seleccionar alguno para luego comentar con los compañeros las características del personaje literario que aparecen en el texto elegido.

Quienes leen de manera convencional podrán abordar el texto seleccionado de manera autónoma.

Con quienes todavía no lo hacen, el docente puede ofrecer leerles un fragmento que elijan, solicitar la lectura del título e intervenir si es necesario ajustar la interpretación, señalar un fragmento acotado para que busquen allí el nombre del personaje y características.

- Escrituras intermedias de las niñas y niños por sí mismos.

Actividades con consignas diversificadas. Por ejemplo:

Para quienes todavía están alejados de la escritura alfabética: listados de personajes y características, rotulado de imágenes, epígrafes, breves caracterizaciones a partir de los textos leídos.

Para quienes producen escrituras cercanas a la alfabeticidad: fichaje de las características de los personajes, renarraciones de fragmentos, descripciones de los personajes.

- Escrituras intermedias colectivas.

Elaboración de cuadro comparativo entre los personajes de los distintos relatos (con categorías que permitan diferenciar subtemas en las descripciones).

Listado de modos de decir (palabras y frases propias del lenguaje literario) en los textos leídos, que sirvan para describir a los personajes.

- Escritura de las descripciones.

Escritura colectiva por dictado al docente.

Planificación: uso del cuadro comparativo para establecer los subtemas y la información a incluir.

Elaboración de la primera versión.

Revisión colectiva: chequeo del contenido y organización contrastando con el cuadro comparativo, identificación de problemas de cohesión y búsqueda de soluciones (reiteraciones innecesarias de palabras, separación de subtemas con puntuación, inclusión de conectores), inclusión de frases y palabras propias del lenguaje literario.

Según la trayectoria del grupo en relación con la escritura de textos, resultará oportuno, o no, producir varias descripciones de manera colectiva por dictado al docente antes de plantear la situación de escritura por sí mismos. Con el mismo criterio, se seleccionarán los aspectos del texto a profundizar a través de situaciones de reflexión sobre el lenguaje.

- Escritura individual o en pequeños grupos de otra descripción.

En los agrupamientos, debe considerarse que los niños que todavía no escriben alfabéticamente, trabajen junto a los que ya lo hacen, para que se hagan cargo de la textualización.

Revisiones con consignas diferenciadas:

Con quienes produjeron descripciones con problemas de contenido y organización: focalización en la revisión de este aspecto del texto con apoyo del cuadro comparativo (funciona como planificación).

Con quienes produjeron descripciones completas y organizadas: selección de la/s categoría/s del texto a revisar (problemas de cohesión como la reiteración innecesaria de palabras, selección léxica, conexión).

Se pueden diversificar las estrategias de revisión: seleccionar textos para ser revisados colectivamente y otros de manera autónoma, a partir de los señalamientos del docente, o cruzada (se intercambian las producciones para que entre pares se aporten ideas en relación con posibles mejoras en aspectos del texto que hacen al lenguaje escrito).

C. Elaboración del producto final y presentación a destinatarios.

Según el formato que se elija (instalación, libro, presentación digital): exploración de modelos, decisiones colectivas sobre la estructura, edición y presentación.

Ejemplo de planificación de período breve

Este ejemplo de planificación corresponde a una semana dentro del primer mes de clase de un aula de 1.º grado. Muestra la alternancia entre actividades habituales con los nombres, la biblioteca y un proyecto de juegos (que culmina con la elaboración de un catálogo de reglamentos). Hemos destacado aquellas situaciones en las que resulta necesario realizar diversificaciones.

Lunes (40 minutos)

Actividad habitual con los nombres: pasar lista.

Actividades diferenciadas: agrupamientos por niveles cercanos de conceptualización del sistema de escritura.

- Para quienes aún no escriben su nombre de memoria: identificar dentro de un número acotado de carteles el propio nombre y copiarlo en la cartelera de presentes del día. En parejas, revisar de manera conjunta ambas escrituras.

- Para quienes tienen en cuenta pocos índices para interpretar las escrituras: en una lista acotada, reconocer quiénes están presentes y distribuirse para copiar los nombres en la cartelera. Se trata de listas de 4 o 5 nombres muy diferenciados (por extensión y letras que los componen) y el docente indica quiénes son (deben reconocer "cuál es cuál" para identificar los presentes). Nivel II. *Progresiones de los Aprendizajes*. Lectura (p. 24)

- Para quienes tienen en cuenta más índices cuantitativos y cualitativos: misma actividad, pero con lista más extensa (6 a 8), que incluye nombres de extensión similar, con inicios semejantes, partes iguales, nombres compuestos. Nivel III.

- Para quienes leen de manera convencional: con la lista completa del grado, señalar presentes y ausentes. Luego, confrontar cómo lo hicieron y finalmente, revisar cómo quedó la cartelera de presentes completada por los demás grupos. Nivel IV.

Martes (40 minutos)

Proyecto Juegos: rondas de sorteo con números y personajes.

Actividades diferenciadas: agrupamientos por niveles cercanos de conceptualización del sistema de escritura (se trabaja a partir de una ronda de sorteo que ya se conoce de memoria).

- Para quienes aún no tienen en cuenta índices para interpretar las escrituras: localizar en la copia de la ronda todas las veces que aparece el número repetido. Conversar en qué se fijaron para encontrarlo. Nivel I.

- Para quienes tienen en cuenta pocos índices: localizar el nombre del personaje en la ronda y el número que rima con el nombre. Conversar en qué se fijaron para encontrarlo. Nivel II.

- Para quienes tienen en cuenta más índices cuantitativos y cualitativos: unir con flechas la ronda de sorteo con el personaje nombrado (se incluye la memorizada y otras dos rondas nuevas). Conversar en qué se fijaron para resolver la actividad. Nivel III.

- Para quienes leen de manera convencional: leer nuevas rondas y aprenderlas de memoria para enseñarlas al resto del grupo. Nivel IV.

Miércoles (80 minutos)

Biblioteca: préstamo domiciliario y lectura a través del docente.

Las mismas actividades para el grupo total.

Los niños y las niñas exploran una mesa de libros y seleccionan el que se quieren llevar en préstamo. Conversación sobre los criterios de elección. Se entrega la ficha del libro para que completen su nombre.

Lectura a través del docente de un cuento que compone la agenda de lectura. Espacio de intercambio entre lectores con preguntas planificadas. Registro en los cuadernos: todos copian el título del cuento leído, escriben como pueden la lista de personajes, quienes quieran pueden comentar un fragmento que les haya gustado (en otra clase se revisará cómo se escibieron los nombres de los personajes para una situación de reflexión sobre el sistema agrupados por niveles de conceptualización cercanos).

Viernes (80 minutos)

Proyecto Juegos: presentación de un nuevo juego y realización.

La misma actividad para el grupo total.

Lectura a través del docente del reglamento del nuevo juego (escrito en un afiche). Intercambios para identificar las partes del reglamento.

Actividades diferenciadas: agrupamientos por niveles cercanos de conceptualización del sistema de escritura.

Cada grupo juega con la versión del *Tutti frutti* indicada.

Se pegan las hojas con las resoluciones en los cuadernos (se retomarán las escrituras para realizar situaciones de reflexión sobre el sistema: ver próximo apartado).

Ejemplos de actividades e intervenciones diversificadas

Retomamos la última propuesta presentada en la planificación de período breve para ejemplificar cómo se pueden anticipar e implementar clases de manera diversificada, tanto en lo que refiere a las actividades, como a las intervenciones. En este caso, se trata de una situación de juego que involucra la escritura de los niños por sí mismos y, posteriormente, la reflexión sobre las producciones, con el propósito de intervenir de manera específica según los diferentes niveles de conceptualización del sistema de escritura, de manera tal de promover avances hacia la alfabeticidad. Es válida para cualquier grado de primer ciclo, utilizando las opciones que sean necesarias, como se indica a continuación.

La propuesta es jugar a variantes del *Tutti frutti* que resultan adecuadas para niños y niñas que se encuentran en diferentes niveles, porque les presentan desafíos que pueden abordar y, a su vez, plantean problemas que permiten reflexionar, en una segunda instancia, sobre las producciones. Para la diversificación de propuestas, tomamos esta clasificación propuesta en *Progresiones de los aprendizajes* (2018), combinando la descripción de niveles (p. 69), y las claves de corrección de las tomas de escritura (p. 83).

Descripción del nivel	**Correlación con las claves de corrección**
Nivel I: Produce escrituras que todavía no se relacionan con la sonoridad.	**C.2.** Grafismos primitivos o escrituras indiferenciadas.
	C.1. Escrituras diferenciadas.
Nivel II: Escribe de manera silábica, silábico-alfabética o cuasi-alfabética, usando la mayor parte de las letras con su valor sonoro convencional.	**B.3.** Escrituras silábicas con valor sonoro convencional en su mayoría.
	B.2. Escrituras silábico-alfabéticas.
	B.1. Escrituras cuasi-alfabéticas.
Nivel III: Produce escrituras alfabéticas. (Para esta actividad no se considera la segmentación léxica porque el juego no lo requiere)	**A.** Escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional, aunque no respeten las convenciones ortográficas.

Situación de escritura durante el juego

- Variante para quienes producen escrituras que no se relacionan con la sonoridad (Nivel I): la consigna consiste en completar la grilla considerando las referencias temáticas, como muestra el ejemplo extraído de *Leer y escribir con juegos y canciones* (2021, p. 48), sin la variable de la letra inicial.

FRUTAS	**ANIMALES**	**COMIDAS**	**ÚTILES**

- Variante para quienes producen escrituras silábicas o silábico-alfabéticas (Nivel II, B.3 y B.2): se utiliza la misma grilla pero, al igual que en el juego tradicional, se indica la letra a considerar. La particularidad es que resulta suficiente que la palabra contenga la letra (no es necesario que comience con ella).

- Variante para quienes producen escrituras cuasi-alfabéticas o alfabéticas (Nivel II B.1 en adelante): se juega de manera tradicional (la palabra debe comenzar con la letra indicada). Se pueden agregar más categorías a la grilla.

Situación de reflexión sobre la escritura después del juego

Enumeramos a continuación uno o dos ejemplos de intervenciones específicas para los diferentes niveles, que pueden utilizarse para proponer la revisión de algunas palabras del juego, discutiendo al interior de cada grupo. Pueden consultarse otras intervenciones en los siguientes materiales de la jurisdicción: *Progresiones de los Aprendizajes*. *Prácticas del Lenguaje. Primer ciclo* (2018, pp. 108-122); *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje* (2019, pp. 47-51); *y Leer y escribir con juegos y canciones* (2021).

- Para quienes producen escrituras indiferenciadas: solicitar que revisen si usaron letras, remitiendo al ambiente alfabetizador, y que busquen maneras de diferenciar las escrituras entre sí. Señalar que lean, marcando con el dedo, "cómo va diciendo", y que si la escritura quedó muy larga, que la acorten.

- Para quienes producen escrituras diferenciadas: solicitar que identifiquen alguna de las palabras escritas que, al decirla, "suene larga" y otra, "corta"; y que revisen si una la escribieron con más letras que la otra. Pedir que busquen si alguna de las palabras escritas, al decirla, empieza o termina igual que su nombre y revisar si colocaron esa letra.

- Para quienes producen escrituras silábicas: seleccionar alguna de las palabras, pedir que en el grupo piensen otras que empiezan igual (por ejemplo, si quisieron escribir "camisa" y dice AIA, solicitar oralmente que digan otras que empiecen con "ca"), que busquen si en el ambiente alfabetizador hay alguna disponible, y ofrecerles más en una lista. Por último, revisar "cuáles se usan para ese pedacito" que se dice igual en todas, y que revisen si pusieron las mismas letras o tienen que agregar o cambiar alguna.

