

Primer Ciclo

1^{ero}, 2^{do} y 3^{er} grado

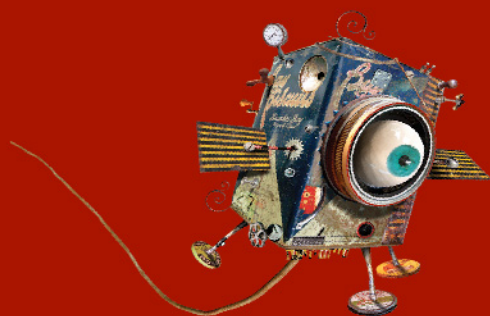
2^{da} entrega

REENCUENTROS

CUADERNO PARA DOCENTES

Educación Primaria

Material elaborado durante el ASPO, con los equipos autorales y de edición trabajando de manera remota.



Argentina unida



Ministerio de Educación
Argentina

Ministerio de Educación de la Nación
Cuaderno para docentes: primer Ciclo: 2da. entrega / 1a ed. - Ciudad
Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2022.
Libro digital, PDF - (Reencuentros)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN **978-950-00-1566-0**

1. Educación Primaria. I. Título.
CDD 372.19



Ministerio de Educación de la Nación

Pizzurno 935, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (C1020ACA)
República Argentina

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.
Permitida su reproducción total o parcial con mención de la fuente.

Coordinación Pedagógica General: Verónica Piovani.

Dirección Pedagógica Serie Reencuentros 2021: Cristina Íbalo.

Coordinación Pedagógica: María Gabriela Madeo y Noelia Lynch.

Desarrollo de contenidos y elaboración de secuencias de enseñanza: Julio Cabrera, Graciela Marchese y Christian Díaz Barrios (Ciencias Naturales); Adriana Casamajor, Sabrina Silberstein (Lengua/Prácticas del Lenguaje); Paula Ghione, Natalia Borghini, Julieta Jakubowicz, Sofía Seras, Juan Manuel Conde (Ciencias Sociales); Adriana Díaz, Victoria Güerci, Gladys Tedesco, Alejandro Rossetti (Matemática); María Gabriela Madeo, Graciela Alejandra Schmidt, Clara Adriana Goldsmit, Victoria Güerci, Gladys Tedesco (Inclusión Digital).

Producción editorial: Alicia Serrano (coordinación general), Gonzalo Blanco (coordinación editorial), Paula Salvatierra (diseño de maqueta), Paula Salvatierra (armado y diagramación), Fabian Ledesma (documentación gráfica).

Serie REENCUENTROS

Cuaderno para docentes Educación Primaria Primer Ciclo

2^{da} entrega

Material elaborado durante el ASPO, con los equipos autorales y de edición trabajando de manera remota.

ÍNDICE

LENGUA / PRÁCTICAS DEL LENGUAJE	7
1. Aspectos generales de la alfabetización inicial	7
Las cuatro situaciones didácticas fundamentales.....	7
2. Los Cuadernos para las niñas y los niños.....	10
Organización y contenidos del Cuaderno para 1 ^{er} grado	11
Organización y contenidos del Cuaderno para 2 ^{do} /3 ^{er} grado	18
3. Situaciones de enseñanza en la bimodalidad (presencial y no presencial)	25
MATEMÁTICA.....	26
¿Cómo pensar la enseñanza de Matemática en el bienio 2020-2021?	26
¿Qué entendemos por estudio en Matemática?	28
¿Cómo está organizado el material para estudiantes?	29
Propuestas para 1 ^{er} grado	30
Recorrido 4: Figuritas	30
Recorrido 5: Figuras geométricas	32
Recorrido 6: Billetes y monedas	33
Propuestas para 2 ^{do} y 3 ^{er} grado	35
Recorrido 4: Sobre figuras geométricas	35
Recorrido 5: Sobre números, sumas y restas	36
Recorrido 6: Sobre multiplicaciones.....	38
CIENCIAS SOCIALES.....	39
Algunas palabras en torno al enfoque del área	39
Enseñar Ciencias Sociales en Primer Ciclo.....	41
Lectura de imágenes	42
Lo cercano y lejano	44
Análisis de casos y trabajo con testimonios	45
Leer y escribir para aprender Ciencias Sociales	47
CIENCIAS NATURALES.....	50
1. Acerca del enfoque teórico del área	50
2. Acerca de los contenidos de enseñanza y su abordaje	55
3. Acerca de los cuadernos para alumnas y alumnos.....	56
a) Las propuestas de enseñanza para 1 ^{er} grado	58
b) Las propuesta de enseñanza para 2 ^{do} /3 ^{er} grado.....	61
4. Acerca de las sugerencias para la bimodalidad y la organización de agrupamientos flexibles	65
TECLADOS Y PANTALLAS.....	67
Una propuesta de Inclusión Digital para el nivel primario	67
El rol docente frente a la gestión pedagógica de TIC.....	68
Propuestas del Cuaderno para estudiantes de 1 ^{er} grado	70
Propuestas del Cuaderno para estudiantes de 2 ^{do} /3 ^{er} grado.....	72

Queridas y queridos docentes

Después de dos años durante los cuales todos y todas vivimos una situación inédita e inesperada en el mundo, el próximo 2022 nos coloca frente al desafío de fortalecer los aprendizajes de las y los estudiantes del nivel primario de nuestro país.

Este ciclo lectivo se abre con un nuevo reto: volver plenamente a la presencialidad, ese espacio de encuentro que promueve el aprendizaje social y colectivo, y a la vez contemplar la necesidad de seguir cuidándonos.

En este sentido hemos asumido la responsabilidad de fortalecer la enseñanza de los contenidos priorizados del 2020-2021, promoviendo la unidad pedagógica de modo que se refuercen y aseguren los aprendizajes, recuperando lo enseñado y lo que necesita reponerse. Con este punto de partida, la Subsecretaría de gestión Educativa y Calidad del Ministerio de Educación, por intermedio de la Dirección Nacional de Enseñanza Primaria, ha desarrollado la segunda entrega de la Serie de Cuadernos *Reencuentros* para seguir acompañándolas y acompañándolos en la tarea de enseñar.

Pensando en un escenario diverso y heterogéneo, se pone a disposición de las y los docentes un material, dividido por ciclos, que acompaña la propuesta de los Cuadernos para niños y niñas de 1° a 7°, cuyo objetivo es explicitar el sentido y los criterios que se utilizaron para elaborarlos. También cuenta con orientaciones para gestionar la clase, considerando una variedad de escenarios posibles, así como sugerencias para enriquecer las secuencias. En este marco, la propuesta apunta a recuperar los conocimientos adquiridos en años anteriores, y también profundizarlos.

Con estos Cuadernos, enmarcados en una política cuyo objetivo es garantizar el derecho y la igualdad educativa, esperamos colaborar en el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza y propuestas pedagógicas que fortalezcan la tarea docente.

Ministro de Educación de la Nación
Jaime Perczyk

Presentación

Entre 2020 y 2021 docentes, directivos y supervisores asumieron el desafío de sostener la continuidad pedagógica de sus alumnos y alumnas en el contexto de la pandemia generada por el COVID 19. Esto implicó el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza por parte de los distintos niveles de gobierno, tanto nacional como jurisdiccionales. En esta clave, y teniendo como meta asegurar el derecho a la educación de las niñas, niños y jóvenes, el Ministerio de Educación de la Nación creó el programa Seguimos Educando en el marco del cual se distribuyeron Cuadernos, se produjeron programas de radio y televisión y se creó una plataforma donde encontrar todos esos recursos. Este también fue el marco de la primera entrega de los Cuadernos de la serie Reencuentros.

El año 2022, aunque con la expectativa de continuar con la presencialidad en las escuelas, también nos desafía a seguir pensando estrategias para el sostenimiento de las trayectorias escolares de todos los chicos y chicas del país. La pandemia ha habilitado el trabajo en contextos diversos, heterogéneos y signados por la bimodalidad. Para fortalecer estas lógicas de trabajo docente, la Dirección Nacional de Educación Primaria ha desarrollado la segunda entrega de los cuadernos de la serie *Reencuentros*, que incluye:

Cuadernos para estudiantes para 1^{ro}, 2^{do}/3^{ro}, 4^{to}/5^{to}, 6^{to} y 7^{mo} (cinco Cuadernos)

Este material, cuyos destinatarios son los y las estudiantes del Nivel Primario, propone fortalecer los aprendizajes en clave ciclada, desarrollando secuencias de enseñanza para Lengua/Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencia Sociales y Ciencias Naturales, potenciadas con actividades transversales de Educación Digital.

Cuadernos para docentes para Primero, Segundo y Tercer Ciclo (tres Cuadernos)

Este material, en cambio, está enfocado en acompañar la propuesta de los cuadernos para estudiantes, explicitando los criterios que se utilizaron para elaborarlos y desarrollando orientaciones para gestionar la clase. En este caso, la organización es por ciclo y por área. En los distintos apartados se despliegan enfoques y herramientas conceptuales, se despliegan distintas estrategias pedagógicas para el desarrollo de las secuencias propuestas y se suman recursos digitales.

En miras de un nuevo ciclo lectivo y con el desafío de repensar la escuela para mejorar los aprendizajes, esperamos que estos cuadernos colaboren en el fortalecimiento de las trayectorias escolares de las chicas y los chicos de nivel primario de todo el país.

Las autoras y los autores

LENGUA / PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

En este apartado nos proponemos seguir acompañando a las y los docentes de primer ciclo en un contexto en el que la situación es diversa en los distintos lugares de nuestro país; por eso nos situamos en una enseñanza en la que la modalidad de asistencia a la escuela puede ser combinada con tiempos de enseñanza virtual.

Nuevamente, como en el cuaderno anterior, volvemos a conceptualizaciones de la alfabetización inicial en las que nos apoyamos para diseñar nuestras propuestas de enseñanza. En este caso nos referimos a las cuatro situaciones didácticas fundamentales.

1. Aspectos generales de la alfabetización inicial

Haremos un recorrido por las cuatro situaciones didácticas fundamentales. En cada una de ellas las chicas y los chicos tienen posibilidad de ejercer en forma plena las prácticas de lectura y escritura al tiempo que, mediante las intervenciones docentes, se propician avances en las estrategias para llevar adelante estas prácticas, en la reflexión sobre el sistema de escritura y sobre el lenguaje escrito¹.

A continuación, se presentará cada situación:

Las cuatro situaciones didácticas fundamentales

Leer a través de la o el docente

Cuando las niñas y los niños leen a través de la o el docente están accediendo a la cultura escrita, al mundo de los textos. Esta situación les permite progresar como lectoras y lectores porque interactúan con un texto a través de una persona adulta experimentada que ejerce y muestra su práctica lectora, práctica que varía según qué esté leyendo y para qué lo haga. Las y los estudiantes acceden a través de la lectora o el lector al contenido de lo que se les lee, pero también a las particularidades del lenguaje escrito. En el marco de esta situación es fundamental proponer un posterior intercambio entre lectoras y lectores que coloque al texto leído en un lugar central. Se trata de poner en juego las diversas interpretaciones de las alumnas y los alumnos, recuperar ideas

1. Sistema de escritura: alude al sistema de notación gráfica del lenguaje, integrado en nuestro sistema alfabético por letras, signos y relaciones entre esos elementos. Lenguaje escrito o lenguaje que se escribe: designa el conjunto de expresiones lingüísticas que son usuales en la escritura, en tanto que pueden no serlo en la oralidad coloquial. Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica, Documento transversal N.º 1, Ministerio de Educación de la Nación, 2015.

e inquietudes, releer pasajes que permitan reparar en la belleza del lenguaje, realizar relaciones intertextuales, entre otras acciones posibles. Si bien las chicas y los chicos se desentienden en esta situación del sistema de escritura, se involucran plenamente en la construcción de sentidos, es decir, leen.

Leer por sí mismas y por sí mismos

¿Cómo leen y cómo intervenir para que avancen en la lectura quienes aún no han completado la alfabetización inicial? Es fundamental que en el aula circulen propuestas en las que chicas y chicos puedan enfrentarse a los textos leyendo por sí mismas y sí mismos, aun cuando no lo hacen convencionalmente. Para que estas situaciones tengan lugar es condición necesaria ofrecer propuestas que brinden un contexto que permita anticipar lo que se va a leer. De esta manera, chicas y chicos podrán poner en relación lo escrito con aquello que saben por el contexto. Por ejemplo, la primera propuesta del cuaderno de 1er grado invita a leer por sí mismas y sí mismos un listado de títulos de cuentos. Para que esta situación se sostenga, se propone como contexto, en primer lugar, que sepan qué clase de cuentos están consignados en el listado –se trata de cuentos “de siempre”. Pero, además, la o el docente podrá leerles en voz alta esos títulos, en forma desordenada, y solicitarles que hagan corresponder cada uno con su escritura. Aquí se evidenciará el **interjuego entre el contexto y el texto**. Si los títulos de cuentos estuvieran en el marco de la tapa de los libros que los portan, esas tapas serían el contexto gráfico que posibilitará la anticipación para quienes aún no leen en forma convencional. **La lectura es construcción de sentido, es anticipación y verificación**. No se trata de deletrear ni de decodificar, no se trata de unir sonidos con grafías ni siquiera cuando los chicos y las chicas aún no leen de manera convencional.

Una variable interesante a tener en cuenta en las situaciones de lectura por sí mismas y sí mismos tiene que ver con el grado de conocimiento del texto. Cuanto menos conocido sea el texto, mayor contexto será necesario ofrecer.

Para aquellas chicas y aquellos chicos que ya dominan el sistema de escritura, la lectura por sí mismas y sí mismos también requiere un contexto que permita anticipaciones, pero con crecientes grados de autonomía. Retomando el ejemplo anterior, para estas alumnas y esos alumnos bastaría con saber que todos los títulos de la lista remiten a “cuentos de siempre”.

Para ampliar acerca de las dos situaciones de lectura, pueden recurrir al material producido en el marco del Postítulo de Alfabetización en la Unidad Pedagógica: Documento transversal N° 2: *Leer y aprender a leer*, disponible en http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT2_XIV_ISBN.pdf/view

Escribir a través de la o el docente

Esta situación didáctica permite que las chicas y los chicos se concentren en componer un texto, organizar las ideas, seleccionar las palabras más precisas, discutir y

argumentar posiciones con respecto a la producción, sin preocuparse por el sistema de escritura, por qué letras usar, cuántas van y en qué orden.

Escribir por sí mismas o sí mismos

Aun antes de escribir convencionalmente, chicas y chicos construyen muchos conocimientos acerca del sistema de escritura: hay quienes ya han construido la relación entre la sonoridad y las letras, otras y otros que conocen características del sistema, como la diferencia entre dibujo y escritura, que las marcas que se utilizan para escribir no se corresponden con la forma del objeto que se quiere representar, algunas y algunos saben que es necesario colocar diversas marcas/pseudoletras/letras para que “diga algo”, etc. Es necesario que las y los docentes podamos entender cómo están pensando las chicas y chicos para poder realizar intervenciones pertinentes para lograr avances.