- Para quienes producen escrituras silábico-alfabéticas: seleccionar alguna de las palabras para focalizar la revisión en una sílaba simple que esté incompleta (por ej., CAMIA por "camisa"). Solicitar la lectura detenida para probar si identifican "cuál falta" (mostrando una sílaba por vez), o proponer la misma estrategia de revisión que en el caso anterior (otras palabras en las que suene "el pedacito SA"). Otra opción: ofrecer todas las letras que forman la palabra y que deban ordenarlas.

- Para quienes producen escrituras cuasi-alfabéticas: seleccionar alguna de las palabras para revisar una sílaba compleja que esté incompleta (por ejemplo, FUTILLA), y ofrecer todas las letras para que las ordenen. Otra opción: ofrecer distintas combinaciones para esa sílaba (FUR, FURU, FRU) y que elijan la correcta, o palabras (FURIA y FRUTA) para pensar como cuál de las dos empieza.

- Para quienes producen escrituras alfabéticas: seleccionar alguna de las palabras que tenga un error ortográfico en relación con normas vinculadas a la posición de las letras (por ejemplo, el uso de R o RR). Recurrir al ambiente alfabetizador para consultar palabras seguras o la regla correspondiente, si ya se trabajó, o abrir la reflexión con ese grupo para empezar a pensar sobre el tema (cuándo va R y cuándo RR).

Esperamos haber aportado, a través de las propuestas y ejemplos compartidos, algunas herramientas que enriquezcan la reflexión al interior de los equipos docentes a la hora de planificar la tarea en Prácticas del Lenguaje.

Bibliografía

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

  Aportes para el desarrollo curricular: Prácticas del Lenguaje, primer grado. -1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación e Innovación, 2019.

  Aportes para el desarrollo curricular: Prácticas del Lenguaje, tercer grado. -1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación e Innovación, 2019.

  Diseño Curricular para la Escuela Primaria: Primer ciclo, Prácticas del Lenguaje. -1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación e Innovación, 2019.

  Estudiar y aprender: en 2do grado: tomo 2 / 1a edición para el alumno - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2021.

  Leer y escribir con juegos y canciones. -1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2021.

  Progresiones de los aprendizajes: Prácticas del Lenguaje: Primer ciclo / Ana María Kaufman; Flavia Caldani [et al.]. - 1ª ed. para el profesor - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2018.

Elaboración a cargo de Paola Tarasow y Eliana Tiesi.

La planificación anual en Matemática

Tal como se plantea al comienzo de este material, planificar implica un proceso de anticipación, es una hipótesis de trabajo que se irá ajustando a medida que transcurra el año. Sin duda alguna, el tiempo que se dedique a la planificación anual ayudará a organizar mejor los meses siguientes. Por supuesto que, en el devenir del año, se irán realizando ajustes deteniéndose más o menos de lo previsto en algunos contenidos, agregando otros, etcétera.

La mayoría de los conceptos matemáticos que los niños y las niñas deben aprender en la escuela primaria, se elaboran en un período de tiempo que abarca muchos años, complejizándose a lo largo de la escolaridad. Es importante, entonces, realizar acuerdos institucionales a la hora de armar las planificaciones anuales. Por ejemplo, será necesario aunar criterios para decidir qué sentidos de cada operación se aprenderán en los diferentes grados o con qué profundidad (qué sentidos de la suma y resta o de la multiplicación y la división, se trabajarán en cada grado, en qué rango numérico, presentados de qué forma...), qué recorte de la serie numérica se tratará de afianzar en cada grado y cuál se trabajará de modo exploratorio, qué contextos se utilizarán para iniciarse en el análisis del valor posicional (el dinero, los juegos de puntería, la calculadora). Estos acuerdos permitirán no repetir contenidos si no es necesario; tampoco dejar afuera aquellos que resulten centrales y que no se han abordado en años anteriores.

En este contexto tan particular, se hace aun más necesario tomar en cuenta lo que pudo o no ser trabajado estos dos últimos años, lo que se pudo trabajar con todo el grupo y lo que sólo se abordó con un subgrupo.

Les proponemos, para esta primera planificación que se hace en febrero, algunas preguntas que podrían orientar su elaboración.

¿Qué contenidos trabajaron mis alumnos y mis alumnas el año pasado? O sea, ¿qué tipos de problemas de suma y resta, o de multiplicación y división, resolvieron? ¿Qué cálculos se sistematizaron? ¿Qué contextos se abordaron para trabajar el valor posicional? ¿Qué escalas se propusieron? ¿Cuáles no pudieron ser abordados en estos dos años de pandemia, y por eso es necesario incluirlos? ¿Qué contenidos se trabajaron los años anteriores, pero sin el alcance necesario, y entonces se deberán profundizar? ¿Cuáles de esos contenidos se pueden recuperar en el trabajo de este nuevo año?

¿Por cuál de esos contenidos es conveniente empezar? ¿Cuánto tiempo voy a dedicar a cada tema, o sea, qué contenidos voy a priorizar? ¿Cuáles se van a trabajar más de una vez en el año? Por ejemplo, ¿se trabajará la resta en diferentes momentos del año? ¿Se

retomará el trabajo de numeración después de mitad de año? ¿Qué contenidos serán imprescindibles abordar? A partir tanto de la información que nos dio el docente del año pasado, como de las trayectorias escolares de los alumnos, podremos determinar si será necesario pensar recorridos diferenciados para distintos grupos del grado.

Por otro lado, podremos preguntarnos por los materiales: ¿Qué materiales voy a usar para cada tema? ¿En cuáles libros hay problemas interesantes? ¿Hay documentos curriculares que abordan cada uno de los contenidos?

Contenedor digital de Matemática

Existen diferentes materiales que pueden apoyar la elaboración de la planificación anual. Muchos de los editados por el GCABA están disponibles en el Contenedor Digital
https://biblioteca-digital.bue.edu.ar/

También deberemos anticipar la distribución, tanto de aritmética, como de geometría. ¿Cómo organizaré el trabajo geométrico? ¿Se enseñará en paralelo geometría y aritmética, se alternará entre ambos, se destinará una semana al mes al trabajo en geometría...?

Quisiéramos señalar, por otra parte, la importancia del diagnóstico. El mismo es permanente y permite ajustar las planificaciones en función de lo que va ocurriendo en las clases. Es habitual que en algunas escuelas se dedique el primer mes a hacer un diagnóstico de "todo" lo que saben los alumnos, pero es difícil suponer que en marzo puedan dar cuenta de todos los conocimientos aprendidos el año anterior. Además, como los aprendizajes están en movimiento, será necesario construir situaciones de trabajo que permitan hacer un diagnóstico, e ir identificando estados de conocimientos para definir las mejores intervenciones para cada una de las propuestas. Por esto, proponemos que el primer mes de clase se destine a la enseñanza, y no solo a diagnosticar los conocimientos de los alumnos, al igual que el resto de los meses del año. En este sentido, ¿cuál sería la utilidad de averiguar al comienzo lo que saben los alumnos sobre algunos contenidos que se prevé abordar a mitad de año?

Los sentidos del campo aditivo y su planificación

Les proponemos ahora, para poder abordar la planificación con una mirada de ciclo, centrarnos en el análisis de un contenido característico del trabajo en primer ciclo. Nos detendremos, entonces, en el análisis del trabajo con las operaciones del campo aditivo, más específicamente, la enseñanza de la suma y la resta. Cabe recordar que el trabajo sobre las operaciones abarca tanto la resolución de problemas que impliquen diferentes

sentidos como la construcción de diferentes estrategias de cálculo (mentales y algorítmicos). Aunque haya momentos en los que se pone el énfasis en la resolución de problemas (en la comprensión de qué estrategias permite resolver ese problema, en el análisis de los enunciados, etcétera), y otros en los que se prioriza la construcción de diversas estrategias de resolución (ya sea en la sistematización de un repertorio de cálculos fáciles, en aprender a usar cálculos sencillos en otros más difíciles, o en la enseñanza de los algoritmos, etcétera), no podemos olvidar que son dos asuntos que están completamente relacionados en la enseñanza.

Como se plantea en el documento *Progresiones de los aprendizajes. Primer ciclo. Matemática* (2018):

> Estos dos aspectos se abordan de manera simultánea a la hora de programar el trabajo en el aula. Las estrategias utilizadas por los alumnos se relacionan con el tipo de problema presentado y no avanzan de manera paralela para cada tipo de situación. Un niño puede utilizar estrategias de cálculo mental, apoyándose en cálculos que tiene memorizados para resolver problemas de "quitar" o "agregar", pero, sin embargo, frente a problemas más complejos y menos "transparentes", como aquellos que ponen en juego la comparación de cantidades para determinar su diferencia, es probable que realice, en las primeras aproximaciones, procedimientos más ligados al conteo o sobreconteo. Es necesario, por eso, un trabajo de enseñanza que avance sobre la relación entre problemas y procedimientos de cálculo (p. 40).

Entonces, una cuestión central en el trabajo sobre operaciones a lo largo del año es el equilibrio entre la resolución de problemas y el trabajo sobre el cálculo. Un desafío con el que nos enfrentamos es que, en cada uno de los grados hay que plantear diversos problemas y al mismo tiempo hay que trabajar con distintas estrategias de cálculo, entre las cuales se incluye el cálculo mental y el algoritmo convencional.

Por lo tanto, en la planificación del trabajo es importante hacer una previsión de cómo manejar la relación entre los problemas que se les plantean a los niños y las niñas, los recursos de cálculo con los que cuentan para trabajar esos problemas y los recursos de los que se tienen que ir apropiando.

Teniendo en cuenta lo anterior, les proponemos detenernos en un fragmento del cuadro de contenidos del DC para el primer ciclo de Matemática (2019, p. 94). Se trata de un recorte enmarcado en el eje *Números y operaciones: operaciones con números naturales. Suma y resta*. El objetivo es desplegar todo lo que está condensado, sobre los distintos sentidos de los problemas, en ese fragmento del DC, para visibilizar las decisiones que los y las docentes debemos tomar cuando planificamos la enseñanza. Se busca identificar una posible progresión, que permita pensar las diferencias en cuanto al trabajo en cada grado relacionadas con los sentidos de la suma y la resta (el tipo de problemas), las estrategias esperadas, el orden de magnitud del campo numérico, etcétera. Por otra parte, el análisis que realizaremos podría abonar a pensar intervenciones docentes diversificadas, que permitan el trabajo con niños y niñas que estén en distintos momentos del proceso de aprendizaje.

Numeros y operaciones	Operaciones con números naturales	
Suma y resta. Distintos tipos de problemas		
1.er grado	2.º grado	3.er grado
Resolución de problemas de adición y sustracción correspondiente a distintos significados: agregar, avanzar, juntar, quitar, separar, comparar, retroceder, a través de diversos procedimientos (conteo, dibujos, sobreconteo y cálculo).	Resolución de problemas de adición y sustracción correspondiente a distintos significados: agregar, avanzar, juntar, quitar, separar, comparar, retroceder, a través de diversos procedimientos y reconociendo los cálculos que permiten resolverlos.	Resolución de problemas de adición y sustracción correspondiente a distintos significados: agregar, avanzar, juntar, quitar, separar, comparar, retroceder, a través de diversos procedimientos y reconociendo y utilizando los cálculos que permiten resolverlos.
Exploración de problemas de adición y sustracción en situaciones correspondientes a nuevos significados: (búsqueda del estado inicial, incógnita en la transformación, comparación de dos estados relativos, etc.) por medio de diferentes estrategias y posterior comparación de las mismas.		

Si bien analizaremos aquí el cuadro de contenidos propuesto en la página 94 del *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer ciclo. Matemática* (2019), recordamos la importancia de leer este cuadro conjuntamente con el texto que lo precede en este documento.

En principio aparecen en los tres grados los mismos sentidos de la suma y resta (agregar, avanzar, juntar, quitar, separar, comparar, retroceder), diferenciando, por un lado los procedimientos esperados (conteo, dibujo, sobreconteo, cálculo), pero también las escrituras (reconociendo los cálculos que permiten resolverlos). Se incluyen en segundo y tercer grado, el trabajo sobre nuevos significados de esas operaciones (búsqueda del estado inicial, incógnita en la transformación, comparación de dos estados relativos, etcétera).