Podrán profundizar acerca de cómo piensan las chicas y los chicos la escritura en el material del Postítulo Nacional de Alfabetización en la Unidad Pedagógica: *Seminario acerca de la Evaluación 1*, disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.641/pm.641.pdf> (página 23). Como así también conocer qué intervenciones son más pertinentes para cada nivel de conceptualización de la escritura en el Documento transversal N° 3: *Escribir y aprender a escribir*: disponible en http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT3_VI_ISBN.pdf/view (páginas 36 a 60).

2. Los cuadernos para las niñas y los niños

Las propuestas para la UP desplegada en los dos Cuadernos (para 1er y 2º/ 3º grado) se organizan en torno a **secuencias didácticas**. En ellas se ponen en juego las cuatro situaciones fundamentales que promueven un ida y vuelta con el objeto de enseñanza (prácticas de lectura y escritura, que se sostiene a lo largo de un tiempo).

Para 1er grado, las propuestas se organizan en torno a la lectura y el intercambio entre lectores de tres cuentos “de siempre”: “Los tres chanchitos”, “Los músicos de Bremen” y “Caperucita Roja”.

Para 2º y 3º grado, la secuencia propone el abordaje de cuentos con engaños: “El gato con botas”, “Jack y los frijoles mágicos” y “La ollita mágica”.

En ambos Cuadernos se parte de una situación de lectura a través de la o el docente, para luego avanzar en el intercambio entre lectoras y lectores, con actividades tanto de lectura como de escritura que se vinculan con lo leído y, fundamentalmente en el cuaderno de 2º y 3º, en algunas situaciones de reflexión sobre el lenguaje. Si bien el abordaje de los contenidos a enseñar en el área crece en complejidad de un Cuaderno a otro en cuanto al tipo de intervención que se propone para la resolución de distintas actividades, la complejidad de los textos a leer o escribir por sí mismas o sí mismos, los aspectos del sistema o de los textos sobre los cuales desarrollar la reflexión, cada docente decidirá cuáles son las propuestas más adecuadas para las alumnas y los alumnos de su grado, o para los diferentes agrupamientos flexibles que se puedan conformar dentro del mismo.

En el marco de estas situaciones didácticas secuenciadas y organizadas, alumnas y alumnos ejercen plenamente las prácticas de lectura y escritura al tiempo que – mediante intervenciones docentes– avanzan en la construcción de la alfabetización del sistema.

Además, en cada uno de los Cuadernos del ciclo se presenta un proyecto que articula el trabajo de las diferentes áreas. Para 1er grado se propone el abordaje de una LIBRETA DE EXPLORACIONES. Para 2º y 3º grado se continúa con el ÁLBUM DE RECUERDOS, que se había comenzado en la entrega anterior.

Cada docente podrá poner en juego estos proyectos cuando lo crea oportuno, en función de la modalidad de enseñanza que se esté llevando adelante y del recorrido en el abordaje de los contenidos.

Organización y contenidos del cuaderno para 1^{er} grado

Todas las actividades toman como referencia los cuentos ya mencionados.

En **Cuentos de siempre** se incluye una caracterización de los cuentos tradicionales que se propone para contextualizar la situación de lectura posterior.

Le sigue una situación de **lectura por sí mismas y sí mismos**. Se trata de leer títulos. Para ello, es importante que las chicas y los chicos sepan que son de cuentos “de siempre” ya que esta información funciona como **contexto** para leer. En cambio, para aquellas y aquellos que se encuentran más alejados de la lectura convencional, la o el docente podrá leer en voz alta los títulos en forma desordenada y pedir que identifiquen y marquen cuál o cuáles conocen. Este es un ejemplo del **interjuego entre el contexto y el texto** que se puede ofrecer en las situaciones de lectura por sí mismas y sí mismos.

En **Leer y disfrutar los cuentos de siempre** se incluye una adaptación del cuento “Los tres chanchitos”. Se trata de una situación de **lectura a través de la o el docente** quien, en tanto modelo lector, conoce el texto y realiza una lectura expresiva.

Puede anticiparse que, al finalizar la lectura, se realizará un momento de intercambio sobre lo leído durante el cual se recuperarán ideas del texto, se plantearán dudas, se volverán a leer fragmentos y se conocerán impresiones de las alumnas y de los alumnos. La lectura inicial, entonces, será sin interrupciones, con el texto solo en manos de la o el docente. De esta forma, chicas y chicos se despreocuparán de seguir la lectura del texto escrito y podrán construir sentidos y disfrutar de la simpática historia.

Posteriormente se propone un espacio de intercambio entre lectoras y lectores con una serie de preguntas para conversar y releer el cuento. Es importante que en las relecturas las chicas y los chicos cuenten con el texto a la vista, de manera que puedan localizar dónde está la información que buscan. El intercambio sobre lo leído es un momento en el que todas y todos aportan su interpretación de la historia; no se trata de brindar la supuesta versión correcta, sino de que se pueda discutir sobre los distintos momentos y, si es necesario, corroborarlo volviendo al texto.

Se propone luego el registro del cuento leído en la Agenda de lectura. En esta situación de **escritura por sí mismas y sí mismos** se enfatiza el trabajo con el sistema de escritura. Algunas niñas y niños podrán realizar la escritura sin el título a la vista mientras que otras y otros necesitarán recurrir a la copia. En ambos casos se intervendrá para lograr avances. Se podrá solicitar la revisión de alguna palabra, pedir la relectura para identificar alguna letra omitida, consultar acerca de lo copiado y lo que aún falta copiar.

Casas en construcción es una situación de **escritura por sí mismas y sí mismos**, en la que la identificación de los materiales que los chanchitos usaron para sus casas contribuye a la comprensión de la historia, y la escritura, a que reflexionen sobre el sistema, que se pregunten con cuáles letras se escribe cada una de esas palabras, incluso que las releen en el texto con ese interés.

En el caso de la lista de materiales de la casa de Hansel y Gretel, se trata de una situación de lectura por sí mismas y sí mismos. Se propone leer en una lista cada parte de la casa para saber dónde escribir cada material. Las intervenciones docentes podrán ofrecer contexto para que la lectura y la posterior copia tengan lugar. Finalmente se presenta una situación de escritura por sí mismas y sí mismos, en la cual deberán hacer sus propias listas de materiales, esta vez según su imaginación. Esta propuesta es más compleja que las anteriores porque no solo tienen que pensar en cómo se escribe, sino también decidir qué escribir.

En ***Iguales, pero no tanto***, se proponen situaciones de **lectura por sí mismas y sí mismos**. El propósito es que se detengan en el sistema de escritura, pero también, que avancen en su práctica lectora al proponerles detenerse en los datos de los tres libros: la autora o el autor, la ilustradora o el ilustrador, la editorial. Para quienes se encuentran más lejos de realizar una lectura convencional, la propuesta de localizar las distintas formas de llamar a los tres hermanos requerirá sumar al contexto gráfico que ofrece la tapa del libro otras informaciones. Por ejemplo:

- Señalar una de las tapas y preguntar, pidiendo justificación, si allí puede o no decir chanchitos.
- Leer en desorden los títulos para pedir correspondencia. ¿En cuál dirá chanchito? ¿En cuál, *cochinitos*? ¿dónde, *cerditos*? ¿En qué te fijás para estar segura o seguro de qué palabra se trata?

Se propone, luego, una situación de **lectura por sí mismas y sí mismos** pero, en esta oportunidad, en voz alta. Se trata de una lectura expresiva. La propuesta es que chicas y chicos disfruten del cuento leyendo los diálogos del lobo con cada uno de los chanchitos. Eso requiere que practiquen esa lectura para poder compartirla con sus compañeras y compañeros cuando estén en el aula. Como es muy probable que haya quienes aún no leen por sí mismas o sí mismos, la intención es que localicen los diálogos, ayudándose entre compañeras y compañeros o con alguna persona adulta. Resulta importante que las parejas compartan cuáles fueron las pistas del texto que las ayudaron a encontrar los diálogos. Es muy probable que, al compartir aquello que ayudó a saber “qué dice”, las y los chicos estén colaborando para que otras y otros también lo puedan hacer.

En ***¿Qué contaron los chanchitos?*** se propone una situación de **escritura por sí mismas y sí mismos** pero, a diferencia de las anteriores propuestas, se trata de un texto extenso de creación. En estos casos, cobra central importancia el contenido a escribir. No se espera que las alumnas y alumnos escriban en el sentido convencional del término, sino que puedan recuperar aspectos centrales del relato del personaje elegido. Al solicitar la lectura del texto producido, cada docente pondrá énfasis, en primer lugar, en el contenido de lo escrito (aunque no pueda recuperarlo más allá de lo que comenta la alumna o el alumno) y luego podrá proponerse la revisión de la escritura de algunas palabras centrales de este cuento. Por ejemplo, pedir la revisión de las palabras LOBO y CASA, o el material de construcción, proponiendo la vuelta al texto para buscar las palabras, apelando a carteles del ambiente alfabetizador como fuentes de información, propiciando la discusión de la escritura con la de alguna otra compañera o compañero, etc.

En **Con ustedes: el lobo** se propone una situación de **escritura por sí mismas y sí mismos** en la que se completará parte de la ficha con características de ese personaje. En el caso de la frase del lobo, se trata de una escritura que saben de memoria. Por lo tanto, el esfuerzo estará centrado en el sistema de escritura y no, en el contenido. Cuando la o el docente proponga la revisión de esta escritura, contará con la información certera de aquello que quisieron escribir. Se puede intervenir de diversas maneras según las producciones:

- puede hacerse visible para algunas niñas y algunos niños que escribieron la misma palabra (aunque no sea en forma convencional) de distintas maneras.
- otras y otros podrán revisar la escritura específica de alguna palabra.
- quienes estén más avanzadas y avanzados podrán, por ejemplo, reflexionar sobre cuestiones ortográficas o la separación de las palabras.

En **Cada cosa en su lugar** se propone una situación de **lectura por sí mismas y sí mismos**. Se apela a que las chicas y los chicos recuperen el hilo narrativo del cuento. Se trata de que discutan para ordenar los hechos. Este ordenamiento colabora con la profundización de la comprensión y el disfrute de la historia. Será importante ofrecer contexto verbal, es decir, que la o el docente lea las partes desordenadas para aquellas chicas y chicos que aún estén muy alejados de la lectura convencional.

Luego, se presenta una situación de **lectura y otra de escritura por sí mismas y sí mismos**. La situación de lectura puede iniciar con una anticipación de la o el docente en la que anuncia de qué se trata, de forma tal que las chicas y los chicos intentarán localizar la información que se les ha adelantado. La propuesta de escribir un cartel semejante los ubica como escritoras y escritores en un sentido pleno: tienen que decidir qué van a escribir y cómo, pero, como puede observarse, la situación es lo suficientemente acotada como para no desanimar a quienes aún no están en condiciones de hacerlo fluidamente.

Pensar la escritura es una sección del Cuaderno que aparece también al trabajar los otros dos cuentos. Se trata de ofrecer situaciones que permitan que las chicas y los chicos **reflexionen sobre el sistema de escritura**. Para ello, por ejemplo, la primera situación apunta a que puedan tomar información de palabras seguras como CHANCHO y pensar qué partes se mantienen y cuáles cambian para escribir otras como CHANCHITOS. En el caso de reflexionar acerca de la palabra LOBO, se propone que ajusten lo escrito a la cantidad de letras (rayitas) que se brinda como información. Será importante compartir con el grupo cómo pensaron las escrituras y qué relaciones encontraron.

Finalmente, en **Colección de palabras** se propone que se construya en el grado un repertorio de palabras seguras a las que podrán volver para buscar información. Este repertorio irá creciendo a lo largo de la secuencia. Pueden armar cajitas donde guardar las palabras, utilizar alguna hoja del cuaderno, realizar afiches en el aula, etc.

En **Leer y disfrutar los cuentos de siempre** se incluye una adaptación del cuento “Los músicos de Bremen”. Se trata de una situación de **lectura a través** de la o el docente. Tras la lectura, se propone organizar un intercambio para que las y los estudiantes puedan profundizar la comprensión y el disfrute del cuento. Será importante animar a las chicas y los chicos a que participen del intercambio, sin avalar lo que dicen ni cuestionarlo sino, en todo caso, volver al texto para seguir pensando juntas y juntos cuál es la idea más ajustada.

En **Animales ordenados** se les propone una situación de **lectura por sí mismas y sí mismos**, específicamente de localización, para luego escribir. En ambas situaciones se insta a reparar en el sistema de escritura: ¿qué índices del texto utilizan para localizar los animales y confirmar el orden en que deben escribirlos? ¿Copian del texto al escribir, escriben sin copia y realizan una escritura completa, utilizan fuentes de información del ambiente alfabetizador, conocen parte de la escritura aunque no realicen una escritura convencional? Reparar en los aspectos que las niñas y los niños ponen en juego al escribir permitirá realizar intervenciones cada vez más ajustadas para lograr avances.

En **La invitación del burro**, se propone una situación de **lectura por sí mismas y sí mismos** en voz alta. Sugerimos ver la propuesta similar desarrollada en el marco del cuento “Los tres chanchitos” (página 13).

El sonido de los animales se inicia con una situación de **lectura por sí mismas y sí mismos** que está facilitada por el formato despejado de las listas y también, porque ya han tenido oportunidad de interactuar con el texto que las contiene (contexto). Esto hace posible la lectura por sí mismas y sí mismos también para quienes todavía no leen en el sentido convencional del término. Una vez que se haya completado la correspondencia, se espera que la o el docente pueda solicitar la justificación de la lectura para conocer qué índices del texto se tomaron en cuenta para leer. Así, podrá conocerse si hay chicas y chicos que miran solo la longitud de las palabras, quiénes ya miran las letras, por ejemplo, el inicio o el final de las palabras, etc. Será fundamental el posterior intercambio para compartir estrategias de lectura.

Se incluye también la escritura del nombre del sonido que realiza el gallo. En este caso, las niñas y los niños no tienen que pensar qué letras colocar sino decidir en qué orden deberán ubicarlas. Finalmente, se propone una situación de **escritura por sí mismas y sí mismos** de nuevos sonidos de animales. Podrán pensarse en grupo total algunos sonidos y luego revisar la lista de cada alumna y de cada alumno, según sus conocimientos del sistema de escritura.

El recuadro **Para saber más sobre** ofrece un breve texto expositivo para **leer a través** de la o el docente. La lectura de este fragmento puede dar lugar a la búsqueda de nueva información sobre cómo se comunican los animales, tanto en enciclopedias que haya en la escuela o en las casas de las alumnas y los alumnos, como navegando en páginas seguras de Internet.

En **Una imagen, muchas palabras** se propone una situación de **escritura por sí mismas y sí mismos** de un texto de mayor extensión que las listas. Las chicas y los chicos

conocen el contenido de lo que deben escribir, pero deben concentrarse en la forma: ¿cómo organizan la información? ¿qué palabras expresan mejor aquello que se quiere escribir? Una vez realizada la escritura, se abre un espacio para conversar sobre la producción. Esta posibilidad de volver sobre lo hecho puede contribuir tanto a que relean la imagen y analicen si lo que escribieron se vincula con ella, como a que revisen la escritura de sus fragmentos, tal como lo hacemos las y los escritores expertos y expertas.