Diferentes problemas de suma y resta

Tengamos en cuenta que los problemas se diferencian por: su estructura (el sentido de la suma o la resta que abordan); el lugar de la incógnita; la naturaleza y el tamaño de los números, las magnitudes que intervienen; la formulación del enunciado; etcétera. Estas variables didácticas son centrales para considerar cuando se piensa en una enseñanza que tenga en cuenta la diversidad de puntos de partida.

No es esperable en cada grado atrapar todos los sentidos de la suma y resta; pero sí que, al completar el primer ciclo, los alumnos hayan tenido la oportunidad de enfrentarse a una amplia variedad de sentidos. Dado el contexto actual, es posible que en un grado sea necesario incorporar el tratamiento de problemas que abordan sentidos de las operaciones que tradicionalmente comenzaban a trabajarse en grados anteriores. Será necesario entonces un acuerdo institucional que permita establecer una progresión que garantice no acotarse sólo a algunos tipos de problemas replicados a lo largo de los tres grados, y a su vez, que evite la ausencia de otros en el ciclo.

Para elaborar criterios que permitan establecer estos acuerdos, es necesario distinguir en primer lugar esos distintos significados.

Por un lado, están los problemas "donde algo cambió". Son situaciones en las que ocurre una transformación (Ei + Tr = Ef). En el DC figuran primero como problemas de agregar y quitar. Hay un estado inicial (una cantidad inicial), ocurre una transformación (que puede ser positiva o negativa), y un estado final (una nueva cantidad a la que se llega). La incógnita, o sea lo que hay que averiguar, puede estar en el estado final *(Maia tenía 7 caramelos y le entregan 5 más. ¿Cuántos tiene ahora?)*; en el estado inicial *(Maia tenía figuritas, le regalaron 5 y ahora tiene 12 ¿cuántas tenía al principio?)*; o en la transformación *(Maia tiene 7 figuritas, ganó algunas en el recreo, ahora tiene 12, ¿cuántas ganó en el recreo?)*. Durante el primer ciclo, desde el inicio de 1.er grado, se trabajan muchos problemas en los que una cantidad inicial aumenta o disminuye y se busca averiguar la cantidad final. Será importante planificar en 2.º y 3.er grado, en la medida en que estemos seguros que los niños pueden resolver los primeros sentidos propuestos reconociendo el cálculo que los resuelven, la inclusión de problemas donde se busque averiguar la transformación o el estado inicial, tal como lo expresa el cuadro de contenidos del DC que volvemos a compartir, ahora en detalle.

> Exploración de problemas de adición y sustracción en situaciones correspondientes a nuevos significados: (búsqueda del estado inicial, incógnita en la transformación, comparación de dos estados relativos, etc.) por medio de diferentes estrategias y posterior comparación de las mismas.

Los problemas en los que se trata de encontrar el estado inicial resultan más complejos, ya que la solución implica la inversión de la transformación directa. Si la transformación fue positiva (es decir si la colección aumentó), para averiguar lo que tenía al principio antes de agregar, tengo que restar Ef - Tr; si la transformación es negativa (es decir, la colección disminuyó) para averiguar lo que tenía al principio antes de quitar, tengo que sumar Ef + Tr. Es decir, que el cálculo a realizar es el inverso al tipo de transformación que se describe en el problema.

También los niños podrían no hacer la resta o la suma, e ir probando con un "estado inicial hipotético"; o sea, se puede plantear un cierto estado inicial, aplicarle la transformación, encontrar un estado final y corregir el inicial en función del estado obtenido.

Estas transformaciones pueden estar también en el contexto de un recorrido, por ejemplo, en el *Juego de la oca*. En el DC se plantean como problemas de avanzar y retroceder, y son posibles de abordar desde 1.er grado.

Veamos algunos ejemplos de problemas presentes en documentos curriculares de la CABA, en los cuales se pone en juego una transformación:

Marcos tenía 6 bolitas y ganó 6. ¿Cuántas tiene ahora?

Problemas con incógnita en el estado final. *Números para contar y calcular* (2019, p. 66).

Preparé 18 alfajores y ahora quedan 6. ¿Cuántos alfajores se comieron los chicos en este ratito?

Problemas con incógnita en la transformación. *DC para la escuela primaria. Primer ciclo. Matemática* (2019, p. 62).

2. A la semana siguiente Mónica volvió a salir de compras. Llevaba dinero en su billetera. Gastó $40 en la librería. Cuando llegó a su casa le quedaban $10.

¿Cuánto dinero tenía cuando salió de su casa? ----------

Problemas con incógnita en el estado inicial. *Quitar, retroceder, comparar, completar... Propuestas para la enseñanza de la resta (2015, p. 77).*

3. Carina llegó al número 55 que tiene prenda, tiene que retroceder y se sacó un 4 en el dado

a- ¿A que número llegó? ----------

b- ¿Qué cálculo sirve para resolver este problema? ----------

Problemas con incógnita en el estado final. *Quitar, retroceder, comparar, completar...* (2015, p. 10).

A. Marisa estaba jugando con el tablero y los dados. Estaba en un casillero, sacó un 6 y avanzó al número 56, ¿de qué número salió? ----------

Problema con incógnita en el estado inicial. *Quitar, retroceder, comparar, completar...* (2015, p. 78).

Hay otras situaciones en las que no hay una transformación: hay dos (o más) cantidades reunidas formando un total. La incógnita también puede variar, dando lugar a dos tipos de problemas. Puede estar en una de las partes, o en el total.

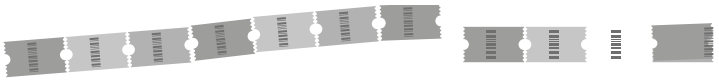
Si la incógnita está en el total, es un problema de juntar o reunir (por ejemplo, *Nicolás tiene 8 libros sobre su cama, y 15 sobre el estante. ¿Cuántos libros tiene en total?*). Este tipo de problemas se propone abordar desde primer grado. En cambio si la incógnita está en una de las medidas o las partes, se trata de un problema de complemento. O sea, se conoce el total y una de las partes, y hay que calcular la otra parte (por ejemplo, *Nicolás tiene 23 libros en su habitación, 8 sobre la cama y el resto sobre un estante. ¿Cuántos libros tiene sobre el estante?*). Este sentido de la resta es un poco más complejo para los niños. No hay ninguna acción que remita a la resta: ni perder, ni quitar, ni sacar, ni entregar, etcétera.

Como se plantea en el DC...

> Los problemas de complemento y diferencia darán lugar a un nuevo sentido de la resta [...] ...constituyen un objeto de trabajo en segundo y tercer grado. Un problema como el siguiente: En el quiosco canjean 30 chapitas por un vaso. Tengo 23 chapitas. Me faltan... es resuelto por la mayoría de los alumnos como la búsqueda del término desconocido de una suma 23 + ... = 30, ya sea contando de 23 a 30 (y contando cuántos se contó), ya sea utilizando algunos resultados memorizados: 3 + 7 = 10, entonces 20 + 3 + 7 = 30 [...] Por otro lado, habrá que analizar con todos la relación entre ambos procedimientos: restar [...] y calcular el complemento [...]; cómo es que ambos caminos me permiten hallar la diferencia entre ambos números [...] Esta relación pone de relieve la relación entre suma y resta. Además de reconocer ambos procedimientos como válidos, será interesante analizar con todos que no se supone una jerarquía entre ellos, dado que hay casos en los que puede resultar más cómodo apelar a uno, casos en los que sea más cómodo apelar a otro o casos donde pueda resultar distinto (2019, pp. 60-61).

Algunos ejemplos de estos problemas:

Pedro tiene 7 cupones y Tobías 4,
¿Cuántos cupones tienen entre los dos?



Problemas de reunir o juntar cantidades. *Números para contar y calcular* (2019, p. 71).

3. En 4.º grado hay 20 alumnos. Algunos se quedan a comer en la escuela y otros se van a su casa al mediodía. Se quedan a comer 15. ¿cuántos son los que se van a su casa al mediodía?

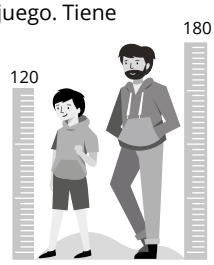
Problemas de búsqueda del complemento. *Aceleración. Nivelación Serie Trayectorias Escolares* (2018, p. 64)

En este tipo de problemas, a diferencia de los problemas anteriores, no hay un total, no hay una cantidad que represente el todo. Hay dos cantidades que se comparan, o sea se ponen en relación y se mide esa relación. Es decir, se cuantifica esa diferencia. Por ejemplo: *Ian y Galo juegan a los bolos*. *Ian tiró 10, y Galo, 8. ¿Cuántos bolos más que Galo tiró Ian?* La pregunta no es quién tiró más, sino cuánto más tiró. Esa pregunta suele ser compleja de comprender para los niños. Muchas veces responden quién tiró más, o responden la cantidad del que tiró más (por ejemplo, en este caso podrían decir que la respuesta a *¿Cuántos bolos más que Galo tiró Ian?,* es «10»). En otros casos, al ser la pregunta *¿cuántos... más?*, muchos niños suman ambas cantidades.

Veamos otros dos ejemplos:

3. Julián ganó 600 puntos jugando a la kermesse en la feria del plato. Emilia está jugando su último juego. Tiene 400 puntos. ¿Cuántos puntos tiene que sacar para tener lo mismo que Julián?

2. Patricio mide 180 cm y su amigo Marcos mide 120 cm ¿Cuánto tiene que medir el banquito al que se suba Marcos para alcanzar a Patricio?



Quitar, retroceder, comparar, completar... (2019, pp. 54-55)

Pensando entonces en una progresión posible para el trabajo en cada grado, es importante tener en cuenta que...

> Si se considera, por ejemplo, la resta, el primer sentido estará vinculado a quitar, perder, transformar una colección en la que la cantidad disminuye. En primer grado se proponen también problemas vinculados a desplazamientos en pistas. Los problemas de complemento y diferencia darán lugar a un nuevo sentido de la resta. Pueden iniciarse en primer grado pero constituyen un objeto de trabajo en segundo y tercer grado. (DC, 2019, p. 60)

Más abajo, el mismo documento plantea que será importante, en particular en segundo y tercer grado, plantear también problemas donde se busque averiguar la transformación o el estado inicial. Recordemos que trabajar uno de estos sentidos de la resta no supone solamente presentar uno o dos problemas. Será necesario trabajar varias situaciones que aborden el mismo sentido, variando la forma de presentación y paulatinamente los números en juego, y analizando las escrituras que se relacionan con esos problemas.

La complejidad de cada uno de estos problemas por supuesto varía según el tipo de números involucrados, según si se acompañe o no de dibujos que permitan apoyar la resolución, etcétera. Será necesario pensar en estas variables al planificar la enseñanza, para lograr coherencia en el trabajo entre los tres grados del primer ciclo, y a la vez, como mencionamos antes, serán herramientas que el docente podrá usar para diversificar su propuesta.

Por ejemplo, analicemos algunos problemas que implican la búsqueda del complemento...

1. En la huerta, Cecilia, juntó una canasta de manzanas verdes y rojas. Consiguió 12 manzanas para llenar su canasta. Si 6 son rojas, ¿Cuántas verdes juntó?

2. Julián armó para su cumpleaños un plato de alfajores de chocolate y de dulce de leche para los invitados. En el plato puso 18 alfajores. Si 8 eran los alfajores de dulce de leche, ¿cuántos había de chocolate?

La ruta entre la ciudad de Neuquén y la ciudad de Viedma es de 650 kilómetros. Un auto salió de Neuquén para ir hacia Viedma y ya recorrió 400 kilómetros. ¿cuántos kilómetros faltan recorrer para llegar?

salida — 400 km. ya recorridos — **Viedma,** fin del recorrido 650 km.

Quitar, retroceder, comparar, completar... (2019, pp. 31, 32, 34)

Los tres problemas abordan el mismo sentido de la resta, sin embargo su complejidad es bien diferente. El primero se acompaña de un dibujo que, si bien por sí solo no resuelve el problema, permite apoyarse en él para buscar una respuesta. Además, sus números son pequeños y apelan a resultados memorizados (recordemos que la suma de iguales forma parte de los primeros cálculos que se proponen sistematizar).

El segundo ya no tiene un dibujo que lo acompañe, pero los números involucrados siguen siendo pequeños, y es posible entonces apoyarse en el conteo (ya sea haciendo dibujos o usando dedos), o haciendo un sobreconteo desde el 8 hasta el 18.

El último problema no presenta dibujos y los números involucrados no permiten apoyarse en el conteo. Sin embargo, dado que se trata de números redondos, es posible que se pueda resolver buscando *cuánto hay que agregar a 400 para llegar a 650*, contando de 50 en 50, o agregando primero 200 y luego 50.

Como puede notarse, todos estos problemas abordan el mismo sentido de la resta, la búsqueda del complemento, pero no es esperable que se resuelvan todos en el mismo grado, pues requieren tener disponibles para su resolución, conocimientos bien diferentes.

Por otra parte, resulta interesante mencionar la posibilidad de plantear la resolución de problemas que impliquen la búsqueda del complemento a partir de una actividad cotidiana como lo es averiguar la cantidad de ausentes tomando en cuenta la cantidad total de alumnos del grado, y la cantidad presentes. Según el grado y la modalidad, será posible presentar un trabajo más sostenido por el docente, o bien, más autónomo.

La que sigue es una imagen que pertenece a una escuela del Escalafón C de Educación Especial que se enmarca en una actividad habitual: determinar los alumnos presentes y ausentes. Esta propuesta es realizada de manera sostenida, y por lo tanto genera muchas posibilidades de vincularse con ese problema. El desafío es avanzar a averiguar la cantidad de ausentes sin contar los nombres, y apoyándose en la cantidad de presentes y el total. Se trata de una situación muy andamiada por la docente en la que niños y niñas pueden tener una primera aproximación a problemas de búsqueda del complemento en una situación que no requiere el análisis de un enunciado escrito.

Escuela del Escalafón C de Educación Especial

Problemas, escrituras y resoluciones

Detengámonos ahora en la última parte de cada columna del fragmento que estamos analizando del DC...

retroceder, a través de diversos procedimientos (conteo, dibujos, sobreconteo y cálculo).	retroceder, a través de diversos procedimientos y reconociendo los cálculos que permiten resolverlos.	retroceder, a través de diversos procedimientos y reconociendo y utilizando los cálculos que permiten resolverlos.

En 1.er grado, se espera que circulen en el aula como procedimientos de resolución para los primeros problemas de suma y resta que se abordan, tanto el conteo (con dedos, con dibujos, con objetos), el sobreconteo (se refiere al procedimiento en el que los niños parten de uno de los números y agregan la otra cantidad contando. Por ejemplo, para sumar 7 + 3, pueden pensar: *7... 8, 9, 10*), como los primeros recursos de cálculo. Será necesario luego trabajar sobre la escritura de los cálculos que corresponde a cada problema usando signos +, -, =.

En 2.º grado, se avanzará sobre la escritura de esos cálculos para otros sentidos de la suma y resta. Por ejemplo, retomando los problemas de complemento a los que nos referíamos unas líneas más arriba, se tratará de que, además de que los resuelvan con diferentes procedimientos, logren en algún momento del primer ciclo reconocer que, al averiguar esa diferencia, están restando, aunque no recurran a un cálculo de resta. O sea, será necesario analizar con todos la relación entre el procedimiento de calcular *cuánto hay que sumar a un número para llegar al otro*, con el de resta. Es necesario recordar que la mayoría de los niños, a cierta altura de su aprendizaje, logran producir escrituras del tipo 2 + 4 = 6 o 6 - 4 = 2 para problemas de reunión de colecciones, problemas de agregar,

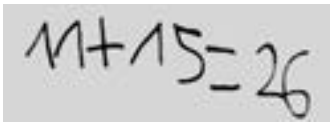
o donde una cantidad disminuye. Se tratará de que paulatinamente amplíen el significado de esas escrituras para vincularlas a otros sentidos de la suma y resta.

Además, se propone que paulatinamente logren escribir no sólo el cálculo que resuelve cada problema, sino los pasos intermedios que estén implicados.

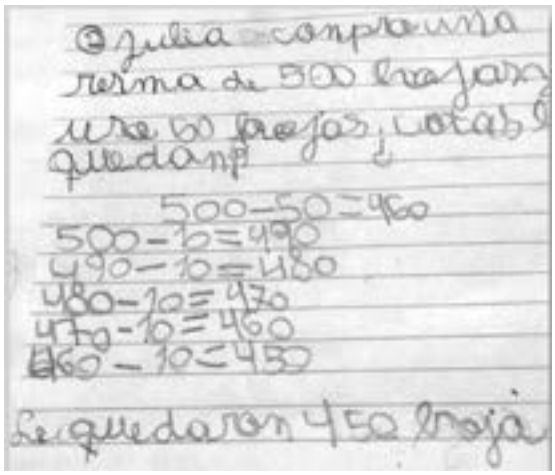
Les proponemos, entonces, detenernos ahora en el análisis de diversas resoluciones. La primera, perteneciente a Nacho, alumno de 1.er grado; y la segunda, perteneciente a Gema, de 3.er grado.

Nacho, 1.er grado. Su resolución corresponde al problema: *Tamara puso 11 tapitas en la caja y Manuel 15. ¿Cuántas tapitas hay ahora en la caja?*

Nacho logra dar cuenta de que la operación que resuelve el problema es una suma, y logra usar los signos + e = para escribirla y explicitar el resultado que obtuvo. Su escritura no da cuenta aun del modo en que resolvió ese cálculo (si usó el conteo, si descompuso ambos números, si descompuso solo el primero y le agregó primero 10 y luego 5, etcétera). Esta explicitación de los pasos intermedios será objeto de trabajo en los grados siguientes. Gema, justamente a partir del trabajo previo, no solamente escribe que la operación que resuelve el problema es 500 - 50 y que eso da 450, sino que su escritura nos informa de qué forma resolvió ese cálculo (descompuso el 50 en cinco dieces y realizó la resta por partes, sacando al 500 sucesivamente esos cinco dieces).



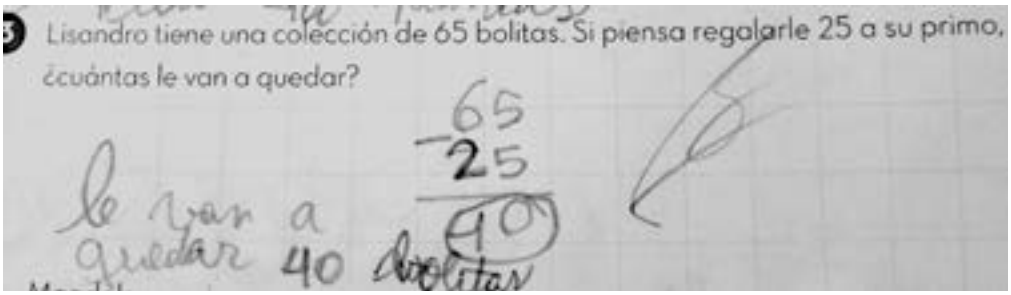
Nacho, 1.er grado.

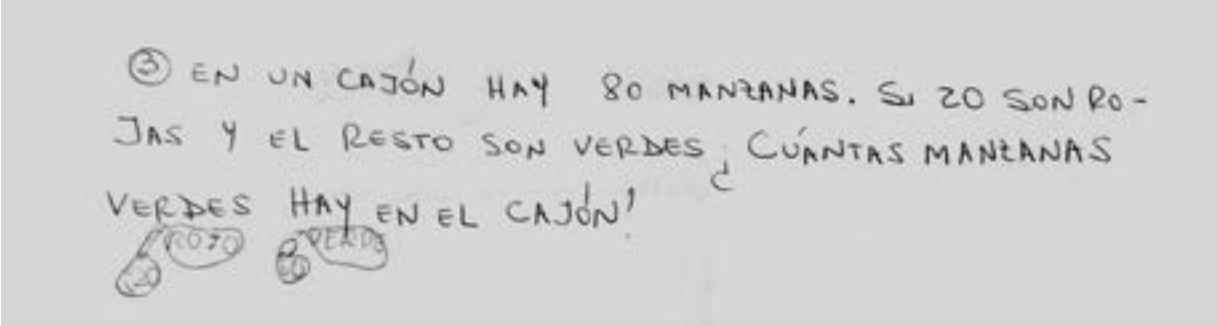


Gema, 3.er grado.

Tengamos en cuenta, como decíamos antes, que las estrategias de cálculo que usan los niños y las que son posibles de construir están muy ligadas al tipo de problema que se presenta. Es muy probable que en 2.º o 3.º grado, frente a los primeros problemas de búsqueda del complemento, los niños se apoyen en el conteo o sobreconteo, aunque para problemas de quitar, utilicen estrategias de cálculo.

Ahora analicemos en estas dos resoluciones pertenecientes a un mismo niño de 2.º grado.





Ambos problemas fueron resueltos correctamente. Podemos preguntarnos por qué, para el primero, el niño escribe una resta, pero no hace lo mismo para el segundo. Se puede hipotetizar que la diferencia está en el sentido que asume la resta en cada problema. En el primer problema hay transformación negativa y la incógnita está en el estado final. La resta (65-25) tiene el significado de *quitar*, y ese es el primer sentido que los niños relacionan con la resta. En cambio, en el segundo problema, la resta no implica una transformación. Se trata de un problema donde se busca el complemento. Como decíamos más arriba, es mucho más difícil para los chicos darse cuenta que la resta resuelve este tipo de problemas.

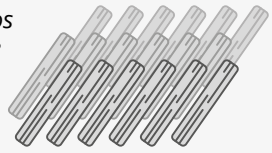
Por eso, en tercer grado, el DC propone trabajar para que los niños y las niñas puedan resolver diferentes situaciones problemáticas apoyándose en diversos recursos de cálculo, y en diferentes tipos de escrituras. Entonces, será importante profundizar el trabajo sobre aquellos sentidos de la resta que en general resultan más complejos, y el vínculo entre esos problemas y los diferentes cálculos que los permiten resolver.

Pensar los problemas de suma y resta a lo largo del ciclo

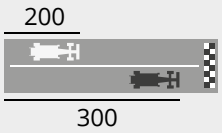
El documento *Progresiones de los aprendizajes. Matemática. Primer ciclo (2018)* puede resultar un insumo valioso, tanto para las decisiones institucionales acerca de la progresión de los problemas, como para cada docente, para pensar qué modificaciones en los problemas y qué intervenciones puede hacer para favorecer el trabajo en la diversidad. En ese documento se proponen recorridos posibles para la enseñanza y el aprendizaje de los diferentes contenidos de cada ciclo. Se definen diferentes "niveles de progresión" que no coinciden con los grados y alientan, en consecuencia, a pensar en recorridos de enseñanza con perspectiva de ciclo.

Adjuntamos aquí las páginas que corresponden a las progresiones sobre los sentidos de los problemas de suma y resta. Puede notarse que se diferencia no solo el tipo de problema, sino también las otras variables que explican por qué un problema puede resultar más complejo de resolver que otro.