En **Con ustedes: el burro** se propone una situación de **lectura por sí mismas y sí mismos** de una lista de características. Para las alumnas y los alumnos que lo necesiten, será importante ofrecer un contexto verbal para la escritura. La o el docente puede leer en forma desordenada algunas o todas las características de la lista o puede proponer que las chicas y los chicos piensen una característica y luego busquen en el texto si está escrita o no. Luego, se propone una situación de **escritura por sí mismas y sí mismos** que recupera la ficha ya realizada sobre el lobo del cuento de los chanchitos. En este caso, se ofrece una progresión ya que no solo deberán completar la frase característica sino toda la ficha.

Pensar la escritura y Colección de palabras remiten a situaciones de reflexión sobre el sistema de escritura. Sugerimos ver la propuesta desarrollada en la misma sección para el cuento de “Los tres chanchitos” (página 18).

En **Leer y disfrutar los cuentos de siempre** se incluye una adaptación del cuento “Caperucita Roja”. Se trata de una situación de **lectura a través** de la o el docente. Sugerimos ver las propuestas desarrolladas en la misma sección para el cuento “Los tres chanchitos” y “Los músicos de Bremen”.

Se incluye luego una situación de **escritura por sí mismas y sí mismos** en la que se solicita la escritura de lo que lleva Caperucita en la canasta. En esta situación será importante identificar, por ejemplo, si recurren a la copia, si escriben sin el modelo a la vista y utilizando fuentes de información del ambiente alfabetizador y si se ven avances en la escritura respecto a escrituras anteriores. Luego se presenta la escritura de una lista de posibles comestibles a llevar en la canasta. Esta es una escritura potente sobre la cual intervenir, ya que es despejada (lista) y espontánea. Finalmente, al igual que con los cuentos anteriores, se propone la **lectura por sí mismas y sí mismos** en voz alta. Sugerimos ver las propuestas similares desarrolladas para “Los tres chanchitos” y “Los músicos de Bremen”.

En **Para que sigan escribiendo** se propone una situación de **escritura por sí mismas y sí mismos** de un diálogo. Para poder realizar esta escritura contarán con mucha información, ya que tienen el contenido del diálogo que se utiliza en el cuento, la estructura de los parlamentos y las marcas gráficas de los diálogos. Estas últimas, deberían ponerse en evidencia por la o el docente.

Se incluye luego una nueva versión de Caperucita Roja, pero en formato de poesía. Se trata de una situación de **lectura a través** de la o el docente que permite seguir conociendo versiones de este popular cuento y profundizando interpretaciones.

En **Con ustedes: el lobo** se propone una situación de **escritura por sí mismas y sí mismos** que recupera las fichas ya realizadas sobre el Lobo y el Burro. En este caso, se ofrece una progresión ya que deberán completar toda la ficha y luego retomar y poner en relación el lobo del cuento de “Caperucita Roja” con el de “Los tres chanchitos”. Las chicas y los chicos cuentan con un recorrido acerca de lo que se espera de esta escritura que les permitirá mayores grados de autonomía al realizarla.

En **¿A qué cuento pertenece el lobo?** se propone una situación de **lectura por sí mismas y sí mismos**. Se trata de leer breves frases descriptivas para decir a qué cuento pertenecen. Para aquellas chicas y chicos que están más alejados de la lectura convencional, podrá ser una opción que la o el docente lea las cuatro oraciones en un orden diferente al presentado en el Cuaderno, para que puedan decidir cuál es cuál. Una vez que hayan reconocido alguna oración, la o el docente solicitará la justificación de esa decisión. Es decir, que expliciten qué aspectos de lo escrito contribuyeron a la lectura.

Para profundizar en el mundo de estos cuentos populares y sus personajes recurrentes, se propone la **lectura a través** de la o el docente de “Nana para un lobo miedoso”.

Pensar la escritura, Juego de pistas y Colección de palabras remiten a situaciones de **reflexión sobre el sistema de escritura**. Sugerimos ver la propuesta desarrollada en la misma sección para “Los tres chanchitos” y “Los músicos de Bremen”.

Tras el abordaje de los tres cuentos de siempre, se presentan algunas situaciones didácticas que posibilitan recuperar y articular lo trabajado.

En **Los engaños en los tres cuentos** se propone recuperar en los cuentos leídos un aspecto en común: los engaños. Recuperando los textos –con posibles relecturas a través de la o el docente y por sí mismas y sí mismos– se plantean preguntas para identificar quiénes engañan a quién y de qué manera lo hacen. Esta propuesta insta a volver a los cuentos y profundizar interpretaciones. Se espera que parte de lo trabajado aquí se recupere en la escritura final de la secuencia.

En **Frases famosas** se propone una situación de **lectura por sí mismas y sí mismos** en la cual se ponen en correspondencia personajes y frases. Las chicas y los chicos disponen de mucho contexto para leer, ya que conocen los personajes, han leído y escrito varias veces sobre ellos y saben de memoria muchas de sus frases. Se trata entonces de buscar, poniendo especial énfasis en las letras, dónde dice aquello que pueden anticipar que dice.

En **Poner orden al desorden** se propone una situación de **escritura por sí mismas y sí mismos** en la que están dadas las palabras a escribir y las letras para hacerlo. El desafío es colocarlas en el orden correcto. Esta situación resulta muy propicia para trabajar con aquellas chicas y aquellos chicos que aún se encuentran más alejados de la escritura convencional. Se podrá proponer pensar en los inicios y finales de las palabras, presentar distintas palabras escritas que puedan brindar información –por ejemplo, escribir LONA, LORO, LOMO y explicar que LOBO comienza igual que estas palabras para

que identifiquen qué parte les sirve para escribir el nombre del personaje solicitado. También pueden taparse partes de las palabras y poner en correspondencia lo escrito– tapar BO de LOBO y preguntar qué dice en la parte visible. Luego interrogar sobre la parte tapada y confirmar o rechazar la escritura realizada. Todas estas intervenciones presentan problemas a resolver, hacen visibles estrategias y contribuyen a la construcción de nuevos conocimientos.

Escritoras y escritores de cuentos es la propuesta de cierre de la secuencia. Se propone una situación de **escritura a través** de la o el docente de una nueva versión de uno de los tres cuentos leídos. Llevar adelante esta escritura supone recuperar todo lo trabajado a lo largo del Cuaderno. Realizar una escritura en la que la o el docente se hace cargo del sistema de escritura permite que las chicas y chicos pongan toda su atención en el contenido, en la composición del texto: qué escribir y cómo hacerlo. La o el docente promoverá la participación, solicitará justificación ante propuestas diferentes para seleccionar cuál elegir, volverá a leer la producción así como el texto original cada vez que resulte útil. Esta propuesta presenta los tres momentos de la escritura: la planificación –se propone realizar el listado de los núcleos narrativos–, la textualización –explicitando la importancia de pensar y elegir de qué manera se quiere contar– y la revisión –para la cual se ofrecen pautas claras acerca de qué aspectos de la producción mirar.

El texto finalizado puede ser difundido en la escuela o las casas, y ser muestra del profundo trabajo realizado a lo largo de los meses.

Organización y contenidos del Cuaderno para 2^{do}/3^{er} grado

En todas las actividades se toman como referencia los cuentos mencionados. Se presentan situaciones de lectura, escritura y reflexión con eje en la identificación de los engaños en los cuentos. El personaje de una detective de engaños –Rosa A. Verigua– acompañará el trabajo mediante desafíos, información y propuestas.

A lo largo del Cuaderno, podrá evidenciarse una progresión en el abordaje de los contenidos: situaciones que serán modelizadas con escrituras y lecturas a través de la o el docente, poco a poco pasan a solicitarse en forma autónoma.

En **Los engaños en los cuentos** se presenta a la detective que, a modo de hilo conductor, irá acompañando muchas de las propuestas. A lo largo de la secuencia las chicas y chicos podrán descubrir engaños en los cuentos, caracterizar a los personajes, trabajar sobre aspectos de reflexión sobre el lenguaje, como por ejemplo la escritura de diálogos, el uso de mayúsculas en los sustantivos propios, entre otros. La primera propuesta es una situación de **escritura por sí mismas y sí mismos**. Se trata de la confección de una tarjeta para presentarse como detectives.

En **Juan y los frijoles mágicos** se incluye una adaptación del cuento. Se trata de una situación de **lectura a través** de la o el docente. Puede anticiparse a la clase que, al finalizar la lectura, se realizará un momento de intercambio entre lectoras y lectores durante el cual se recuperarán ideas del texto, se aclararán las dudas, se volverá a leer fragmentos y se compartirán interpretaciones e impresiones. La lectura inicial, entonces, será sin interrupciones y con el texto solo en manos de la o el docente. De esta forma chicas y chicos se despreocuparán de seguir la lectura del texto escrito y podrán construir sentidos y disfrutar de la simpática historia.

Posteriormente se propone un espacio de intercambio guiado por una serie de preguntas. Es probable que, al proponer esta conversación acerca del cuento, haga falta una segunda lectura que, esta vez, podrá ser con el texto a la vista de las alumnas y alumnos. El intercambio entre lectoras y lectores es un momento en el que todas y todos aportan sus interpretaciones sobre la historia leída; no se trata de brindar la supuesta versión correcta sino de que se pueda discutir sobre los distintos momentos y, cada vez que resulte oportuno, corroborarlo volviendo al texto.

En **Quien busca encuentra** se ofrece una propuesta de escritura sobre cada uno de los cuentos que se leerán. Se trata de completar una ficha con algunos de los engaños que aparecen en las historias. Por ser la primera vez que se completará dicha ficha, una parte se presenta ya completa, pero se propone la **escritura a través** de la o el docente, del engaño. Explicar los engaños no es una escritura sencilla, por eso es importante que se pueda modelizar y conversar en esta primera situación.

En **Las pistas de los detectives** se propone una situación de **lectura por sí mismas y sí mismos** para descubrir un personaje del cuento leído. Para aquellas niñas y niños que aún no leen convencionalmente, además de poner a disposición todo lo trabajado durante la lectura del cuento, será importante ofrecer un contexto verbal que les permita

identificar las pistas. Es esperable que la o el docente pueda leer en voz alta en forma desordenada las tres pistas para promover la correspondencia entre aquello que saben que dice y lo que está escrito. Finalmente, la o el docente podrá solicitar la justificación de la correspondencia realizada –¿en qué te fijaste para saber que esa era la pista del castillo? Se presenta luego una situación de **escritura por sí mismas y sí mismos** de nuevas pistas. Se trata de una escritura breve en la cual será interesante ver tanto la información que recuperan del texto las chicas y los chicos, como proponer la revisión de la escritura de algunas palabras.

En **¿Cómo son los personajes?** se propone trabajar a lo largo de los tres cuentos con la descripción de algunos personajes. Para poder realizarlo, se recuperan los aspectos del personaje explicitados en los textos (localización de información) y se promueve la escritura de otras características que se infieren de lo leído. En esta primera propuesta, se comienza con una situación de **lectura por sí mismas y sí mismos** para localizar, a lo largo del cuento, los pasajes que brindan información acerca de la descripción del ogro. Una vez que se ha conversado sobre todas las informaciones explícitas e implícitas, se propone la **escritura por sí mismas y sí mismos** de la descripción de otro de los personajes.

En **¿Quién habla?** se presenta una situación de **reflexión sobre el lenguaje**. Se aborda el uso de la raya de diálogo. Tras ver algunos ejemplos, se propone que, sirviéndose de las marcas del texto, las chicas y chicos localicen todos los diálogos de este cuento. Finalmente, se propone una situación de **lectura por sí mismas y sí mismos** en voz alta. Es decir, se trata de una lectura expresiva. Eso requiere que alumnas y alumnos practiquen el diálogo para poder compartirlo con sus compañeras y compañeros cuando estén en el aula. Como es muy probable que haya quienes aún no leen convencionalmente, la intención es que localicen los diálogos ayudándose entre pares o alguna persona adulta. Es un momento interesante para que los dúos que localicen diálogos compartan cuáles fueron las pistas que las y los ayudaron. Es muy probable que, al compartir las estrategias, las chicas y los chicos estén colaborando para que otras y otros también puedan hacerlo.

En **¿Qué dicen?** se propone una situación de **escritura por sí mismas y sí mismos** de un diálogo en parejas. El contenido de la escritura estará encuadrado en el cuento leído y una imagen que acompaña. Será importante entonces que la o el docente pueda intervenir sobre la adecuación del texto, el uso de la raya de diálogo y la escritura de algunas palabras centrales de este cuento como JACK y OGRO. Es de destacar que, cuando las alumnas y alumnos escriben en parejas, suele haber una distribución de los roles: dictante y escribiente. Será importante anticipar con todo el grupo clase las características de esta modalidad del trabajo: conversar sobre los tiempos del dictado, la necesidad de acuerdo sobre el contenido y la revisión de lo escrito por las o los integrantes de la pareja.

En la sección **Mirar las palabras** se proponen situaciones de **reflexión sobre el lenguaje**. En **Una detective que descubre muchas cosas** y **Detectives mayúsculos** se presentan palabras homónimas, como Rosa-rosa, que posibilitan reflexionar el uso de las

mayúsculas en los sustantivos propios, contextualizado en el marco de las investigaciones de la detective que acompaña la secuencia, Rosa A. Verigua.

En ***El gato con botas*** se incluye una adaptación del cuento. Se trata de una situación de **lectura a través** de la o el docente. Tras la lectura se propone organizar un intercambio para que las y los estudiantes puedan profundizar la comprensión y el disfrute del cuento. La idea es que la maestra o maestro anime a chicas y chicos a participar del intercambio sin avalar ni cuestionar lo que dicen sino, en todo caso, volver al texto para seguir pensando cuál es la idea más ajustada. Tras el trabajo que han realizado con el primer cuento se contará con más información para poder acceder, por ejemplo, al engaño que utiliza el gato para presentar al hijo del molinero.

En ***Los engaños del gato*** se propone una situación de **escritura por sí mismas y sí mismos**. Tras escribir un breve texto acerca de por qué el gato elige esos animales para engañar al ogro, se solicita la escritura de una lista de pares de animales que recreen esa situación. Esta segunda escritura despejada es propicia para intervenir sobre el sistema de escritura con aquellas chicas y chicos que aún no han completado su proceso de alfabetización inicial. Por ejemplo, si para MOSCA la niña o el niño escribió OCA, la o el docente podrá entregar las letras móviles justas (O C S M A) para que las ponga en orden y forme la palabra, sin que falte ni sobre nada. Otra intervención podría ser discutir la escritura de palabras de dos alumnas o alumnos que las escribieron de distinta manera. También pueden ofrecerse fuentes de información escrita que contribuyan a la escritura de partes de las palabras.

En ***La herencia del pobre molinero*** se presenta una situación de **lectura por sí mismas y sí mismos**. Tras haber reparado en qué deja el molinero a cada hijo, se solicita que lean tres oraciones muy similares en su estructura para identificar la o las correctas. Las similitudes proporcionan un contexto para la lectura. Las chicas y los chicos saben que hay una parte que se repite y una que cambia. Para aquellas y aquellos que se encuentran más alejados de la lectura convencional, puede proponerse el análisis de lo que permanece igual y luego solicitar que puedan anticipar qué dirá en la parte distinta.

En ***¿Cómo son los personajes?*** se propone trabajar a lo largo de los tres cuentos con la descripción de algunos personajes. En este caso se recuperan, en un primer momento, aspectos del personaje a través de una situación de **lectura por sí mismas y sí mismos**. Luego de la fundamentación de las características elegidas, se propone una situación de **escritura a través** de la o el docente en la cual las palabras seleccionadas por todas y todos pasen a formar parte de la descripción del personaje.

En ***Quien busca encuentra*** se propone nuevamente completar una ficha con engaños. En esta segunda oportunidad ya no se hará una escritura mediada sino una **escritura por sí mismas y sí mismos**. Será importante realizar alguna planificación colectiva, en forma oral, de los engaños del cuento para que tengan mucha información disponible para escribir. Al revisar los textos, la o el docente hará observable, en primer lugar, las cuestiones relacionadas con el contenido y la organización del cuento; luego reparará en las cuestiones sobre el sistema de escritura que cada alumna o alumno necesite. A

aquellos que se encuentran más alejados de la escritura convencional, podrá solicitarse la revisión de algunas palabras nodales del texto. La escritura de GATO, OGRO, MARQUÉS, REY, entre otras, pueden resultar una buena opción de revisión. En oportunidades resulta interesante “sacar” del texto estas palabras para analizar su escritura; mirar fuentes escritas que permitan utilizar algún segmento escrito –por ejemplo, hacer evidente que MARTES sirve para pensar el inicio de MARQUÉS o que la parte final de NEGRO, es igual que la parte final de OGRO, por lo que se escriben con las mismas letras. Las chicas y chicos más avanzados en la alfabetización podrán revisar –según los problemas que su escritura presente– posibles omisiones de letras en las sílabas complejas, cuestiones ortográficas, segmentación de palabras, entre otras.

En **¿Qué ocurre aquí?** se propone una situación de **escritura por sí mismas y sí mismos** de un diálogo. Se sugiere ver la propuesta similar desarrollada en **¿Qué dicen?** en el marco del cuento “Jack y los frijoles mágicos” (página 15).

En la sección **Mirar las palabras** se proponen situaciones de **reflexión sobre el lenguaje**. En **Para pensar de a dos** y **Rosa no para, pero separa** se realizan propuestas contextualizadas en el marco de las investigaciones de la detective que acompaña la secuencia, que promueven la reflexión sobre el uso de la R y la segmentación de palabras.

En **Pedro Urdemales y la ollita mágica** se propone una situación de **lectura a través** de la o el docente del cuento. Las chicas y los chicos cuentan con más información sobre la forma en que se presentan los engaños en los cuentos. Este contexto les servirá tanto como propósito de lectura como para construir interpretaciones cada vez más ajustadas del texto leído.

En **¿Cómo son los personajes?** se retoma la propuesta de lectura y de escritura llevada a cabo en la misma sección para el cuento “El gato con botas”. Pero se presenta aquí una progresión: la primera producción se modelizó en una escritura a través de la o el docente; esta segunda se realiza mediante la **escritura por sí mismas y sí mismos**, en parejas. Será importante, entonces, recuperar aquella producción colectiva para ponerla al servicio de la nueva escritura en parejas (página 25).

En **¿Cómo lo explico?** se propone una situación de **escritura por sí mismas y sí mismos** de un diálogo. Se sugiere ver la propuesta similar desarrollada en **¿Qué dicen?** en el marco del cuento “Jack y los frijoles mágicos” y **¿Qué ocurre aquí?** en “El gato con botas”.

En **Quien busca encuentra** se propone nuevamente completar una ficha con engaños a través de una situación de **escritura por sí mismas y sí mismos**. Para poder llevar adelante con autonomía esta propuesta, resultará fructífero retomar las fichas completadas para los dos cuentos anteriormente leídos.

En **Fábrica de engaños** se propone una situación de **escritura por sí mismas o sí mismos**, de creación. Se trata de pensar objetos y características mágicas que puedan hacer caer a otra u otro en un engaño. Este tipo de escrituras requiere, muchas veces, poder pensar con el grupo total algunos objetos, para que luego cada alumna y alumno se anime y tenga mayores herramientas para pensar los propios. Tras la revisión del contenido de la escritura –la atracción de las características del objeto creado para el engaño– la

o el docente podrá abordar, con aquellas chicas y chicos que aún no han completado su proceso de alfabetización inicial, un trabajo sobre el sistema de escritura. Aquellas alumnas avanzadas y aquellos alumnos más avanzados en este aspecto, podrán revisar, por ejemplo, cuestiones ortográficas. Posteriormente, podría ampliarse la situación de escritura con la propuesta de escribir el encuentro entre Pedro Urdemales y un posible comprador o compradora del objeto.

En **Un personaje** muy conocido se propone una situación **de lectura a través de la o el docente** de un breve texto expositivo acerca del personaje Pedro Urdemales. Estos textos no se leen de la misma manera ni con los mismos propósitos que los literarios. Es esperable realizar una lectura más detenida y comentada. Tras la lectura, se incluyen, en este caso, preguntas para orientar la localización de información que permite saber más sobre la historia de Pedro Urdemales.

En **Nuestro propio cuento de engaños** se propone **la escritura a través de la o el docente** de un nuevo texto con engaños. Llevar adelante esta escritura supone recuperar todo lo trabajado a lo largo del Cuaderno. La o el docente se hace cargo del sistema de escritura, permite que las chicas y chicos destinen toda su atención en el contenido del texto a producir: qué escribir y cómo hacerlo. La propuesta presenta los distintos momentos de la escritura: la planificación, que se propone mediante una **escritura por sí mismas o sí mismos** en pequeños grupos en la que puedan realizar una ficha de engaño, igual a las realizadas tras la lectura de los cuentos compartidos, y la anticipación del lugar en que transcurrirá la historia y las características de los personajes; la textualización –explicitando la importancia de pensar y elegir de qué manera se quiere contar– y la revisión –para la cual se ofrecen pautas claras acerca de qué mirar y se recuperan los contenidos de reflexión trabajados. Una vez finalizada, esta producción final podrá “salir del aula” y ser muestra del profundo trabajo realizado a lo largo de los meses.

En **Rosa explora nuevos textos** se presentan propuestas de lectura y escritura de adivinanzas. Se contextualiza el trabajo en las investigaciones del personaje que acompaña la secuencia, Rosa A. Verigua. La situación se inicia con una propuesta de lectura. Sugerimos hacer una primera **lectura a través** de la o el docente y luego proponer la **relectura por sí mismas o sí mismos**. Las adivinanzas se presentan en pares que cuentan con una estructura similar. Para aquellas chicas y aquellos chicos que aún no leen convencionalmente, este formato puede servir de contexto a fin de que puedan recuperar solas y solos el texto. Por ejemplo, para el segundo momento de lectura podría realizarse la lectura a través de la o el docente de la primera poesía del par, para que luego las y los alumnos lean la segunda.

En **¡Lo adiviné!** se propone una situación de **lectura por sí mismas o sí mismos** de las respuestas de las adivinanzas. Para ello, se presentan pistas para cada una. Las chicas y los chicos que hayan completado el proceso de alfabetización inicial podrán realizar esta propuesta en forma autónoma. En el caso de quienes aún no lo han completado, estas propuestas, de la mano de las intervenciones del y la docente, podrían resultar muy fructíferas. En el primer caso, se trata de ordenar las letras justas de las primeras respuestas. Una vez que sepan de qué animal trata cada adivinanza, ya sabrán cuáles

y cuántas letras son por lo que se enfrentarán a otro de los problemas de la escritura: ¿en qué orden van? Una vez que las hayan ordenado, si la escritura no queda correcta, la o el docente podrá, por ejemplo, proponer leer la palabra escrita tapando partes, dejar a la vista la primera sílaba y ver cómo está escrita, luego destapar la siguiente y así. También podría brindar información acerca de que algunas letras están mal ubicadas y pedir que revisen la escritura. En todos los casos será importante que no borren la producción, sino que vayan haciendo nuevas escrituras para poder analizar los cambios y progresos. Las segundas adivinanzas apuntan al nombre de una letra. Si hubiera chicas y chicos que se supone que pueden no conocerlas, podrá ofrecerse una lectura detenida para ir analizando parte a parte la adivinanza y señalando en las palabras la letra mencionada. Por ejemplo, la o el docente lee: “Empiezo en Luna”, solicita ver la letra inicial de LUNA y luego hace evidente que es la última de SOL. Podrá entonces decir el nombre de esta letra para que se registre la respuesta a la adivinanza. Será interesante ver si las chicas y los chicos comparten en forma espontánea el uso de esa letra en otras palabras. Eso resulta un importante indicador de avance. Algo similar podría realizarse con el tercer par de adivinanzas, mostrando de qué manera, al juntar o separar palabras, se forma otra: TOMATE - PERA.

En **Fábrica de adivinanzas** se propone la **escritura por sí mismas o sí mismos**, en parejas, de una adivinanza. Para poder realizarla, cuentan con las estructuras trabajadas en las dos propuestas anteriores. Hay fragmentos que pueden usarse igual al modelo, mientras cambian otras palabras según el objeto a adivinar. Con aquellas chicas y aquellos chicos que aún no escriben de manera convencional, habrá que hacer visible que habrá partes de su escrito iguales a las de las adivinanzas ya trabajadas, por lo que, una vez pensado el texto, deberán concentrarse en la escritura (¿qué letras, cuántas y en qué orden?) solo de las palabras que se cambien en la adivinanza creada.

En la sección **Revisar lo trabajado** se propone retomar distintos contenidos abordados a lo largo de la secuencia.

En **Agenda de lectura** se propone una situación de **lectura por sí mismas o sí mismos** para localizar los títulos de los cuentos leídos a lo largo de este Cuaderno. Se trata de un texto despejado (lista) y cuentan con mucho contexto para leer, ya que saben qué títulos buscar y han sido vistos a través de diversas propuestas de lectura y escritura. Posteriormente, se solicita que conversen acerca de qué otros cuentos de la lista conocen. Es probable que, para las chicas y los chicos que aún no leen convencionalmente, sea necesario que la o el docente lea los demás títulos ya que, haciendo uso del contexto, pueden haber localizado los leídos pero no aquellos títulos para los que tengan menos contexto.

¿Quién lo dijo? se inicia con una situación de **lectura por sí mismas o sí mismos** de parlamentos conocidos de los cuentos trabajados. Será interesante observar si las chicas y los chicos que no puedan acceder a todo el texto pueden tomar indicios de lectura que les permitan identificar las frases. Por ejemplo, identificar que dice “marqués de Carabás” o “amo” y saber que se trata de “El gato con botas”. Luego se presenta una situación de **escritura por sí mismas o sí mismos** de palabras aprendidas: los nombres de los personajes de los cuentos. Es esperable que todas y todos puedan escribir estas

palabras convencionalmente o que puedan recurrir autónomamente a una fuente de información (cuentos, escrituras de sus cuadernos o carteles del aula) para escribirlas de manera convencional.

Diálogo entre Juan y su mamá consiste en la **escritura por sí mismas o sí mismos** de un diálogo enmarcado en uno de los cuentos leídos. Cuentan para esta escritura con el conocimiento sobre la historia, así como lo trabajado sobre los diálogos.

En **¡A revisar!** se recuperan contenidos de **reflexión sobre el lenguaje** vistos en el Cuaderno en el marco de la revisión de un texto ajeno. Las chicas y chicos han revisado sus propias producciones a la luz de estos contenidos y podrán poner nuevamente en juego esa práctica con esta propuesta.

En **Explicar la escritura** se propone poner en palabras un contenido de **reflexión sobre el lenguaje** abordado en el Cuaderno: el uso de la R. Escribir una explicación requiere ordenar los saberes y pensar la mejor manera de exponer la información –tal vez usando ejemplos. Será muy interesante compartir las diferentes explicaciones que escriban las chicas y los chicos del grado. Por otro lado, si alguna alumna o algún alumno se encuentra en una hipótesis de escritura aún muy alejada de la convencionalidad, puede realizar esta situación escribiendo a través de la o el docente, ya que el eje de la propuesta está en la posibilidad de producir una explicación y no, en reflexionar sobre el sistema de escritura.

En **Te lo recomiendo** se propone una situación de **escritura que puede realizarse por sí mismas o sí mismos, en parejas o a través** de la o el docente. El texto a producir es una recomendación y, si bien no se ha trabajado este texto a lo largo del Cuaderno, se espera que las chicas y chicos puedan poner en juego aquellos aspectos que les parecieron interesantes de estos cuentos, si encontraron dificultades, para quiénes los recomendarían... Si se realiza de manera colectiva, es una escritura que se puede “sacar del aula”. Por ejemplo, se la puede colocar en alguna cartelera de la escuela, enviar a las casas, compartir con otros grados.

En las últimas páginas, como fue anticipado, se presenta el CUADERNO DE RECUERDOS. Las propuestas del área brindan posibilidades de recuperar lo aprendido sobre los cuentos con engaños y las aventuras de la detective Rosa A. Verigua en un marco lúdico.

En **¡Alerta engaño!** se propone una situación de **escritura por sí mismas o sí mismos**, en parejas, de un cartel que alerta acerca de los engaños de algún personaje. Se ofrece un modelo que puede servir de guía o inspiración. El contenido del cartel recupera características del personaje y se solicita a las chicas y los chicos poner especial atención en el diseño.

En **Nombres para jugar**, recuperando a la detective que las y los acompañó a lo largo de las propuestas, se propone una situación de **lectura por sí mismas o sí mismos o a través de la o el docente** en la cual puedan jugar con las palabras. Disfrutar y desestructurar el lenguaje.

3. Situaciones de enseñanza en la bimodalidad (presencial y no presencial)

Como ya comentamos en el primer Cuaderno para docentes de primer ciclo de la serie *Reencuentros*, la alternancia entre propuestas presenciales y el trabajo no presencial requiere preservar la continuidad y la unidad de sentido de las situaciones

Consideramos que, por ejemplo, en el caso de la primera secuencia de enseñanza en primer grado con el cuento “Los tres chanchitos”, tanto la lectura a través de la o el docente, como el intercambio entre lectores se realice en modalidad presencial, en el caso de que hubiese clases. Esto resulta central para que las niñas y los niños cuenten con un contexto claro para las propuestas futuras.

Luego del intercambio, la secuencia continúa con la escritura de materiales con los que los chanchitos construyeron sus casas; esta es una situación que, de no haber continuidad presencial, las chicas y los chicos podrán realizar en sus casas y revisar con la o el docente y los compañeros y las compañeras cuando vuelvan a verse. Para evitar que alguien de la familia escriba en lugar de las chicas y los chicos con el propósito de enseñar cómo se escribe, mostrando una escritura convencional, es conveniente enviar un mensaje a las familias alertando sobre la importancia que tienen las escrituras no convencionales de las alumnas y los alumnos para poder enseñarles a escribir

Las situaciones de escritura por sí mismas o sí mismos que se presentan a lo largo de las secuencias podrán ir alternándose entre la presencialidad y la virtualidad; pero es importante privilegiar el trabajo en el aula para acceder a la manera en que está pensando la escritura cada niña y cada niño y poder realizar intervenciones locales que promuevan avances.