Resolución de diversos tipos de problemas*

Nivel I	Nivel II
Resuelve problemas en los que hay que unir, agregar, quitar, avanzar o retroceder con cantidades pequeñas (hasta 10 o 15 aproximadamente) por medio del conteo -usando dedos, dibujos, objetos- o usando el sobreconteo. [1]El uso del sobreconteo significa un avance en el dominio de las estrategias generales ligadas al conteo.	Resuelve problemas en los que hay que unir, agregar, quitar, avanzar o retroceder con cantidades hasta 100, reconociendo la escritura matemática correspondiente a la suma y la resta y usando cálculos mentales o calculadora.
Resuelve problemas en los que hay que unir, agregar, quitar, avanzar o retroceder con cantidades pequeñas (hasta 10 o 15 aproximadamente) por medio del conteo -usando dedos, dibujos, objetos- o usando el sobreconteo. [1]El uso del sobreconteo significa un avance en el dominio de las estrategias generales ligadas al conteo.	Resuelve problemas en los que hay que averiguar el complemento entre dos cantidades -hasta 100 aproximadamente y con números redondos o relativamente próximos entre sí-, cuyos enunciados incluyen dibujos o gráficos que apoyen la posible representación de la situación, por medio de diferentes procedimientos: • conteo o sobreconteo, • con cálculos mentales (sumando o restando con cálculos parciales, o probando con distintos números, etc.), • con calculadora. *Por ejemplo:* *María está armando el festejo del cumpleaños de Joaquín. Preparó 18 churros, 7 rellenos de dulce de leche y los demás sin rellenar. ¿Cuántos churros sin rellenar preparó?* 
	Resuelve problemas en los que hay que averiguar cuánto se agregó o se quitó (con cantidades hasta 100 aproximadamente y con números redondos o relativamente próximos entre sí). En situaciones de intercambio grupal, se espera que los alumnos exploren escrituras de cálculos posibles para los problemas anteriores. Por ejemplo: *Si para resolver una situación en la que se pedía averiguar el complemento de una cantidad (cuánto le falta a 15 para llegar a 40), los niños usaron el conteo o sobreconteo, o fueron agregando 5 para llegar a 20 y luego 20 más para llegar a 40, se espera que reconozcan la escritura 15 + 25 = 40 y puedan también explorar la escritura 40 – 15 = 25.*

* *Progresiones de los aprendizajes. Matemática. Primer cicl*o (2018, pp. 42, 43).

Nivel III	Nivel IV
Resuelve problemas en los que hay que unir, agregar, quitar, avanzar o retroceder con cantidades hasta 1.000, reconociendo la escritura matemática correspondiente a la suma y la resta y usando cálculos mentales, algoritmos o la calculadora.	Resuelve problemas en los que hay que averiguar "cuánto tenía antes" de quitar o agregar, usando diferentes estrategias de cálculo mental o calculadora tales como ir sumando o restando con cálculos parciales, probando con números, etc. En situaciones de intercambio grupal, se espera que los niños puedan reconocer las sumas y restas que permiten obtener las respuestas. *Por ejemplo:* *María está ahorrando dinero para comprarse una campera. Recibió $400 de su abuelo y ahora ya tiene ahorrado $1.000. ¿Cuánto dinero había logrado ahorrar antes de agregar lo que le regaló su abuelo?*
Resuelve problemas en los que hay que averiguar el complemento entre dos cantidades cuyos enunciados NO incluyen dibujos o gráficos, por medio de diferentes recursos: • cálculo mental (sumando o restando con cálculos parciales, o probando con distintos números, etc.), • calculadora, • algoritmos.	
Resuelve problemas en los que hay que averiguar cuánto se agregó o se quitó por medio de distintos recursos de cálculo mental o con el algoritmo.	
Resuelve problemas en los que hay que comparar dos cantidades, buscando la distancia que hay entre ellas, con números redondos o relativamente próximos entre sí. *Por ejemplo:* *El auto A salió y avanzó 200 metros, el auto B va más adelante y ya recorrió 300 metros. ¿Por cuántos metros le va ganando el auto B al auto A?*  	
	Resuelve problemas de sumas y restas con dos o tres pasos (con cantidades hasta 1.000) usando cálculos mentales de sumas y restas, el algoritmo o la calculadora. En situaciones de intercambio grupal se espera que la mayor parte de los alumnos pueda reconocer que las sumas y restas pueden hacerse en diferente orden y que el resultado que se obtiene es el mismo.
Resuelve problemas de suma y resta en los que hay informaciones diversas en dibujos o cuadros y el alumno debe seleccionar qué datos usar. A partir de esa misma colección de informaciones, logra identificar e inventar preguntas que pueden responderse y que no pueden responderse con los datos que se brindan.	Resuelve problemas de suma y resta en los que hay informaciones diversas en dibujos o cuadros y el alumno debe seleccionar qué datos son necesarios para responder cada pregunta. También logra inventar preguntas que pueden responderse y que no pueden responderse con los datos que se brindan, o inventar problemas y preguntas a partir de ciertos cálculos dados.

Por último, compartimos un recorte de las planificaciones de primer a tercer grado de una misma escuela de CABA del DE 7 (realizada algunos años antes de la pandemia), para analizar las decisiones institucionales que se han tomado acerca de qué sentidos de la suma y resta incluir en cada grado.

1.er grado	2.º grado	3.er grado
Marzo, abril, mayo: resolución de problemas de adición y sustracción: AVANZAR, RETROCEDER, JUNTAR, GANAR. Comparación de procedimientos: conteo, sobreconteo, cálculo. Escritura de los cálculos (por ejemplo 5+4=9 y 8-3=5). Agosto y septiembre: resolución de problemas de adición y sustracción: agregar, quitar. **Octubre, noviembre y diciembre:** resolución de problemas de resta de quitar y retroceder. Análisis de diversos procedimientos.	**Marzo y abril:** resolución de problemas de suma y resta que retomen los sentidos trabajados en primer grado (agregar, avanzar, juntar, quitar, retroceder,). Explicitar y comparar procedimientos distintos: conteo (con recursos materiales, dibujos o dedos), sobreconteo, cálculo. Sumas y restas- resolver con distintas estrategias. **Mayo y junio:** problemas de suma y resta. Incorporar nuevos sentidos: problemas de diferencia o complemento (primero con dibujos y números pequeños). Comparar distintas estrategias. **Septiembre:** relación entre la suma y la resta, problemas de complemento y diferencia y de comparación.	**Marzo:** problemas de suma y resta que involucren diferentes sentidos fáciles (juntar, agregar, avanzar, quitar, retroceder, perder). **Abril:** problemas sencillos de complemento y de parte-todo. **Mayo:** problemas suma y resta. Problemas de complemento y comparación. Identificación de la resta como operación que permite resolver los problemas. Relación entre sumas incompletas y resta. Nuevos sentidos: búsqueda del estado inicial, incógnita en la transformación.

Hasta aquí hemos identificado algunas variables que permiten comprender la evolución de la complejidad de los problemas de suma y resta; por lo tanto, tomar decisiones acerca de cómo hacer progresar el trabajo a lo largo del primer ciclo. El análisis que propusimos en torno a los problemas del campo aditivo, será necesario realizarlo con los otros contenidos del primer ciclo: numeración (tanto lectura, escritura y comparación, como el inicio en el análisis del valor posicional), cálculos de suma y resta, problemas y cálculos de división y multiplicación; espacio, geometría y medida.

Como se ha planteado a lo largo de este texto, será necesario tener en cuenta la heterogeneidad de puntos de partida en el aula y la diversidad de intervenciones docentes que permitan acompañar y andamiar las diversas posibilidades de resolución que se detectan en los niños y niñas. Después de estos dos últimos años, será imprescindible estar aun más atentos para detectar aquello que "sí saben los niños", y aquellos contenidos que necesitan ser revisitados, profundizados, retomados. Por eso, teniendo en cuenta la diversidad de niveles de conocimiento que los alumnos van transitando frente a cada contenido matemático, y asumiendo el largo plazo del proceso de construcción, resulta esencial realizar una lectura del DC centrada en todo el ciclo y no solamente en cada grado en particular.

Bibliografía

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Diseño Curricular para la Escuela Primaria: Primer ciclo, Matemática. -1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación e Innovación, 2019.

Matemática: Trayectorias escolares 1: Grados de aceleración y nivelación / Mercedes Etchemendy [et al.]. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Superior Subsecretaria de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa, 2018.

Números para contar y calcular / Margarita Agustoni. - 1ª ed. para el alumno - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2019.

Progresiones de los aprendizajes: Matemática: Primer ciclo / Mercedes Etchemendy [et al.]. - 1ª ed. para el profesor - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2018.

Quitar, retroceder, comparar, completar...: propuestas para la enseñanza de la resta / Mercedes Etchemendy.- 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2015.

Elaboración a cargo de Elías Buzarquiz, Malka Hancevich y Claudia Serafini.

La planificación en Conocimiento del Mundo

Quienes asumimos la profesión docente, transitamos las escuelas y compartimos espacios y tiempos de trabajo con distintos colegas, tenemos presente el carácter formativo, artesanal y singular de la enseñanza, en relación con la diversidad de contextos y destinatarios de nuestro quehacer cotidiano. Es en este devenir que nos atraviesa, la posibilidad de tomar decisiones, diseñar situaciones, prever obstáculos, anticipar condiciones y planear que, aquello que nos proponemos, forme parte del desarrollo de la vida escolar.

La planificación de la enseñanza resulta una instancia fundamental para preguntarnos, reflexionar y anticipar acerca de qué esperamos que habite (y trascienda) nuestras aulas, y suceda con nuestra práctica docente. Entendemos que muchas veces el momento de planificar resulta una tarea costosa, que se nos presenta de manera poco clara y para la que quisiéramos contar con mayores herramientas. Sin embargo, es por estos mismos motivos que consideramos oportuno destacar su carácter provisorio y flexible, y abogamos por su abordaje colectivo como otra instancia de participación institucional escolar que priorice el diálogo entre docentes, enriquezca posibilidades en su diseño, favorezca la construcción de acuerdos y explicite los propósitos y las acciones a llevar adelante.

A partir de estas consideraciones, e interpelados por el contexto social actual, desde el área de Conocimiento del Mundo nos preguntamos sobre la necesidad y la importancia de reflexionar acerca de qué propósitos persigue la enseñanza y qué aprendizajes consideramos valiosos y potentes promover.

Abordar estos interrogantes supone un proceso de búsqueda y construcción colectiva de respuestas que desde la DGESM venimos transitando hace varios años, y que la formación docente situada colaboró en instalar y sostener con mayor presencia en las aulas de primer ciclo de las escuelas primarias. No obstante, la crisis sanitaria que atravesó la realidad educativa a lo largo de los últimos años impactó de manera específica en la enseñanza del área, por lo que se torna particularmente significativo recuperar y resignificar el trabajo sistemático.

Consideramos de gran importancia el hecho de sostener una práctica permanente de formación en diferentes campos de conocimiento vinculados a las ciencias sociales y naturales. Es decir, nos proponemos, desde los primeros grados, instalar un tiempo en el que las niñas y los niños cuenten con un trabajo continuo y progresivo sobre variados recortes de la realidad y diversas problemáticas referidas al conocimiento del mundo. Se pretende, de esta manera, contemplar su curiosidad y generar nuevos intereses; movilizarlos a preguntar y preguntarse; colaborar en ampliar su experiencia cultural; instalar el deseo y la necesidad de hablar, observar, explorar, leer, registrar y comunicar sobre

aquello que se investiga en la escuela, en diferentes fuentes de información, recurriendo a distintos informantes, e indagando múltiples contextos.

Conocimiento del Mundo tiene el propósito de resignificar la mirada sobre el mundo que las niñas y los niños han construido espontáneamente, a partir de los saberes que constituyen el área. En algunos casos, también colabora con los conocimientos que integran otras áreas del primer ciclo. A su vez, su abordaje permite trascender el ámbito escolar en la búsqueda de nuevos sentidos para pensar su enseñanza, permitiendo actualizar, vincular y organizar los aprendizajes que se esperan del nivel primario.

Desde hace tiempo hemos caracterizado a Conocimiento del Mundo como un área donde convergen contenidos de formación ética y ciudadana, educación tecnológica, ciencias naturales y sociales. Abordarla requiere contemplar su complejidad y potencialidad de manera integral. Es decir, enseñar Conocimiento del Mundo implica reconocer la especificidad de cada campo de conocimiento que la constituye; pero también, aunar, tensionar y complejizar su abordaje.