Al igual que como se realiza en el aula, se podrán reforzar aspectos en la virtualidad para algunas alumnas, algunos alumnos o para el grupo total. Por ejemplo, si es posible, se puede reforzar la lectura de algún texto realizado en el aula con el envío de un audio del mismo. O brindarles algún soporte, como letras móviles para ordenar, para que algunas niñas y algunos niños escriban los materiales de las casas de los tres chanchitos. En algún caso en que se advierta mucha resistencia o temor a la escritura, podrá solicitarse la de una sola parte de la casa y no de todas.

Finalmente, resultará fructífero priorizar, del trabajo fuera de la escuela, algunas propuestas que puedan resultar de mayor interés para compartir en familia.

MATEMÁTICA

En este Cuaderno presentamos la propuesta desarrollada en los materiales destinados a alumnas y alumnos, con la intención de explicitar su sentido y los criterios que utilizamos para elaborarla. También ofrecemos orientaciones para gestionar la enseñanza, haciendo especial foco en lo relativo al estudio en Matemática.

En el marco de la coyuntura correspondiente a la bianualidad del ciclo 2020-2021, se ha seleccionado un recorte de contenidos sobre la base de los NAP y los contenidos priorizados. La propuesta pretende recuperar los conocimientos que las chicas y los chicos pudieron haber tratado en meses o años anteriores, actualizarlos y hacerlos evolucionar desde una práctica matemática ligada a la producción y a la reflexión sobre aquello que se produce.

¿Cómo pensar la enseñanza de Matemática en el bienio 2020-2021?

La conformación de una Unidad Pedagógica (UP) en el primer ciclo de la escuela primaria significa concebir 1^{er}, 2^{do} y 3^{er} grado como un bloque de enseñanza, con la intención de fortalecer la continuidad de las trayectorias escolares y mejorar la calidad de los aprendizajes. Se sustenta en la consideración de la heterogeneidad como un rasgo propio de los grupos, que se expresa -entre muchas otras cuestiones- en los saberes que circulan en la clase. Lejos de concebir este bloque como un “tiempo de espera” o de reiteración de lo realizado, posponer la acreditación al final del tercer año permite contemplar las necesidades de chicas y chicos que demandan otros tiempos o estrategias de enseñanza, así como promover formas de organización escolar que permitan ampliar sus posibilidades de aprender.

En el caso de Matemática, es sabido que la mayoría de las nociones que se enseñan llevan mucho tiempo de elaboración, lo que requiere delinear recorridos que permitan lograr alcances progresivos. Esto adquiere aún más relevancia en la UP, para evitar trasladar al año/ciclo siguiente aprendizajes que resultan conceptualmente cruciales para que las y los estudiantes avancen en sus conocimientos. En 1^{er} grado, por ejemplo, es prioritario favorecer el progreso en el recitado de la serie numérica y el conteo, ya que estos conocimientos resultan herramientas fundamentales para la iniciación en la resolución de problemas. Por otro lado, también es necesario instalar un repertorio de resultados memorizados, lo que constituye la base para el cálculo mental. Sin embargo,

es esperable que haya estudiantes que transiten sus primeros grados sin poder avanzar en el dominio de estos conocimientos, lo que demanda intensificar la enseñanza.

La idea de intensificación supone la puesta en juego de diversos recursos pedagógicos, organizacionales e institucionales que promuevan modos diversos de aprovechamiento del tiempo escolar e impulsen experiencias de aprendizaje sustentadas en la construcción de sentido, ofreciendo nuevas oportunidades para las trayectorias en situación de dificultad.

Algunas estrategias posibles para intensificar la enseñanza en contextos de presencialidad reducida son:

- **Organizar agrupamientos flexibles y temporarios dentro del aula** que contemplen dos lógicas relativas a los diversos estados de conocimiento:
 - agrupamientos heterogéneos, para asegurar la aparición de procedimientos diversos de resolución;
 - agrupamientos homogéneos de acuerdo a necesidades comunes, para ofrecer nuevas instancias de aprendizaje.

- **Diseñar situaciones de enseñanza diversificadas**, distinguiendo entre los conocimientos cruciales o básicos de los que pueden no ser comunes:
 - proponer *una misma actividad con variaciones*. Dado un problema, se modifica alguna variable de modo que cada chica y cada chico pueda trabajar a partir de lo que sabe. Esto permite realizar una puesta en común en la que participen todas y todos. Así, por ejemplo, es posible proponer el completamiento de cuadros de números con variantes en la cantidad de referencias, o colocar distintas restricciones a un mismo juego;
 - planificar *propuestas para que realicen por sí mismos en grupos reducidos de niveles próximos*. Son ejemplos de esta forma de diseño, las sesiones de juegos matemáticos variados (un mismo recurso pero distintos contenidos), y las actividades exploratorias en subgrupos (toda la clase realiza la misma actividad, pero el o la docente colabora con un subgrupo que requiere más ayuda).

- **Proponer actividades de estudio**, gestionando instancias en las que las chicas y los chicos puedan dar cuenta de qué están aprendiendo, identificar los conocimientos que están elaborando y reconocer aquellos que aún necesitan reforzar. Es importante que esta toma de conciencia tenga huellas tanto en cuadernos como en láminas del aula.

¿Qué entendemos por estudio en Matemática?

Sabemos que aprender Matemática implica resolver problemas, construir estrategias de resolución, comunicar y confrontar con otros el trabajo producido y reflexionar sobre el propio aprendizaje. Sin embargo, en el momento de estudiar, es frecuente que las propuestas se centren en ejercitar técnicas, rehacer problemas que ya se resolvieron y memorizar conceptos, en soledad. Si bien estas actividades forman parte del estudio, estudiar significa mucho más que eso. Supone, entre otras cosas, relacionar un concepto con otros, identificar qué tipos de problemas se pueden resolver con cierta herramienta y cuáles no anticipar errores posibles y justificar por qué pueden ocurrir. Y si a estudiar se aprende, también requiere ser enseñado.

Desde el enfoque del área, enseñar a estudiar requiere destinar momentos de trabajo en el aula que apunten a la toma de conciencia de lo que se está aprendiendo. Abarca situaciones como:

- copia en el cuaderno de conclusiones grupales, procedimientos empleados, errores analizados en las puestas en común, en tanto registro del proceso grupal de aprendizaje y fuente de información;
- elaboración de carteles con sistematizaciones de cálculos, procedimientos de resolución y conclusiones elaboradas, para ser reutilizados cuando se necesiten;
- escrituras individuales, para movilizar las conceptualizaciones matemáticas que circulan en el grupo.

Bajo la premisa de enseñar a estudiar, los cuadernos *Reencuentros 2* plantean diversas actividades para favorecer la formación de las chicas y los chicos como estudiantes de Matemática. Algunas promueven un retorno reflexivo sobre lo realizado, y suponen situaciones de producción individual en la **Libreta de exploraciones** (1^{er} grado) y en el **Álbum de recuerdos** (2^{do} y 3^{er} grado). Por ejemplo, proponen escribir consejos para realizar una tarea, explicitar “en qué se fijan para...”, armar un índice de las actividades, realizar dibujos a partir de ciertas condiciones, entre otras consignas. Retomar en clase estas producciones puede ser una oportunidad para hacer circular distintos procedimientos de resolución y elaborar conclusiones colectivas acerca de lo que están aprendiendo. Cabe aclarar que las actividades de estudio pueden ser desafiantes para las chicas y los chicos, pero resultan esenciales para aprender Matemática.

¿Cómo está organizado el material para estudiantes?

Las actividades que se presentan en los cuadernos *Reencuentros 2* se estructuran en tres recorridos, y presuponen una temporización de tres meses para el trabajo con el material. Se da continuidad a las propuestas desarrolladas en el primer cuaderno (y de ahí la numeración de las etapas), lo que requiere ser contemplado especialmente en lo relativo al eje Números y operaciones.

	Propuestas para 1^{er} grado	Propuestas para 2^{do} y 3^{er} grado
Recorrido 4	Figuritas	Sobre figuras geométricas
Recorrido 5	Figuras geométricas	Sobre números, sumas y restas
Recorrido 6	Billetes y monedas	Sobre multiplicaciones

Cada recorrido contiene:

- Una presentación breve del eje de contenidos, que articula la propuesta con una actividad de inicio –un juego, una imagen, una temática– que invita a activar algunos conocimientos disponibles.
- Una variedad de problemas organizados en forma secuenciada, de modo tal que en cada actividad se retome algo elaborado en las anteriores. Es decir, se mantiene el foco de trabajo, pero cambian el contexto, las representaciones que se usan o el tipo de tarea que se propone. La intencionalidad didáctica de los problemas de la secuencia se detalla en las páginas que conforman este material para docentes.
- Un conjunto de juegos que incluyen problemas para resolver después de jugar, de manera que el juego se convierte en una situación de referencia.
- Actividades de estudio que apuntan a registrar procedimientos personales de resolución, reflexionar sobre lo realizado y/o guardar memoria de lo aprendido.
- Un apartado de recapitulación donde se sintetiza lo trabajado, explicitando algunas estrategias que se pretenden desplegar a lo largo de la secuencia.

Propuestas para 1^{er} grado

Las secuencias “Figuritas” y “Billetes y monedas”, desarrolladas en este segundo cuaderno, recuperan conocimientos relativos a los números y las operaciones abordados en el primer trimestre, como punto de partida para introducir nuevos conceptos y recursos. La secuencia “Figuras geométricas”, en cambio, se plantea en forma independiente, y puede desarrollarse en forma alternada o simultánea al trabajo aritmético.

Para contribuir al proceso de formación de estudiantes de Matemática, los distintos recorridos proponen actividades o secciones específicas vinculadas al estudio. Como expresamos anteriormente, la **Libreta de exploraciones** resulta un espacio propicio para que las chicas y los chicos registren las ideas que van elaborando a propósito de los problemas. Remite a preguntas y consignas específicas que se presentan en las distintas páginas y favorecen la toma de conciencia sobre lo aprendido. Este registro también puede resultar revelador de los conocimientos matemáticos que circulan en la clase y proporciona ciertos puntos de apoyo para avanzar con la tarea de enseñanza.

La sección **Repasamos** recapitula lo trabajado, enunciando posibles conclusiones a las que se podría arribar como resultado de las propuestas.

Al finalizar cada secuencia se ofrece un **¡Último desafío!** con una actividad adicional para seguir estudiando. Estas propuestas, que asumen un carácter más lúdico o recreativo, se complementan con las consignas finales de la **Libreta de exploraciones** en las que los números se transforman en dibujos, poemas y curiosidades.

Recorrido 4: Figuritas

En esta secuencia, las figuritas se toman como contexto para plantear problemas, relativos a la numeración y las operaciones. Permite visitar los números hasta el 100 haciendo foco en el orden y las regularidades de la serie numérica. Por otra parte, las figuritas resultan una oportunidad para un estudio más sistemático de las operaciones. Se analizan diversas formas de representar las relaciones entre cantidades que suelen aparecer en las producciones infantiles y se introduce la escritura de los símbolos convencionales de suma, resta e igual. Las actividades de cálculo apuntan a iniciarlos en la construcción de un repertorio aditivo.

Como entrada al tema, la **actividad 1** tiene una doble finalidad: que las chicas y los chicos se familiaricen con las figuritas y que resuelvan problemas que involucran el conteo y comparación de cantidades. Este tipo de situaciones que demandan contar objetos desordenados ya fue abordada en el Cuaderno anterior, pero se suma como dificultad el hecho de que las figuritas pertenecen a colecciones diferentes. Determinar la cantidad implica tener en cuenta esta variable, así como generar algún sistema de control de los elementos que ya fueron contados –como tachar o hacer marcas– para

evitar errores. También se agrega el desafío de escribir números que representan dichas cantidades, para lo cual pueden recuperar estrategias estudiadas, como consultar portadores o apoyarse en los nombres de los números. La **actividad 2** propone el análisis de estrategias para contar cantidades mayores (contar de a 5 y de a 10), lo que permite analizar las variaciones de los números involucrados en las distintas escalas.

Las **actividades 3 a 6** se centran en la comparación y orden de los números, y no requieren que las chicas y los chicos puedan leerlos convencionalmente. Su finalidad didáctica es identificar diferentes criterios que se pueden usar para decidir cuándo un número es mayor que otro: guiarse por la cantidad de cifras, guiarse por su posición (*aunque el 19 tenga un 9, es menor que 52 porque comienza con 1*), considerar que si la primera cifra es la misma se puede comparar la segunda (como ocurre en 29 y 23), recurrir al recitado o a un portador numérico para identificar cuál está más lejos del 1.

La introducción del cuadro de números en la **actividad 7** se realiza en el contexto del juego con figuritas, como herramienta de control de las que ya se tienen. Las actividades propuestas apuntan a la localización de números en el cuadro y a la identificación de regularidades como: *todos los números de la misma fila empiezan con la misma cifra; todos los números de la misma columna terminan igual; todos los números cuyo nombre empieza con “sesenta” se escriben con un 6 adelante*. En las **actividades 8, 9 y 10** se trata de poner en juego dichas regularidades para determinar de qué número se trata a partir de ciertas informaciones. Cabe destacar que el tipo de análisis propuesto respecto del cuadro de números da continuidad a la propuesta del Cuaderno anterior y se retoma en el recorrido 6 a propósito de nuevas regularidades.

Las **actividades 11 y 12** apuntan al análisis de distintos procedimientos de resolución que elaboran las chicas y los chicos frente a problemas aditivos. Resulta importante propiciar un espacio de intercambio en el que se establezcan relaciones entre las distintas formas de anotar lo que pensaron y la información que provee cada enunciado.

En las **actividades 13 a 15** se favorece la utilización de los signos $+$, $-$ e $=$ como otra forma posible para registrar los cálculos. Para resolverlos, es esperable que apelen al conteo con dedos, objetos o palitos, al sobreconteo en el caso de la suma, o al desconteo en el caso de la resta.

Para favorecer la construcción progresiva de un conjunto de resultados memorizados, las **actividades 16 a 18** se centran en un repertorio que abarca: sumas que dan 10 (cuestión que ya se abordó en el primer Cuaderno en el contexto de un juego de cartas), sumas de números iguales, sumar 1 y restar 1 a otro número. También se propone realizar un listado de aquellos cálculos que ya saben de memoria.

Para cerrar, el **último desafío** invita a armar un juego de figuritas. Enmarcar esta actividad en un proyecto compartido –ya sea a grupo total o en el marco de una instancia de intensificación– puede dar lugar a nuevas oportunidades para contar colecciones, leer y escribir números en situaciones de intercambio de figuritas repetidas, ubicar figuritas en un álbum, calcular figuritas ganadas y las perdidas en el marco de juegos tradicionales como la tapadita.

Recorrido 5: Figuras geométricas

Esta secuencia tiene por propósito iniciar a las chicas y los chicos en el estudio de las figuras geométricas. Se busca promover la exploración y la reflexión sobre sus características a partir de situaciones que demandan comparar figuras, describirlas y reproducirlas dado un modelo. Se espera, que al resolver los problemas, puedan construir algunas conceptualizaciones sobre las figuras y apropiarse gradualmente de vocabulario específico.

Como punto de partida, la **actividad 1** presenta un juego de preguntas y respuestas que consiste en distinguir una figura entre otras apoyándose en sus características geométricas. Implica descartar las figuras que no cumplen las condiciones que se plantean en la pregunta, en caso de que la respuesta sea negativa, y considerar aquellas que sí las cumplen cuando la respuesta sea afirmativa. En función de las figuras seleccionadas, podrán preguntar acerca de la cantidad de vértices y lados, si los bordes son curvos o rectos, si los lados son rectos o inclinados, iguales o distintos. Inicialmente es esperable que las chicas y los chicos utilicen un vocabulario poco formal, cuestión sobre la que se podrá intervenir en las sucesivas jugadas. Las **actividades 2 a 6** resultan una continuación del juego, ya que proponen describir figuras, compararlas e identificarlas según los elementos que las caracterizan.

Los problemas siguientes involucran el copiado de figuras. La **actividad 7** presenta figuras a reproducir en papel cuadriculado, lo que puede resultar desafiante en los primeros intentos. Para dar lugar al análisis de mejores maneras de llevar a cabo esta tarea y avanzar en la caracterización de las figuras, la **actividad 8** ofrece dos copias erróneas de un rectángulo, con el objetivo que analicen las diferencias con el modelo: los lados no tienen la misma medida (en términos de cantidad de cuadraditos), están “inclinados” o se trazaron a mano alzada, sin usar regla.

Las situaciones de plegado de papeles de las **actividades 9 a 11** promueven la exploración de relaciones entre cuadrados, rectángulos y triángulos. Se trata de plegar efectivamente un papel cuadrado con el fin de conseguir las figuras que se piden, y analizar la existencia de diferentes figuras según cómo se doble el papel.

Como cierre, el **último desafío** invita a conocer una serie animada que apela a figuras geométricas y a realizar la copia de un dibujo con líneas rectas en papel cuadriculado.

Recorrido 6: Billetes y monedas

En esta secuencia se presentan los números en otro uso social: el contexto del dinero. Se espera que las chicas y los chicos reutilicen conocimientos adquiridos en instancias anteriores y avancen en la resolución de problemas y cálculos vinculados al campo aditivo. También se introducen nuevos aspectos a indagar sobre el sistema de numeración: el valor posicional y las descomposiciones aditivas.

Para iniciar el recorrido, la **actividad 1** propone la exploración de una selección de billetes y monedas de uso vigente a partir de consignas que apuntan a localizar e interpretar la información que proveen. Para que se familiaricen con el uso del dinero, las **actividades 2 a 4** plantean situaciones que demandan determinar cantidades en este contexto. Permiten poner en discusión la diferencia entre una cantidad de billetes o monedas y el valor que ellos representan, lo que supone reconocer, por ejemplo, que hay más dinero en cuatro monedas de \$5 que en diez monedas de \$1, aunque la segunda colección tenga más monedas. Para resolver los problemas, podrán contar de 1 en 1, de 5 en 5 o de 10 en 10, o a partir de un número dado, o contar monedas y billetes por separado y luego unir ambas cantidades. La **actividad 5** propone pagar un “precio” de dos formas diferentes, lo que pone de relieve la posibilidad de componer una misma cantidad de distintas maneras.

El trabajo con las operaciones se inicia en la **actividad 6**. Plantea una colección de problemas a partir de la imagen de una vidriera con precios que involucran unir cantidades, compararlas, realizar estimaciones y averiguar el vuelto. Las situaciones presentan números terminados en 5 o en 0, lo que propicia el conteo de a 5 y de a 10 para resolverlas, pero también es posible apoyarse en el uso o representación gráfica de billetes y monedas.

Las **actividades 7 a 9** promueven la exploración de relaciones numéricas en el marco de un juego con el cuadro de números. Consiste en avanzar 1 o 10 casilleros según lo indique una moneda. En un segundo momento se propone el mismo juego con una moneda que supone restar 1 o 10. A partir de las sucesivas jugadas y el análisis de las estrategias que utilizan para jugar y para resolver los problemas, se podrá analizar cómo cambia un número cuando se le suman o se le restan 1 o 10. Por ejemplo, en lo relativo a la suma, podrán arribar a conclusiones como:

- *sumar 1 es encontrar el siguiente del número. Por ejemplo, $6 + 1 = 7$, porque después de 6 viene 7;*
- *si sumamos 10 a un número vamos a llegar a otros números que terminan igual; solo cambia el número que está en el lugar de los dieces, por ejemplo: $36 - 46 - 56$;*
- *para saber cuánto se sumó a un número, podemos fijarnos qué cambió y qué no y así nos damos cuenta si se agregó 1 o 10. Por ejemplo: si tenemos el 24 y el 34, aumentó en 1 el número de adelante, entonces se agregó 10.*

Se espera que las chicas y los chicos paulatinamente apelen a las ideas elaboradas para resolver los cálculos sin contar casilleros o sin usar los dedos, por ejemplo frente a situaciones como las que proponen las **actividades 10 y 11** a propósito de aumentos y rebajas.

Por último, la **actividad 12** propone una iniciación al análisis del valor posicional, apuntando a que las chicas y los chicos puedan explorar las descomposiciones de los números de dos cifras en términos de unos y dieces. De la misma manera, el último **desafío** invita a dramatizar situaciones de compra y venta utilizando billetes de \$10 y monedas de \$1, lo que dará lugar a nuevos problemas de componer y descomponer números apoyándose en el valor posicional.

Propuestas para 2^{do} y 3^{er} grado

Este segundo Cuaderno se inicia con una secuencia en torno a las figuras geométricas y luego se proponen recorridos relativos a los números y las operaciones. La secuencia “Sobre números, sumas y restas” recupera algunos asuntos tratados en *Reencuentros 1* respecto a dichos objetos y avanza en su tratamiento, mientras que el tercer recorrido introduce el estudio de la multiplicación.

Para contribuir al proceso de formación de estudiantes de Matemática, a lo largo del Cuaderno se proponen actividades centradas en la explicitación de los procedimientos personales de resolución y el registro de lo aprendido, así como secciones específicas vinculadas con el estudio:

- **Para revisar y seguir estudiando** presenta actividades adicionales de práctica y profundización.
- **Para revisar lo que hicimos** recapitula lo trabajado, y se enuncian posibles conclusiones a las que se podría arribar como resultado de las propuestas.
- El **Álbum de recuerdos** propone evocar los problemas realizados y abordarlos desde una nueva perspectiva: recuperar lo que cada estudiante pudo “atrapar” como importante sobre cada tema.

Recorrido 4: Sobre figuras geométricas

El propósito de esta secuencia es promover la exploración y reflexión sobre diferentes características de las figuras geométricas a partir del planteo de situaciones problemáticas que apuntan a distinguir una figura entre otras, identificar relaciones entre ellas, copiar figuras y describirlas. Al resolver los problemas, las chicas y los chicos podrán construir algunas conceptualizaciones sobre sus propiedades y adquirir gradualmente un lenguaje específico.

Como inicio, la **actividad 1** propone un juego de preguntas y respuestas que consiste en distinguir una figura entre otras apoyándose en sus características geométricas. En función de las figuras seleccionadas, podrán identificar cantidad de lados y vértices, lados iguales y distintos, lados rectos y distintos, líneas que dividen la figura, figuras dentro de otras. Para resolver el problema, las chicas y los chicos deberán descartar las figuras que no cumplen las condiciones que se plantean en la pregunta, en caso de que la respuesta sea negativa, y considerar aquellas que sí las cumplen cuando la respuesta sea afirmativa. Las **actividades 2 a 4** proponen nuevos problemas en el contexto del juego focalizando el análisis en las preguntas que se realizan.

Las situaciones de “armar” figuras a partir de otras, como la propuesta en la **actividad 5**, propician la identificación de relaciones entre figuras geométricas. Dado que las figuras están fijas y no se pueden recortar, se obtura la posibilidad de superponerlas para ensayar cubrimientos. Se trata entonces de utilizar la información contenida en los dibujos para realizar anticipaciones que permitan resolver el problema.

Las **actividades 6 y 7** se centran en el copiado de figuras. Para reproducir el rectángulo sobre papel cuadriculado, basta considerar la cantidad de cuadraditos de sus lados y trazar los segmentos con regla. En cambio, la copia en hoja lisa requerirá medir las longitudes en centímetros y el uso de instrumentos adicionales para trazar los ángulos rectos. Cabe aclarar que no resulta necesario que antes la resolución de este tipo de problemas se enseñe cómo se usa la regla o la escuadra, sino que las chicas y los chicos adquirirán un uso cada vez más preciso y selectivo de los instrumentos de geometría a medida que se reiteren este tipo de actividades y analicen sus producciones.

Para profundizar en las características de las figuras, se ofrecen situaciones que involucran la descripción. Las **actividades 8 a 15** plantean problemas que demandan la interpretación o elaboración de instructivos para reconocer o construir una figura en el marco de un *juego de mensajes*. Los problemas propuestos también alientan la reflexión sobre la necesidad de brindar información precisa para que la figura dibujada sea única.

Recorrido 5: Sobre números, sumas y restas

Este recorrido se organiza en dos partes. Un primer momento se destina al trabajo con la numeración, procurando extender las regularidades estudiadas para los primeros cien números a un campo numérico mayor. La segunda parte se centra en las operaciones de suma y resta: se plantea un trabajo reflexivo sobre los problemas y los cálculos, abordando significados más complejos de estas operaciones.

Respecto de la numeración, desde el comienzo se propone trabajar simultáneamente con los primeros 1000 números, en situaciones que permitan a las chicas y los chicos establecer relaciones entre las diferentes partes de la serie sin necesidad de que dominen un tramo para estudiar el siguiente. La **actividad 1** presenta un cuadro de números ordenados de 10 en 10 con casilleros en blanco. Completar un cuadro de este tipo exige controlar qué número va cambiando y cuál no, tarea que se puede realizar aún si no se conocen los nombres de los números. Sin embargo, la misma organización del cuadro lleva a establecer que el número que encabeza la fila da información de cómo se empieza a leer, y el que encabeza la columna, cómo sigue la lectura, cuestión ya abordada en *Reencuentros 1* a propósito de los primeros 100 números. En las **actividades 2, 3, 4 y 6** se trata de volver a usar las regularidades identificadas en nuevas situaciones que demandan leer y ordenar números. En la misma línea, las **actividades 7 y 8** en torno a un juego con dados propicia la elaboración de criterios para comparar números de igual cantidad de cifras.

En cuanto a la **actividad 5**, pone en evidencia errores frecuentes que cometen las chicas y los chicos al escribir números, que resultan de apoyarse en la información que extraen de la forma de nombrarlos. Para avanzar en la notación convencional, resulta fundamental generar espacios para confrontar diferentes escrituras numéricas y compartir las argumentaciones con que las fundamentan.

Las **actividades 9 a 11** apuntan a sistematizar lo que se estudió acerca de cómo se leen, escriben y ordenan los números. La tabla de números redondos, en particular, puede funcionar como fuente de consulta frente a dudas que surjan al leer o escribir números.

El trabajo con las operaciones se inicia a partir de la **actividad 12**. Se plantea una colección de problemas en el contexto del dinero que involucran unir cantidades, calcular complementos y diferencias. La mayoría de las situaciones demanda analizar resoluciones ya sea para completarlas (**actividad 12b**), analizar la validez del procedimiento (**actividades 13 y 16b**) o del cálculo (**actividad 14**) y compararlas con las propias resoluciones. La **actividad 15**, por ejemplo, propone el análisis de una estrategia que se usa en la cotidianidad para dar vueltos, basada en calcular la diferencia entre dos números a partir de sumas sucesivas. Es posible que haya chicas o chicos que puedan identificar la resta como un procedimiento posible para calcular vueltos, cuestión que también resulta de interés poner en debate.

A continuación, la secuencia focaliza el trabajo con el cálculo. Muchas de las propuestas, tal como sucede en las **actividades 17 y 20**, exigen explicar por escrito cómo pensaron los cálculos, ya que resolverlos “mentalmente” (sin apelar a algoritmos) supone tomar decisiones acerca de cómo descomponer los números y qué cálculos parciales hacer. Las **actividades 18 y 19** proponen recuperar un repertorio conocido (sumas que dan 10 y restas a 10) para producir otros con números mayores, mientras que las **actividades 21 a 23** promueven el análisis de estrategias para calcular. Las **actividades 24 a 26** resultan nuevas oportunidades para poner en juego el cálculo mental.

Posteriormente, las **actividades 27 a 31** introducen los algoritmos como procedimientos posibles para resolver sumas y restas. El análisis comparativo con otras formas de resolver ligadas a descomposiciones, que ya han venido utilizando, favorece que se puedan comprender mejor estas estrategias. Se busca, por ejemplo, darle sentido a las maneras de enunciar y escribir los pasos intermedios (como “me llevo 1” o “le pido 1 al compañero”).

Para profundizar lo trabajado, las actividades restantes proponen explorar nuevas relaciones entre números y entre cálculos. La **actividad 32** presenta un cuadro que muestra las ventas realizadas por una librería durante tres meses. Luego de completarlo, se puede generar un intercambio en el aula acerca de los diferentes cálculos utilizados. Las **actividades 33 y 34** retoman la idea de que conocer el resultado de algunos cálculos permite resolver otros. Por ejemplo, $3000 - 999$ dará uno más que el cálculo $3000 - 1000$ porque se está restando un número menos. Este tipo de problema apunta a ampliar las posibilidades de resolver algunas restas más difíciles apoyándose en restas más fáciles que están muy cerca.

Recorrido 6: Sobre multiplicaciones

Esta secuencia tiene por propósito iniciar a las chicas y los chicos en el estudio de la multiplicación. Se abordan situaciones que remiten a la proporcionalidad simple propiciando el establecimiento de relaciones entre diversos procedimientos de resolución. Con respecto al cálculo, se recuperan estrategias para determinar dobles y mitades, y se inicia la construcción de la tabla pitagórica.

Para entrar en tema, se propone jugar a la generala para luego resolver partidas simuladas y cálculos de puntajes en el contexto del juego (**actividades 1 a 4**). Estas situaciones suponen relacionar la cantidad de dados y la cantidad de puntos de cada dado, con lo cual se trata de problemas multiplicativos aunque las chicas y los chicos utilicen procedimientos basados en el conteo o en la suma para hallar las respuestas. En un espacio de discusión colectiva posterior, se podrán analizar diferentes modos de calcular los puntajes.

A continuación, la **actividad 5** presenta un problema en forma de enunciado y una tabla para completar. Para hacerlo, podrán contar, sumar, apelar al cálculo de dobles o triples, sumar valores entre sí, o multiplicar, si han trabajado anteriormente con esta operación. La **actividad 6** ofrece diferentes resoluciones infantiles a este problema para analizarlas y poner en discusión su validez.