A partir de este propósito central, el área presenta una estructura curricular propia que da cuenta de su enfoque didáctico y se organiza en bloques de contenidos. Esta organización permite habilitar nuevas maneras de seleccionar y construir recortes para su enseñanza, y posibilita organizaciones distintas del tiempo y los espacios compartidos para transitar la enseñanza y los aprendizajes.

Diseño Curricular para la escuela primaria. Primer Ciclo. Conocimiento del Mundo (2004, pp. 157, 16)

La selección y el diseño de temas de enseñanza

La organización del tiempo escolar

Sabemos que organizar y distribuir el tiempo destinado a las diferentes actividades y las distintas áreas que integran el primer ciclo es todo un desafío cuando pretendemos atender la variedad y equidad a lo largo de los días. De la misma manera, entendemos que es en cada escuela donde se define y concretiza la organización del tiempo escolar. Sin embargo, nos interesa brindar algunas orientaciones que colaboran en reconocer a Conocimiento del Mundo como una de las áreas que integran el currículum, y que planificar su enseñanza también requiere anticipar la inclusión y definición de las horas que le serán destinadas en la semana escolar. De esta manera, incluimos algunos ejemplos que permiten visualizar diferentes alternativas.

Horario semanal de una escuela de jornada completa. Primer ciclo (3.er grado), 2019.

Horario semanal de una escuela de jornada simple. Primer ciclo (2.º grado), Turno Tarde, 2021.

Horarios de una escuela de jornada simple en ambos turnos. Primer ciclo (3.er grado), 2021.

Asimismo nos parece pertinente compartir algunas sugerencias para tener presentes en la organización semanal del tiempo:

- De las horas destinadas a Conocimiento del Mundo, organizar por lo menos un bloque de dos horas seguidas semanales para el trabajo en el área ayuda a clarificar y concentrar el desarrollo de las propuestas que se abordarán en el grado durante un tiempo.

- Ubicar la hora específica de Educación tecnológica a continuación de las horas de Conocimiento del Mundo favorece el trabajo articulado entre docentes de grado y de ET.

- Considerar que las propuestas de enseñanza del área convocan, diversifican y resignifican las situaciones de lectura y escritura, lo cual contribuye a la alfabetización inicial de los estudiantes desde nuevos y múltiples abordajes.

- Contemplar que, según la selección de recortes en distintos momentos del año, es posible abordar un trabajo compartido con otras áreas del primer ciclo (por ejemplo, Artes o Educación Física), lo que permite incrementar las horas destinadas a su enseñanza.

- Para finalizar este apartado, sugerimos que las horas destinadas a Conocimiento del Mundo no sean siempre las primeras ni las últimas del día, debido a que dichos momentos suelen demandar otras cuestiones de la vida escolar, y a menudo se vuelven las más cortas para el trabajo centrado en las propuestas de enseñanza.

Planificar por temas de enseñanza

El *Diseño Curricular* (2004) plantea que la enseñanza de Conocimiento del Mundo...

> ...tiene que posibilitar progresivamente que los alumnos (y las alumnas) efectúen un doble proceso de recortar, diferenciar, conocer objetos, fenómenos, procesos, situaciones, y al mismo tiempo promover procesos de integración del conocimiento para aquellos fenómenos o problemáticas (como la salud de las personas, el consumo, el trabajo, la diversidad cultural o el conocimiento de la ciudad) que requieren abordajes múltiples (p. 157).

De esta manera, la planificación en el área se plantea por temas de enseñanza: "Los temas son concebidos como un recorte de la realidad que se constituye en objeto de estudio escolar y a propósito del cual se articulan contenidos para su comprensión" (p. 161). Pero la construcción de un tema de enseñanza es un proceso en el que dialogan el DC y los bloques en que se organiza, las ideas básicas y los alcances de los contenidos, el recorte de la realidad, los intereses de cada docente, las características del grupo con el cual se abordará la propuesta, y los acuerdos institucionales realizados en el momento de la planificación anual.

¿Por qué hablamos de recorte de enseñanza? Porque la realidad es amplia, compleja y puede ser analizada desde múltiples ángulos. El DC nos indica que, a diferencia de otras tradiciones de enseñanza, es recomendable que las niñas y los niños se detengan durante un tiempo en una porción de esa realidad para conocerla en profundidad y ha-

cerle preguntas. Por esta razón, algo muy importante a tener en cuenta es la posibilidad de plantear temas y formas de abordaje que salgan "de lo obvio". Suele suceder que al trabajar con estudiantes a estas edades se cae en el tratamiento banal de ciertas temáticas consideradas clásicas de los primeros grados: el barrio, la escuela, las plantas, los animales, los transportes, los oficios, el campo y la ciudad, entre otras; se las aborda de un modo que no da cuenta del enfoque de enseñanza del área y, además, muchas veces su tratamiento es descontextualizado, reiterativo o superficial. En este sentido, para que las propuestas de enseñanza no pierdan de vista los propósitos del ciclo, es importante preguntarse: ¿qué conocimientos aporta este recorte a los y las estudiantes?

A la hora de seleccionar los temas de enseñanza es importante considerar qué criterios se ponen en juego. Un aspecto a tener siempre presente es que se trate de temáticas desafiantes para los niños; es decir, temáticas conocidas parcialmente, o desconocidas. En el primer caso, el desafío estará en plantear preguntas que resulten atractivas, en tanto cuentan con respuestas parciales y quedan aspectos a investigar para poder responderlas. Un ejemplo, sería el tema "Mi escuela, otras escuelas... parecidas pero diferentes". Seguramente contarán con una representación de qué es la escuela luego de su paso por el Jardín, pero tal vez la primaria les resulte novedosa, y mucho más, conocer que hay "escuelas flotantes", como las escuelas de islas, o escuelas rurales con albergues, o escuelas de adultos, para quienes no pudieron estudiar cuando eran pequeños como ellas y ellos. Algo similar puede suceder con el tema "Árboles de la ciudad de Buenos Aires", sobre los que seguramente nunca han reparado en sus cambios, o en su función en relación con el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes de la ciudad. Pero también, es propósito del área, acercar a los niños a temáticas desconocidas que no accederían de no mediar la escuela, como por ejemplo, "La costanera sur de la ciudad de Buenos Aires: de balneario a reserva ecológica", o "La vida en el Antiguo Egipto". Se trata de reflexionar acerca de que lo conocido / desconocido por las niñas y los niños que cursan el primer ciclo no tiene que ver estrictamente con la cercanía física de los contextos seleccionados, sino con aquellas experiencias y saberes sobre el mundo con los que ya cuentan.

Otro criterio es evaluar en qué medida el tema de enseñanza favorece la articulación de contenidos provenientes de los diferentes bloques que integran el área: *Sociedades y culturas; El cuidado de uno mismo y de los otros; Pasado y presente; Los fenómenos naturales; Trabajos y técnicas; Vivir en la ciudad de Buenos Aires*. Esta articulación de contenidos tendrá sentido en la medida en que haga posible, como dijimos más arriba, la construcción de una mirada más compleja sobre el recorte seleccionado. En este sentido, y como plantea el DC, es primordial alcanzar un equilibrio entre extensión y profundidad, renunciando a ser exhaustivo en cuanto a todas las posibilidades de enseñanza que ofrece el tema. Para ello, es necesario tomar la decisión de definir un recorrido y formular preguntas problematizadoras que orienten ese recorrido, a sabiendas de que algunos aspectos no se abordarán. También se procurará evitar establecer relaciones forzadas entre contenidos que no hacen a la comprensión del tema objeto de indagación. Por ejemplo, en el marco del circuito productivo de la leche, indagar sobre los nutrientes que aportan los lácteos al organismo, no suma a entender el proceso de producción, industrialización y comercialización de la leche.

El contexto sociocultural escolar es otro criterio a sopesar en la selección de los temas de enseñanza. Se procura incluir temáticas que recuperen experiencias, saberes y festividades propias de la comunidad escolar. El recorte "De aquí, de allá y de todas partes... el derecho a migrar" atiende a este criterio y rescata experiencias migratorias de las familias de los niños por causas actuales o del pasado.

Las características de la institución inciden en la selección de las temáticas, por ejemplo, por su localización geográfica, favoreciendo muchas veces la realización de salidas a lugares emblemáticos de la ciudad próximos a la escuela, ampliando de este modo el campo de experiencias; o por la disponibilidad de espacios para el cultivo de plantas y la realización de experiencias al aire libre, entre otras. La propuesta "El aire: reconociendo su presencia y efectos", para su implementación, requiere de un espacio al aire libre donde puedan explorarse los efectos sobre los objetos y aproximarse a fenómenos meteorológicos como el viento, reconociendo cambios en la intensidad a lo largo del día.

Se propone así, acercar a las niñas y los niños a la diversidad de contextos cercanos / lejanos en el tiempo y en el espacio; variados: productivos a escala industrial y artesanal (por ejemplo, el circuito de la harina industrial y artesanal); culturales (como la sala "Buenos Aires un millón de años atrás" del Museo de Ciencias Naturales); de servicios (como los CeSAC, para abordar temas relacionados al cuidado de uno mismo y de los otros); espacios públicos y comunitarios (como el centro de reciclaje de residuos urbanos).

Finalmente, es necesario tener en cuenta la extensión de la propuesta en el tiempo. Algunos temas se desarrollan en tiempos cortos (un mes), otros requieren más extensión para ser abordados en toda su complejidad, pero en ningún caso deberían extenderse por más de dos meses consecutivos. Cuando las propuestas son demasiado prolongadas en el tiempo, a los niños y niñas les cuesta retomar el hilo de esas preguntas o problemas que planteamos en el inicio y dieron sentido a la "investigación". También el área, por sus particularidades, demanda recorrer variados recortes para dar respuesta al propósito principal, que es "conocer el mundo".

Pensar la planificación de ciclo y de grado

Planificar el área supone considerar un recorrido, a lo largo de tres años que propicie la problematización y la profundidad del tratamiento de una selección de temas de enseñanza; a la vez, que contemple el equilibrio y la variedad entre los mismos. Se trata de un trabajo colectivo que requiere construir acuerdos entre docentes del ciclo y docentes coordinadores de cada institución, que permitan enriquecer la propia tarea profesional y las trayectorias escolares de las niñas y los niños.

Con el propósito de contribuir a esta tarea, incluimos algunas orientaciones que buscan habilitar el diálogo y la reflexión sobre la enseñanza del área:

Para planificar el ciclo sugerimos que…	Al seleccionar temas de enseñanza sugerimos considerar el tratamiento de…
• Se consideren recortes que atiendan a distintos contextos espaciales y temporales. • Se favorezca la articulación entre bloques o áreas. • Los temas de enseñanza en los diferentes grados no se repitan. • A lo largo del ciclo no queden bloques de contenidos sin abordar. • Se contemple la enseñanza de diferentes modos de conocer a lo largo del ciclo. • Se planifique en cada grado al menos uno de los temas de enseñanza en conjunto con el o la docente de Educación tecnológica.	• La vida cotidiana de alguna sociedad del pasado (remoto, lejano o cercano), reconociendo distintos actores sociales que intervienen. • La vida en la CABA, subrayando el trabajo sobre la categoría de *espacio público*. • La identidad de las personas, su cuidado y la convivencia. • Las normas como construcciones sociales en distintos contextos. • La clarificación de valores a través de verdaderas situaciones de diálogo. • La diversidad de seres vivos en un ambiente determinado, priorizando una selección acotada de animales y plantas. • La variedad de los materiales y sus interacciones, mediante situaciones de exploración y experimentación sistemática. • La observación del cielo desde la Tierra, identificando diferentes astros y fenómenos atmosféricos, registrando cambios y regularidades. • Los circuitos productivos industriales y artesanales desde una mirada actualizada de los ámbitos rurales y urbanos.