Para avanzar en el cálculo mental, la **actividad 7** propone estrategias para obtener dobles y mitades apoyándose en resultados memorizados hasta $10+10$. Posiblemente sea necesario recordar el significado de “doble” y de “mitad”, ya que es frecuente que las chicas y los chicos confundan estas relaciones entre sí.

La **actividad 8** plantea una nueva ronda de problemas de proporcionalidad con dos finalidades: reinvertir las ideas que circularon a propósito de este tipo de situaciones y promover el uso de escrituras multiplicativas. El problema de la actividad 9 remite también a la proporcionalidad pero, en este caso, los elementos se presentan ordenados en filas o columnas. En la misma línea que la actividad anterior, la intención es que las chicas y los chicos reconozcan la multiplicación como una herramienta posible para resolver el problema y distingan las sumas que permiten obtener el resultado de las que no lo permiten.

Para favorecer la construcción progresiva de un repertorio de cálculos multiplicativos, la **actividad 10** introduce un fragmento de la tabla pitagórica. Podrán familiarizarse con la tabla, explorar relaciones entre algunos resultados y, a partir del intercambio colectivo, identificar algunas regularidades que la tabla pone de relieve.

Para profundizar lo trabajado, **las actividades 11 y 12** exigen el cálculo de multiplicaciones por 2, 3 y 4 a propósito de un juego de tablero. La finalidad es favorecer la apropiación de algunos resultados así como promover el uso de la tabla pitagórica cuando no se tengan disponibles.

CIENCIAS SOCIALES

En las páginas de este Cuaderno buscaremos poner en diálogo aspectos nodales del enfoque actual de enseñanza de las Ciencias Sociales con las propuestas desarrolladas en los Cuadernos para estudiantes de la *Serie Reencuentros*. Para ello, trabajaremos con el marco teórico conceptual que brindan los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP).

Además de las cuestiones generales del enfoque del área, el Cuaderno tiene como fin acercar algunas reflexiones en torno a las especificidades de la enseñanza y del aprendizaje de las Ciencias Sociales en el primer ciclo de la escuela primaria. El material tiene como propósito brindar apoyo didáctico a cada docente para planificar intervenciones posibles, retomando la esencia del enfoque en las actividades que puedan ser realizadas en la escuela grupalmente, y en las casas, de manera individual.

Las reflexiones teóricas se entrelazarán con ejemplos concretos tomados de los Cuadernos para estudiantes, a fin de dar carnadura al análisis, así como también para compartir orientaciones que puedan abonar a la puesta en práctica de las propuestas en los distintos escenarios en los que se desarrollará la enseñanza durante este año.

Esperamos que este segundo Cuaderno –pensado en clave de abrir interrogantes y dar lugar a indagaciones, reflexiones y discusiones– sea un insumo enriquecedor para la práctica docente.

Algunas palabras en torno al enfoque del área

Sobre las Ciencias Sociales, se dice en los *Cuadernos para el aula*:

“(…) se trata de un amplio campo de saberes, prácticas y experiencias que se halla en permanente construcción, es decir que se producen rupturas, cambios y nuevos desarrollos conceptuales que acompañan el devenir de las sociedades a lo largo del tiempo. Precisamente, esta posibilidad de perspectivas múltiples –hoy más que nunca– debe recuperarse en la escuela con el fin de que alumnos y alumnas puedan acercarse a un discurso complejo, plural, rico y contrastado sobre el acontecer humano” (*Cuadernos para el aula. Ciencias Sociales 1*, 2007:16).

Las Ciencias Sociales estudian la realidad social para comprenderla, explicarla y poder formar parte de ella. En este sentido, recuperando las palabras de Isabelino Siede (Siede (Coord.) (2010) *Ciencias sociales en la escuela: Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique), la enseñanza del área requiere que el aula sea un espacio de discusión para ampliar las miradas respecto del mundo que nos rodea. Enseñar Ciencias Sociales implica poner en cuestión el sentido común, interpelar esos modos de ver el mundo y complejizarlos. La enseñanza del área tiene por objeto mostrar a las chicas y chicos que la sociedad no es algo natural, estático e inmutable. A su vez, busca

construir una mirada crítica en las y los estudiantes para que sean capaces de identificar, en situaciones del pasado y del presente, los diferentes intereses, muchas veces en conflicto, de los actores sociales que intervienen en los fenómenos estudiados.

Enseñar Ciencias Sociales implica, entonces, que las y los estudiantes a lo largo de la escolaridad primaria puedan construir y elaborar interpretaciones cada vez más complejas, plurales y ricas sobre el acontecer humano y social. Para que esto sea posible, las propuestas de enseñanza deberán contemplar variedad de actores sociales implicados, las características diversas y variables del espacio geográfico, el reconocimiento de cambios y permanencias en las formas históricas de organizar la vida social y el conocimiento y progresiva complejización de las instituciones y normas que forman parte de nuestra sociedad.

Es importante brindar a las chicas y los chicos

“la oportunidad de participar, intercambiar, debatir: operaciones necesarias para integrarse en un mundo cada vez más complejo y cambiante. En este proceso, también ensayarán modos de asumir una actitud comprometida y respetuosa hacia diversas formas de vida, como también hacia diferentes puntos de vista” (*Cuadernos para el aula. Ciencias Sociales 1, 2007: 18*).

Esta diversidad debe incluir tanto espacios cercanos como lejanos, de manera simultánea, puesto que el sentido de ampliar los horizontes culturales de las alumnas y los alumnos se vincula con poder entender que los únicos modo de vida no son los propios.

A lo largo del ciclo lectivo 2020, el trazado del trabajo fue dándose mayoritariamente a distancia con motivo del contexto impuesto por la pandemia. En este sentido, y en vistas de que nos hemos encontrado en 2021 con una situación de alternancia entre la presencialidad y la no presencialidad, resulta importante, en el encuentro en el aula, destinar espacios que promuevan lecturas e intercambios compartidos entre las chicas y los chicos con el objeto de que puedan contrastar hipótesis, a la vez que debatir e intercambiar puntos de vista, o compartir lo aprendido sobre diferentes dimensiones de las problemáticas seleccionadas.

A su vez, haciendo énfasis en cómo acompañar los procesos de aprendizajes en contexto de la virtualidad o a distancia, será fundamental que cada una de las actividades que acerquemos a los chicos y las chicas, ya sea por medios virtuales como impresos, estén acompañadas por explicaciones y la contextualización del propósito de esa tarea o propuesta. De este modo, los alumnos y las alumnas podrán otorgarles un sentido más ajustado a las propuestas, estableciendo relaciones entre una actividad y otra, construyendo ese hilo argumental que está presente en los y las docentes que seleccionan un conjunto de actividades que no siempre es sencillo de reconstruir para los chicos y chicas, especialmente en el contexto en que están aprendiendo. Encontrarán a continuación algunas pistas en los ejemplos tomados de los Cuadernos de estudiantes.

En los Cuadernos para estudiantes presentamos un **recorte** de enseñanza para abordar el objeto de estudio del área. Entendemos los recortes como modos de seleccionar los contenidos para la enseñanza. Esta categoría didáctica se centra en la delimitación de la realidad social, concebida como una trama o lienzo que no tiene límites y en la que

es necesario recortar para profundizar, sin perder la complejidad del objeto de enseñanza (Siede, 2010). El recorte elegido en Cada cuaderno puede instalarse en el aula a través de algunas preguntas problematizadoras. "Una entrada posible para trabajar contextos significativos es instalar interrogantes y trabajar con ellos, siempre teniendo en cuenta que puedan ser asumidos como tales por los alumnos. La clave estará en proponer situaciones problemáticas que despierten su curiosidad, que permitan poner de manifiesto sus concepciones y que estimulen la búsqueda de caminos de resolución a los problemas o conflictos planteados" (*Cuadernos para el aula. Ciencias Sociales 1, 2007: 22*). Es decir que será muy oportuno formular preguntas que puedan ser respondidas a lo largo del recorrido de la secuencia de enseñanza y que logren captar la atención y el interés de las y los estudiantes. Estas preguntas deberán ir acompañadas de algunos recursos que introduzcan el tema y presenten una situación que implique un desafío para que puedan pensar juntas/os respuestas posibles.

Sostener un recorte de enseñanza durante un tiempo, abordarlo en su complejidad a lo largo de una serie de situaciones de enseñanza que se entrelazan con una coherencia interna, posibilita construir conocimiento profundo. El desarrollo de una propuesta de enseñanza que además contemple distintos modos de acercarse al conocimiento (la lectura de textos, la observación de imágenes o videos, el intercambio entre compañeros y compañeras sobre alguna pregunta) invita a que las y los estudiantes puedan involucrarse en el tema de enseñanza en alguna de estas instancias. Además en el marco de la no presencialidad, cuando los tiempos y formas de conectarse son diversos y asincrónicos, esta propuesta favorece que cada chico y cada chica pueda sumarse en algún momento.

Para poder construir conocimiento social en la escuela, será fundamental proponer una variedad de **modos de conocer**, es decir, de estrategias propias de las Ciencias Sociales que permitan acercar los contenidos a las y los estudiantes. A saber: lectura de imágenes, observación de audiovisuales, lectura de textos (expositivos, testimonios, fuentes primarias), escritura de textos específicos del área, observación y análisis de cartografía, realización y análisis de entrevistas, entre otros. Incluir en el aula una variedad de fuentes es sumamente interesante para que puedan ampliar y enriquecer sus visiones de un determinado tema.

"Contrastar posiciones, relacionar datos, cotejar dichos y hechos a partir de distintos tipos de fuentes es una actividad propia de las Ciencias Sociales, actividad de sumo interés que contribuye con la construcción de la idea de que el conocimiento es producido socialmente, inacabado, de carácter histórico" (*Cuadernos para el aula. Ciencias Sociales 1, 2007: 24*).

Enseñar Ciencias Sociales en Primer Ciclo

Las Ciencias Sociales en **Primer Ciclo** apuestan a que las chicas y los chicos puedan comenzar a problematizar el mundo que las y los rodea ofreciendo recortes temáticos en torno a saberes relevantes para que tengan oportunidades de pensar la realidad so-

cial. Se trata de tomar las concepciones, ideas y representaciones que los chicos y las chicas tienen sobre la sociedad, sobre su entorno más inmediato (nociones infantiles) y progresivamente, a lo largo de la escolaridad, enriquecerlas, complejizarlas, ponerlas en tensión para construir conocimiento social. En este sentido, la intervención docente en el marco de la enseñanza del área es fundamental para que este proceso suceda.

En el Cuaderno de estudiantes de **1^{er} grado** encontrarán un recorte destinado a que las chicas y los chicos comprendan los elementos constitutivos de los espacios geográficos, así como sus dos formas básicas de organización: los espacios urbanos y los rurales. La propuesta busca que los y las docentes acompañen y promuevan, a lo largo de la secuencia, el abordaje de las relaciones entre sociedad y naturaleza, iniciando a los chicos y chicas en la comprensión de los espacios sociales como construcciones sociales e históricas. Se ofrecen diferentes puertas de acceso al tema desde las propuestas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. En el inicio de Sociales, se retoma la noción de *paisaje* desarrollada en Naturales. Allí se describen también algunas diferencias entre los espacios rurales y los urbanos. El Cuaderno de Sociales comienza proponiendo profundizar en dichas nociones.

En el Cuaderno de estudiantes de **2^{do}/3^{er} grado** se propone un recorrido por el pasado y presente de los juegos y juguetes. Se problematiza un objeto de la realidad cercana y cotidiana de los chicos y chicas a través del trabajo con imágenes y relatos, así como la inclusión de situaciones propias de juego desde una mirada que contemple la diversidad de modos de jugar. Por otro lado, se desarrolla un recorrido por infancias de otras décadas para conocer cómo eran sus juegos y juguetes a través de textos expositivos, imágenes y testimonios. Por último, se aborda la dimensión del trabajo de fabricación de juguetes desde una mirada que también articula pasado y presente.

A lo largo de la propuesta de primero a tercero se sostienen variadas situaciones de lectura y escritura para acompañar y fortalecer la formación de los chicos y chicas como lectoras y lectores, y escritoras y escritores en el marco de la Unidad Pedagógica.

Lectura de imágenes

A lo largo del **Cuaderno de 1^{er} grado** se propone un trabajo extenso con la lectura y el análisis de imágenes, tanto en el área de Sociales como en Naturales. El trabajo con imágenes para enseñar diferentes espacios geográficos en Ciencias Sociales contribuye a iniciar a los chicos y las chicas en la identificación de elementos naturales y sociales.

Como compartimos en el primer Cuaderno para docentes de esta serie, la lectura de imágenes es un modo de conocer que debemos enseñar a realizar a los chicos y chicas. Es necesario guiar el análisis, acompañar las reflexiones, proponer textos complementarios, volver a mirar, para enriquecer las interpretaciones que los chicos y chicas

pueden realizar. En el segundo Cuaderno para estudiantes de 1^{er} grado, las propuestas de lectura de imágenes se complementan con algunas lecturas de textos breves, con características de los espacios urbanos y rurales. Algunos de estos textos adelantan información que encontrarán en las imágenes para favorecer la lectura de las mismas y contextualizar la propuesta.

La secuencia se inicia con la observación de imágenes de dos ciudades y de varios espacios rurales muy diferentes. Se les propone conversar con los compañeros y las compañeras a través de algunas preguntas que orientan el intercambio, para favorecer una reflexión en la que se manifiesten las representaciones de los chicos y chicas a la vez que puedan ir enriqueciéndolas con los aportes de sus compañeros y compañeras. El objetivo es propiciar el intercambio de las diferentes miradas, y al mismo tiempo proponer la búsqueda de elementos naturales y sociales en dichos ambientes, así como la identificación de similitudes y diferencias entre distintos espacios rurales y urbanos.

Luego, se sugiere que los y las docentes retomen en el pizarrón las distintas cuestiones que fueron señaladas. En esa instancia, el rol del y de la docente es fundamental para que los chicos y chicas sistematicen lo aprendido. El y la docente podrá agrupar los elementos señalados en el intercambio de acuerdo con algunas categorías que puede construir con la clase: elementos naturales y elementos sociales son ineludibles en esta instancia, pero podrían proponerse otras. Esta tarea que el o la docente realizará con el grupo completo en el pizarrón puede ser acompañada por la propuesta de que los chicos y las chicas registren la información en sus cuadernos.

A la vez es muy importante que el o la docente proponga nuevas miradas sobre las imágenes. Les sugerimos algunas posibilidades. Se podrán sumar nuevas preguntas o señalar elementos sociales que no hayan sido identificados. También será interesante compartir una reflexión sobre las diferentes funciones que tienen algunas de estas construcciones o narrar una anécdota sobre la introducción de algún elemento en un ambiente familiar (puede ser la construcción de un puente, una avenida, o algo que resulte cotidiano a los chicos y chicas) para complejizar el análisis. Es posible también complementar las actividades con la lectura en el aula de relatos de trabajadores y trabajadoras. Con esta actividad se propone acercar a los chicos y las chicas a comprender los modos en que son habitados y transitados los espacios urbanos y rurales. Esta lectura realizada por el y la docente permitirá profundizar en las características de dichos espacios, así como en los tipos de actividades que se realizan generalmente en cada uno de ellos.