De la misma manera, diseñar un itinerario a lo largo del año para cada grado, a partir de los criterios para seleccionar temas de enseñanza y de los acuerdos de ciclo, también requiere atender múltiples variables. Se trata de pensar, por ejemplo, con qué propuesta iniciar o cuáles consideramos más adecuadas para la primera mitad del año y cuáles abordar en la segunda parte.

Esta selección y organización nos convoca a tomar decisiones y considerar:

- si son recortes que por su temática creemos pertinentes abordar en un momento específico (por ejemplo, indagar sobre la escuela propia y las distintas escuelas, o la celebración del carnaval);

- si son propuestas que incluyen la posibilidad de trabajo con un especialista, o una salida didáctica, y en qué momento es recomendable y posible realizarla (dado que es muy distinto planificar una visita a Plaza de Mayo, a un museo, o a una reserva ecológica; y de la misma manera, coincidir con los tiempos de un informante difícil de convocar);

- si se tratan de temas de enseñanza que se abordan en un momento específico, pero requieren de registros que muestren cambios a lo largo del año (como aquellos vinculados a la observación del cielo, del arbolado urbano, o de los cambios que transitamos los seres humanos);

- teniendo presente que muchas veces las efemérides forman parte de la propuesta anual (pero anhelando que no sea el único criterio que se imponga sobre el resto), cuidar que su abordaje y tratamiento se distribuya entre las distintas áreas, grados y ciclos de la institución.

Reflexionar sobre el recorrido en el área nos invita a pensar, también, en su desarrollo contextualizado, enriquecido por las múltiples experiencias transitadas en las escuelas. Es decir, no solamente es posible anticipar qué propuestas abordar, sino también de qué manera. Al respecto, Conocimiento del Mundo favorece diversas posibilidades de desarrollar aquello que planificamos, por ejemplo, a partir de organizar el trabajo junto al bibliotecario, de modo que permita visitar en pequeños grupos la biblioteca mientras el resto de los niños y niñas realiza otra tarea con su docente de grado; también, desde el trabajo colaborativo entre docentes de distintas secciones de un mismo grado que se agrupan para planificar un mismo recorte y comparten recursos y orientaciones. Otras opciones son la puesta en práctica de una propuesta conjunta que permita iniciar una actividad con el o la maestra, que continúa en la hora de Educación Tecnológica, o la realización de distintos talleres a cargo de diferentes docentes del ciclo que faciliten reagrupamientos de estudiantes de distintos grados. Estas son algunas de las posibilidades que pueden colaborar para diseñar con otros colegas una hoja de ruta anual, flexible y provisoria.

En relación con la memoria didáctica

La construcción de la planificación del ciclo se nutre de la memoria didáctica de cada grado en relación con el recorrido transitado el año anterior. Los años 2020 y 2021 profundizaron la necesidad de incrementar y precisar la comunicación, también, hacia el interior de las escuelas. Desde esta necesidad, destacamos el carácter reflexivo y comunicativo que le aporta a la enseñanza la construcción y posterior uso de una memoria didáctica.

En principio, porque da cuenta de un recorrido de enseñanza realizado a lo largo de un período y permite la revisión de nuestras prácticas docentes. Pero también, seleccionar de qué manera registrar, definir qué aspectos son relevantes compartir y recuperar las experiencias transitadas, posibilita el diálogo genuino con otros colegas, colabora en la comunicación horizontal de las instituciones y enriquece la toma de decisiones que velan por la trayectoria escolar para cada cohorte.

Desde esta perspectiva, sería interesante contemplar, además de los contenidos abordados, las propuestas o experiencias que resultaron especialmente significativas; las situaciones o problemáticas particulares transitadas; aquellos aspectos o cuestiones pendientes que se considera relevante reponer; y algunos materiales de lectura o audiovisuales que se destacaron en la enseñanza del área. Un ejemplo claro de la importancia de este diálogo sucede cuando un grado, en el cual no ha sido posible incluir alguno de los bloques de contenidos, comparte esta información, y permite que se pueda incluir en la planificación de otros grados del ciclo.

En este sentido, cuando nos preguntamos cómo transitó este grupo de estudiantes el año anterior o cómo habrán abordado tal propuesta, queremos señalar que también consideramos importante consultar y escuchar atentamente las voces de las y los protagonistas; así como permitirles recuperar sus registros y producciones, dado que esto colabora en el reconocimiento de la continuidad del proceso formativo. Desde los criterios de selección de temas de enseñanza sugeridos (teniendo en cuenta las orientaciones que

sistematizamos en el cuadro que compartimos más arriba), y a partir de los conocimientos de los docentes (y desde su construcción de una memoria didáctica en relación con las experiencias transitadas en los dos últimos años por cada grado), la escuela cuenta con insumos para pensar la propia planificación, o adecuar las planificaciones que aquí se proponen.

Primer ciclo - cuadro para pensar la planificación de ciclo en cada escuela

1.er GRADO				
MI ESCUELA, OTRAS ESCUELAS... PARECIDAS PERO DIFERENTES o *FAMILIAS DIVERSAS EN EL MUNDO*	**CRECEMOS, ¿Y SEGUIMOS SIENDO LOS MISMOS?**	**ANIMALES DE LA SELVA MISIONERA o *AVES URBANAS DE LA CABA *ANIMALES NOCTURNOS***	**LA VIDA COTIDIANA EN EL ANTIGUO EGIPTO: LA ESCRITURA o *LAS PIRÁMIDES***	**EL AIRE, RECONOCIENDO SU PRESENCIA Y EFECTOS.**
Bloque: Sociedades y culturas ***Bloque:*** El cuidado de uno mismo y de los otros	***Bloque:*** El cuidado de uno mismo y de los otros	***Bloque:*** Los fenómenos naturales	***Bloque:*** Pasado y presente ***Bloque:*** Trabajos y técnicas	***Bloque:*** Los fenómenos naturales
2.º GRADO				
EL CARNAVAL, UNA FIESTA POPULAR: EN LA CIUDAD DE BS AS Y EN LA QUEBRADA DE HUMAHUACA	**LOS MATERIALES SÓLIDOS Y LIQUIDOS *o *MEZCLA Y SEPARACIÓN DE DIFERENTES MATERIALESMATERIALES***	**EL CRUCE DE LOS ANDES ¿QUIÉNES PARTICIPARON? ¿CÓMO LO HICIERON? *o *EL SISTEMA DE ILUMINACIÓN EN LA BS AS COLONIAL***	**RESERVAS URBANAS DE BS AS *o *LA COSTANERA SUR DE BS AS: DE BALNEARIO MUNICIPAL A RESERVA ECOLÓGICA***	**CIRCUITO PRODUCTIVO: DE LA FRUTILLA AL HELADO *o *DEL TRIGO AL PAN***
Bloque:: Sociedades y culturas ***Bloque:*** El cuidado de uno mismo y de los otros	***Bloque:*** Sociedades y culturas ***Bloque:*** Trabajos y técnicas	***Bloque:*** Sociedades y culturas ***Bloque:*** Trabajos y técnicas	***Bloque:***: Los fenómenos naturales ***Bloque:*** Vivir en la Ciudad de Bs As	***Bloque:***: Trabajos y técnicas
3.er GRADO				
LA PLAZA DE MAYO: LUGAR DE MEMORIA EMBLEMÁTICO DE LA CABA *o *CONOCER BS AS A TRAVÉS DE SUS PLAZAS*	**LOS MATERIALES CAMBIAN: LA ELABORACIÓN DE BOMBONES DE CHOCOLATE**	**DE AQUÍ, DE ALLÁ Y DE TODAS PARTES... EL DERECHO A MIGRAR *o * *LA GRAN INMIGRACIÓN DE FIN DEL SIGLO XIX***	**LA VIDA COTIDIANA EN DOS PUEBLOS ORIGINARIOS: LA SOCIEDAD WICHI Y UNA ALDEA DIAGUITA**	**OBSERVAR EL CIELO. UN APORTE DESDE CONOCIMIENTO DEL MUNDO**
Bloque: El cuidado de uno mismo y de los otros ***Bloque:*** Pasado y presente ***Bloque:*** Sociedades y culturas	***Bloque:*** Los fenómenos naturales ***Bloque:*** Trabajos y técnicas	***Bloque:*** El cuidado de uno mismo y de los otros ***Bloque:*** Sociedades y culturas	***Bloque:*** Pasado y presente ***Bloque:*** Trabajos y técnica ***Bloque:*** Sociedades y culturas	***Bloque:*** Los fenómenos naturales ***Bloque:*** Pasado y presente
	ÁRBOLES DE LA CIUDAD DE BS AS		**EL CIRCUITO PRODUCTIVO DE LA LECHE. PRIMEROS PASOS**	
	Bloque: Los fenómenos naturales		***Bloque:*** Trabajos y técnicas	

Planificaciones anuales *(Archivos PDF)*		
1.er grado *https://bit.ly/33ir5Jg*	2.º grado *https://bit.ly/3qSOZDg*	3.er grado *https://bit.ly/34m9tMR*

Leer y escribir en Conocimiento del Mundo

Parece interesante detenernos en algunas cuestiones que son necesarias repensar para organizar actividades enriquecedoras que convoquen a las niñas y los niños a aprender sobre un tema de enseñanza. La primera, es deconstruir la idea que sostiene que hay áreas que son prioritarias en la formación de primer ciclo, y otras que quedan en un lugar residual y que se trabajan "cuando hay tiempo". La segunda, es repensar la creencia que supone que hasta que las niñas y los niños no sepan escribir de modo convencional, no podrán apropiarse de un texto más técnico o informativo. Pero antes de tratar estos supuestos, se hace necesario abordar qué significa leer y escribir en Conocimiento del Mundo y qué aspectos se pueden tener en cuenta para su enseñanza.

Según González y Lotito, en *Leer para aprender. Ciencias sociales en el primer ciclo* (2003), leer es "un proceso en el que un sujeto, activamente, construye un sentido para el texto que lee a partir de su interacción con ese texto" (p. 6). Podemos agregar que ese "leer" es una actividad situada, enmarcada en un contexto: en nuestro caso, el aula y una propuesta de enseñanza. A esta idea, Aisenberg (2015) le agrega que el significado que se construye en la lectura, es producto de la interacción entre el mundo del lector y el mundo del texto. La lectura sucede en un contexto determinado: el aula: la clase de Conocimiento del Mundo. La comprensión del texto que se lea va a depender de la calidad del texto; el conocimiento previo que se tenga del tema; el tipo de relación que se establezca entre lo sabido y lo que se lee; y los propósitos que se tienen antes de encarar la lectura. En este último punto es necesario detenernos: los propósitos de lectura son fundamentales para que la actividad se vuelva una herramienta de aprendizaje. Por ello, es necesario construir consignas desafiantes y en línea con los contenidos que se van a trabajar.

La lectura y la escritura son actividades que para la enseñanza de Conocimiento del mundo se vuelven inseparables, porque mientras se lee para comprender, se van tomando notas, y se van respondiendo preguntas parciales acerca del tema. La escritura permite sistematizar la comprensión de los contenidos trabajados y registrar aquello que aún falta profundizar. De la misma manera, Aisenberg propone, al igual que en las actividades de lectura, presentar consignas claras que dialoguen y respondan a diferentes propósitos; y plantea condiciones didácticas necesarias para convocar a trabajos de escritura antes de escribir textos más extensos: que las y los estudiantes hayan participado de variadas situaciones de lectura sobre el tema de enseñanza; que lo hayan hecho en diferentes formas (individual, en parejas, colectivamente, mediados por el docente) y que puedan volver sobre lo escrito para ampliar sus conocimientos a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica.

Al respecto podemos plantear, siguiendo a Siede (2014), que leer y escribir en Conocimiento del Mundo permite a los estudiantes aproximarse a informaciones y explicaciones para formarse como sujetos activos y críticos. De esta manera, leer y escribir diferentes textos y con diferentes propósitos, valoriza la lectura y la escritura como herramientas para el aprendizaje. Leer y escribir en el área de Conocimiento del Mundo aporta a la alfabetización de las niñas y los niños en primer ciclo, enriquece el vocabulario, además de promover la adquisición de habilidades propias del área que luego contribuirán en el segundo ciclo.
Un propósito del área es que los niños y las niñas, leyendo y escribiendo, aprendan a enriquecer su mirada sobre el mundo. Para ello resulta central enseñar el lenguaje específico de CN, CS, FEyC y ET que integran Conocimiento del Mundo. Lemke (1997) plantea que "el dominio de cualquier asignatura depende del dominio de su lenguaje" (p.167). Es decir, hay un modo particular de describir, explicar, justificar y argumentar que es propio de cada campo de conocimiento, y debe ser enseñado.

Leer y escribir sobre fenómenos naturales y acontecimientos del mundo social en el primer ciclo tiene como propósito que los estudiantes avancen en comprender "cómo funciona el mundo". Se trata entonces de brindar herramientas para indagar; establecer relaciones; organizar; construir generalizaciones; identificar particularidades sobre los fenómenos y hechos objeto de indagación; y participar en la deliberación pública y colectiva de determinadas situaciones de la vida escolar. En los itinerarios de actividades que se planifiquen para ampliar los conocimientos, tendrá que considerarse que el lenguaje, escrito y oral, es el vehículo para informarse, reflexionar y comunicar los nuevos saberes.

Ahora bien, estas actividades en primer ciclo requieren algunas aclaraciones. Ya que se podría argumentar que, en primer grado, las niñas y los niños no leen por sí mismos, y entonces la actividad fracasaría desde el inicio. Cabe entonces preguntarnos: ¿Cómo leer con niñas y niños que aún no están alfabetizados convencionalmente? ¿Cuál sería el propósito de hacerlo?

Las situaciones de lectura y escritura en Conocimiento del Mundo

Leer y escribir en primer ciclo supone características diferentes a las de segundo ciclo porque los estudiantes en acción se inician en el aprendizaje de la alfabetización convencional, aprenden a ser lectores y escritores. Esto supone en Conocimiento del Mundo el desarrollo de competencias que promoverán mejores lecturas y escrituras en las áreas del segundo ciclo. Cuantos más textos sobre un mismo tema hayan tenido oportunidad de trabajar en profundidad, tendrán más posibilidades de ser lectores críticos. También es importante señalar que, además de la necesidad de leer, es indispensable que se lean diferentes tipos de textos.

¿De qué manera podemos introducir a las niñas y los niños a leer y escribir en Conocimiento del Mundo? En los primeros años es clave la lectura mediada por el docente, pero a medida que los niños y las niñas van avanzando en la alfabetización convencional, esa lectura mediada debería dar lugar a nuevas y variadas situaciones. En escritura, será

clave el registro de lo leído por medio de dibujos, palabras, la escritura colectiva también mediada por el docente, de manera de ir plasmando lo que el grupo va comprendiendo del texto y del tema de enseñanza, en un espacio común que cada maestro irá registrando y poniendo a disposición del grupo como memoria colectiva.

Las situaciones de lectura, como proponen Sanmartí (2010) y Pedrinacci (2012), suponen intervenciones docentes previas, durante y después de la lectura con el fin de favorecer una lectura crítica. Así, antes de la lectura es conveniente compartir con los estudiantes el propósito del texto, procurar activar los saberes que tienen sobre el tema, ofrecer una perspectiva sobre el sentido del texto y cómo se lo abordará (proceso de lectura y producto final). Durante la lectura, se sugiere formular preguntas que orienten el seguimiento del texto para localizar la información relevante; recuperar información no explicitada en el texto; identificar las ideas centrales; y favorecer la construcción de su propia opinión sobre el texto. Después de la lectura, se sugiere retomar las ideas centrales, e incluso problematizar sobre lo aprendido, procurando transferirlo a otras situaciones, o favorecer la construcción de nuevos interrogantes que den sentido a la continuidad de la "investigación" (por ejemplo, indagar sobre el autor del texto).

Entre los textos a los que se recurre en el área para ampliar los conocimientos de los niños, están los textos informativos, de divulgación y los literarios, en formato impreso y/o digital, con información referida a las áreas que componen Conocimiento del Mundo.

Los textos informativos suelen ser textos complejos en relación con su contenido, y a veces también por su diseño; por lo general contienen información específica sobre la temática que es objeto de indagación, y les exigen a los estudiantes nóveles, nuevas y variadas estrategias de lectura. A los textos de divulgación se los utiliza por lo general para complementar los informativos, aportan amplitud y profundidad a una temática. En el caso de la propuesta "Animales de la selva misionera", se ofrecen diversidad de materiales de consulta: guías de campo, textos destinados a niñas y niños pequeños, folletos y pósters, enciclopedias.

Recopilación de variados textos informativos

En el tema de enseñanza "La vida cotidiana de dos pueblos originarios: la sociedad wichí y una aldea diaguita", se propone la consulta de fragmentos de textos que brindan información desde las voces de las comunidades protagonistas y otros que realizan aportes desde la investigación histórica, tal como se puede apreciar en el siguiente video (0:45).
https://bit.ly/3JNPUNN

Los textos literarios, como los cuentos y las leyendas, llevan a mundos mágicos, fantásticos, estimulan la creatividad y la imaginación de sus lectores. Su selección y uso demanda al docente tener claridad en cuanto al propósito de su inclusión en este campo de conocimiento, porque en este tipo de texto se apela con frecuencia a la "humanización" de animales y plantas, a relatos irreales sobre los astros y sus poderes, a creencias propias de una determinada cultura que se combinan con sucesos reales, es decir fantasía y realidad se tejen en un mismo texto. Muchas veces se los emplea en el inicio de las propuestas de enseñanza porque se supone que son más convocantes para los niños que un texto informativo, y puede ser que ese criterio sea correcto. Sin embargo, a veces, diferenciar

lo imaginario de lo "real", suele ser un obstáculo para la construcción de conocimientos en relación con las ciencias sociales y naturales, así como para posicionarse en el tema y deliberar acerca de las situaciones que se presentan en el mismo. Por ejemplo, en el tema "Observar el cielo. Una propuesta desde Conocimiento del Mundo", se incluye una actividad que propone trabajar con una leyenda del pueblo Mocoví / Moqoit. El propósito es conocer la mirada y el significado del cielo para ese pueblo y, para ello, se elige un relato que aporta información y explicación acerca de los orígenes y la cosmovisión del pueblo Mocoví / Moqoit. Notarán que no se plantea abordar las características de una leyenda, porque ese contenido corresponde a otra área. Algunos criterios a considerar a la hora de seleccionar los textos informativos son:

- La calidad de la información que contenga: debe ser rigurosa y precisa, conocer a su autor, la editorial, o la institución que lo recomienda son pistas valiosas para tomar la decisión de seleccionarlo.
- Que favorezca la formulación de preguntas por parte del lector, que lo lleven a seguir leyendo, o buscar respuestas en otras fuentes.
- Que promueva el pensamiento crítico, no dogmático, habilite el intercambio entre pares, reconociendo incluso distintas miradas sobre un mismo objeto de indagación.
- Que su contenido incluya imágenes realistas, fotos, cuadros y tablas, gráficos y esquemas, así como diferentes modos de organizar la información.
- Ofrecer descripciones, narraciones, explicaciones, argumentaciones, instrucciones; es decir, que la selección no se encuadre en un único formato textual, sino que brinde alternativas de aproximación a la información.
- Que invite al intercambio de ideas, el debate, la reflexión sobre la información y la expresión de los propios puntos de vista de las niñas y los niños.

Otro aspecto a tener en cuenta para la lectura y escritura en Conocimiento del Mundo es incluir, en las propuestas, variadas situaciones de enseñanza centradas en la expresión oral y la escritura por sí mismos, o mediadas a través del docente, como se enumeran y ejemplifican en el cuadro de la página siguiente.

Situaciones de enseñanza centradas en la expresión oral y escrita

Tomar nota de ideas o saberes sobre una temática particular, grabar audios. ***https://bit.ly/3eUa6iW*** *Ver ejemplos de audios e imágenes (video 0:39)*	Planificar y realizar entrevistas y participar de videoconferencias con expertos. ***https://bit.ly/3pZvLwg*** *Ver ejemplos de entrevistas (video 1:23)*
Registrar observaciones de seres vivos, objetos... ***https://bit.ly/3zyDhBv*** *Ver ejemplos de registros* (video 0:39)	Realizar o interpretar mapas y planos. ***https://bit.ly/3q35ywM*** *Ver ejemplos de mapas y planos (video 1:23)*
Leer ilustraciones y fotos.	Trabajar con mesas de libros, o un sector con "novedades".
Presentar a las familias, a otro grado, o los compañeros, los resultados de una investigación a través de una cartelera, un folleto, un padlet...	Organizar la información en cuadros de simple y de doble entrada, en esquemas...

Conocimiento del Mundo cuenta con modos específicos para abordar la enseñanza de sus contenidos, apelando a diversos formatos y soportes de información, en tanto tiene modos específicos de decir, formas particulares de representar hechos y fenómenos. Esto requiere que los docentes tengamos estos propósitos presentes y claros. En suma, es importante remarcar que leer y escribir en Conocimiento del Mundo tiene como propósito construir significados, respetando la especificidad de esta área con características propias.

A modo de cierre, consideramos valioso recuperar las temáticas centrales planteadas en este documento en relación con la enseñanza de Conocimiento del Mundo. En primer término, rescatar el sentido de diseñar la planificación de grado y de ciclo como resultado de una tarea compartida en la institución. En segundo lugar, atender a la necesaria previsión del uso del tiempo escolar destinado al área, que permita el abordaje de una variedad de temas de enseñanza, así como, la profundidad en el tratamiento de los contenidos que se incluyen en los mismos. Finalmente, en esta oportunidad, desarrollamos la lectura y la escritura en el área como uno de los aspectos centrales en la formación de las niñas y los niños de primer ciclo, en tanto habilita nuevas informaciones sistemáticas y organizadas, favoreciendo una mirada más integral sobre el mundo.

Bibliografía

- Aisenberg, B. (2015) "Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje". Siede, I. (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

  Diseño curricular para la escuela primaria : primer ciclo de la escuela primaria – educación general básica / dirigido por Silvia Mendoza. - 1ª ed. – Buenos Aires : Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula, 2004.

  Materiales para la capacitación : Leer para aprender. Ciencias Sociales en el primer ciclo / Diana González y Liliana Lotito L. - 1ª ed. - Buenos Aires : Secretaría de Educación. Escuela de Capacitación Docente CePA, 2003.
- Lemke, J. L. (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Martí, J. (2012) *Aprender ciencias en la educación primaria.* Barcelona: Graó.
- Pedrinacci, E. (2012) "Aprender ciencias es, en buena medida aprender a leer, escribir y hablar ciencia". Pedrinacci, E. (comp.) *11 ideas clave: El desarrollo de la competencia científica*. Barcelona: Graó.
- Sanmartí, N. (2010) *Leer para aprender ciencias*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Siede, I. (2014) *Enseñar Ciencias sociales en el Primer ciclo de la escuela primaria*, Cuadernos de apoyo didáctico. Buenos Aires: Santillana.
- Weissmann, H. (2014) *Hablar, escribir y leer Ciencias naturales*. Cuadernos de apoyo didáctico. Buenos Aires: Santillana.

En la elaboración de este documento se ha intentado que el lenguaje no refuerce sesgos sexo-genéricos 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.

Publicación de distribución gratuita.

Imagen de portada:
@pedro_perelman
La imaginación. Mural (30x14 m)
Polo educativo María Elena Walsh.
Barrio 31, CABA.

Edición y corrección de estilo
María Cecilia Guerra Lage

Diseño gráfico
Ricardo Penney, Santiago Buscaglia, Ariela Alfonso

Buenos
Aires
Ciudad