Las situaciones de enseñanza mencionadas: la observación guiada a través de preguntas, el intercambio, la síntesis y reflexión que propone el y la docente, es importante que ocurran en espacios de presencialidad. De esta manera, las y los chicos podrán complejizar y ampliar sus conocimientos gracias al aporte de las miradas de sus compañeros y compañeras, y a la recuperación que el o la docente realice para hacer avanzar el conocimiento sobre los espacios geográficos.

A modo de síntesis y registro de lo aprendido a lo largo de la actividad, se propone

la escritura colectiva de un epígrafe. Esta última tarea puede desarrollarse de manera individual en las casas y puede ser retomada en el aula en el momento en que se reencontran el grupo.

En la lectura y análisis de imágenes de situaciones de juego del pasado en 2^{do} y 3^{er} grado se invita a problematizar, ir más allá de lo que se puede observar a simple vista, a partir de consignas que proponen, además de describir, representar la situación observada. Se trata de observar los objetos que allí aparecen y pensar, qué usos se les da, cuál es el contexto y cómo es la actitud de las personas que aparecen retratadas. Podemos también ir más allá y preguntar por los sonidos, los diálogos que podrían estar transcurriendo mientras se tomó la foto.

Es fundamental tener en cuenta que, al igual que ofrecemos un propósito de lectura para el abordaje de los textos escritos, contextualizamos las imágenes para anticipar y guiar la mirada y el trabajo cognitivo con este objeto que permite darle “forma”, las imágenes nos ofrecen testimonios acerca de los modos de jugar y las infancias de otras épocas.

Lo cercano y lejano

Los Cuadernos fueron desarrollados pensando en proponer un abordaje federal de la diversidad de espacios rurales en nuestro país y sus principales diferencias respecto de los espacios urbanos. Como adelantamos, para esto se eligieron fotografías de diferentes lugares del país. Es probable que muchos de ellos sean conocidos por los chicos y las chicas, mientras que otros serán con seguridad absolutamente desconocidos. En este último caso, los y las docentes deberán acompañar el trabajo profundizando la información con que cuentan chicas y chicos.

Durante mucho tiempo se sostuvo que los chicos y chicas en primer grado debían partir del análisis de los contextos más cercanos física y temporalmente, para luego ir avanzando en el conocimiento de contextos más lejanos (en tiempo y espacio). Basándonos en el enfoque acordado en los NAP de Ciencias Sociales, consideramos relevante proponer diferentes contextos de manera simultánea. Es necesario enseñar a mirar lo cercano para poder comprenderlo, para esto hay que propiciar que los chicos y las chicas tomen distancia y pongan en cuestión las categorías con que analizan lo social. Las propuestas del cuaderno, centradas en contextos geográficos en muchos casos desconocidos para los chicos y las chicas, permitirán ir construyendo las representaciones con las que analizan sus contextos más cercanos y cotidianos y, a la vez, revisarlas. Así, mientras se propone en 1^{er} grado la observación y el análisis de muy diferentes espacios (urbanos y rurales), se busca interpelar las experiencias y conocimientos que las chicas y chicos tienen para poder complejizarlos y ampliarlos.

En el trabajo en el aula es posible complementar la propuesta deteniéndose sobre algún contexto complejo en particular. Se podrían sumar recursos nuevos (algún audiovisual o la lectura de algún texto informativo a través del y de la docente) que amplíen

la información ofrecida sobre ese ambiente: la identificación de elementos sociales y la función que tienen los mismos en dicho ambiente. Luego, se puede invitar a los chicos y chicas a identificar aquella información sobre la que se estuvo trabajando en el Cuaderno: los elementos naturales, los tipos de vivienda, caminos, vehículos que se observan, los actores que viven o transitan.

El trabajo de detenerse con más detalle a observar, conversar, compartir e identificar y registrar puede complementarse con la actividad propuesta en la **libreta de exploraciones**. Allí se propone identificar muchos de estos elementos en un espacio cotidiano para los chicos y las chicas, el lugar donde se encuentra la escuela. Así es posible volver la mirada, desde el análisis de espacios probablemente lejanos para los chicos y las chicas, con las nociones que fueron aprendiendo a lo largo de la propuesta, para mirar con nuevos ojos y aprendizajes un espacio cercano. De esta manera podrán construir conocimiento respecto del espacio más cercano, por diferencia en algunos casos, por identificación en otros, guiados por el o la docente. Esta tarea puede ser realizada de manera individual por los chicos y las chicas a la distancia y luego ser retomada en el aula.

Del mismo modo, en el Cuaderno de 2^{do} y 3^{ero} estudiamos tiempos pasados que resultarán lejanos para los chicos y las chicas pero su abordaje es fundamental para poder construir de manera progresiva a lo largo del ciclo nociones sobre el tiempo histórico y los modos en que se organizaban las sociedades; en este caso, la infancia en distintas épocas. Para poder reconstruir una mirada sobre el pasado ofrecemos una variedad de modos de conocer: la lectura de imágenes, textos informativos, testimonios. Además podrán complementarse con otros, como la realización de entrevistas o la observación de audiovisuales.

Análisis de casos y trabajo con testimonios

En el abordaje de un circuito productivo se ofrece un caso de estudio. El trabajo con casos permite analizar y comprender en profundidad un tema. En el ejemplo del Cuaderno de 1^{er} grado, analizar la producción de frutillas permite, por un lado, compararla con las producciones para autoconsumo familiar. En esta propuesta, por otro lado, se acerca también la voz de algunos de los actores sociales que participan de la actividad, lo que permite identificar a los trabajadores que se desempeñan en el cultivo y la cosecha. De esta manera, es posible conocer un poco más sobre las actividades que realizan quienes trabajan en espacios rurales.

La propuesta busca aproximar a los chicos y las chicas a la noción de circuito productivo que será profundizada en los siguientes años. El estudio de caso permite avanzar en el análisis de las distintas etapas que ocurren desde que se cultiva la fruta (cosecha, conservación, transporte, procesamiento) hasta que llega a los lugares de venta, muchas veces en diferentes ciudades. Para profundizar en este tema complejo en el aula, se propone a los chicos y las chicas investigar sobre la procedencia de las frutas y

verduras que consumen en sus casas. De esta manera se promueve la reflexión sobre las relaciones entre espacios rurales y urbanos y cómo se diferencian las actividades que se realizan preponderantemente en unos y otros espacios.

Las dos situaciones de vida que se proponen en el Cuaderno de estudiantes de 1^{er} grado permiten que los chicos y las chicas puedan referenciar, en un lugar y un momento determinados, algunas de las actividades que se enseñan. También se propicia la reflexión en torno a las distintas formas de vida, los diferentes trabajos que realizan los actores sociales en espacios rurales. Una posibilidad interesante es que el y la docente proponga un trabajo en grupos en que los chicos y chicas analicen las actividades que realizan Juan y Matías (los dos actores mencionados en el cuaderno) y las comparen con las actividades que realizan ellos y sus familias. Esto podría permitir identificar entre todos semejanzas y diferencias.

En el marco de la lectura de testimonios en 2^{do} y 3^{er} se propone conocer la historia de Ana, una mujer que vivió su infancia en la década de 1950. Allí se relata a qué jugaba, con qué objetos o juguetes y en qué contextos (en un espacio urbano y otro rural). La lectura de testimonios o entrevistas en Ciencias Sociales permite encarnar los contenidos en la voz de quienes fueron parte de la historia. De esta manera, los chicos y las chicas pueden construir representaciones históricas acerca del contenido estudiado. Es fundamental poder articular las situaciones de enseñanza con la lectura de textos informativos que incluyan, a la vez, relatos de experiencias personales, subjetivas, que refieran a los acontecimientos y al contexto en que esos relatos se enmarcan.

Las situaciones de lectura de testimonios que se proponen en el cuaderno invitan a realizar una lectura global del texto contextualizando el contenido, adelantando qué se va a leer y los propósitos de esa lectura: **“conocer más sobre los juegos de chicos y chicas de otras épocas”**:

Vamos a conocer más sobre juegos de chicos y chicas de otras épocas a través del testimonio de una señora que actualmente tiene 66 años. Se llama Ana y nació en el barrio de La Paternal, en la Ciudad de Buenos Aires. Les proponemos leer su relato.

Los propósitos de lectura orientan el esfuerzo cognitivo, el trabajo intelectual, que van a desplegar los alumnos y las alumnas en la lectura (Aisenberg, en Siede, op. cit. 2010). Apropiarse de un propósito brinda la posibilidad de hacer genuina la lectura, de aprender historia leyendo.

Sugerimos que la lectura realizada sea a través del o la docente, ya que es posible que no todos los chicos y las chicas de 2^{do} y 3^{er} puedan realizar una lectura por sí mismos o sí mismas. La o el docente presta su voz, prepara la lectura, entona y enfatiza información importante, capta la atención de los chicos y las chicas que siguen su lectura desde una copia. Luego se propone un intercambio a partir de algunas preguntas que invitan a recuperar el contenido del relato desde distintos ejes. ¿Cómo fue la infancia de Ana? ¿Dónde jugaba? ¿Cómo eran los juegos a los que jugaba? ¿Cómo eran los juegos del verano? Pueden registrar todo lo conversado en un afiche que quede en el aula.

Es posible ir registrando las ideas que circulan en el aula en una escritura a través del y de la docente y también seleccionar alguna idea más acotada para promover una instancia de escritura por sí mismos o sí mismas.

En caso de que esta situación se desarrollara en el marco de la no presencialidad, sería importante que la lectura del texto que cada chico y chica realice en su hogar esté acompañada de un audio o video donde se contextualice del mismo modo que se hubiera realizado de manera presencial. También sería interesante poder acercar una grabación del texto para quienes no cuentan con una persona adulta que pueda oficiar de lector y para quienes aún no pueden hacer esta lectura con autonomía.

Leer y escribir para aprender Ciencias Sociales

A lo largo de las propuestas de *Reencuentros* para primer ciclo se sugieren distintas actividades de lectura y escritura que promueven que los chicos y las chicas puedan seguir avanzando en su proceso de alfabetización.

Las prácticas de lectura y escritura son modos de acceder a los contenidos y eso también forma parte de lo que las y los estudiantes deben aprender en el aula. Para conocer un tema nuevo o saber más, los y las docentes proponen leer, observar imágenes o videos, intercambiar ideas sobre lo leído, registrar, tomar notas y organizar la información para poder comunicarla.

La lectura y la escritura, además, adquieren características específicas cuando se trata de contenidos de las Ciencias Sociales. Tenemos que reparar en el contexto acerca del cual se está leyendo, los actores sociales, las distintas perspectivas que pueden existir sobre un mismo acontecimiento, entre otras.

Algunas de las prácticas de lectura, escritura y oralidad que se promueven en este recorrido son:

- la búsqueda y selección de información específica,
- la profundización y organización del conocimiento,
- la comunicación de lo aprendido.

Cada una de estas situaciones deberán estar acompañadas por intervenciones de los y las docentes que promuevan los avances.

La búsqueda y selección de información a partir de la lectura de textos es probable que deba ser realizada a través del y de la docente. En muchas ocasiones, los textos del área tiene una extensión y complejidad que no permite que los chicos y las chicas en proceso de alfabetización puedan hacerlo por sí mismos o por sí mismas, pero pueden progresar como lectores y lectoras en situaciones de lectura a través de sus docentes ya que hay un propósito de lectura que es explícito y orienta la comprensión. En este sentido se propone instalar consignas que invitan a conversar sobre los contenidos

y profundizarlos; en tanto el o la docente repone información cuando lo escrito no es suficiente, es decir que promueven la reconstrucción del contenido que en ese texto se despliega.

En el Cuaderno de 1^{er}o se ofrece una actividad donde se propone volver sobre un texto breve para reconstruir la información que allí se brinda. Se trata del testimonio de un niño que vive en un contexto rural. En primer grado será necesario que el texto sea leído por la o el docente o, si debe trabajarse a distancia, se sugiere acercar la lectura del texto a través de un audio del o la docente. La propuesta comienza con una presentación de lo que se va a compartir y la información que anticipa lo que van a conocer:

COMPARTAMOS AHORA DOS HISTORIAS. EL PRIMERO ES UN RELATO SOBRE UN CHICO LLAMADO JUAN QUE VIVE EN UN PUEBLO RURAL. SU FAMILIA PRODUCE MUCHOS DE LOS ALIMENTOS QUE COMEN.

La propuesta es que, a través de una conversación, los chicos y las chicas puedan revisar lo que leyeron solos y solas o a través del o la docente. Para esto, se plantean unas preguntas que invitan a realizar un intercambio en base a lo que comprendieron en un primer acercamiento al texto.

CONVERSEN CON SUS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS: ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZA LA FAMILIA DE JUAN? ¿CÓMO CONSIGUEN LOS PRODUCTOS QUE NECESITAN?

La propuesta invita a que intenten buscar palabras que los ayuden a realizar esta tarea (“trabajan”, “criando”, “cultiva”, “vender”). En este material se propone sumar otras preguntas para que los chicos y chicas puedan reunirse en pequeños grupos y reflexionar también en torno a las actividades que realizan sus propias familias y así construir, con ayuda del o la docente, las diferencias y similitudes con respecto a los modos en que se organizan las familias de los chicos y chicas para obtener sus alimentos y cubrir sus necesidades.

La escritura de distintos registros para organizar lo aprendido puede llevarse a cabo tanto por intermedio de los o las docentes como por sí mismos y por sí mismas. Dentro de las primeras, encontramos producciones más extensas, en las cuales se apunta a construir explicaciones sobre algunos acontecimientos o situaciones estudiadas.

Si se sostienen escrituras por sí mismos o sí mismas pueden ser: producción de listas, completamiento de fichas, toma de notas y la producción de gráficos o esquemas con rótulos, entre otras.

En el cuaderno de 1^{er}o hay una propuesta para conversar sobre las imágenes y la información leída a partir de preguntas que orientan una organización de la información. En esta propuesta se articulan lectura y escritura:

SI ESTÁN EN EL AULA ENTRE TODOS Y TODAS CONVERSEN SOBRE ESTAS IMÁGENES Y RESPONDAN LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

¿CÓMO SON LOS PAISAJES? ¿Y LOS CAMINOS O CALLES QUE SE VEN?

¿CÓMO ES LA VEGETACIÓN?

¿ENCONTRARON MEDIOS DE TRANSPORTE EN ALGUNA IMAGEN? ¿CUÁLES?

¿CÓMO SON LAS VIVIENDAS?

ANOTEN EN EL PIZARRÓN LO QUE FUERON ENCONTRANDO EN LAS IMÁGENES. SI ESTÁN ESTUDIANDO DESDE SUS CASAS, PUEDEN ENVIAR AUDIOS A SUS COMPAÑERAS Y COMPAÑEROS PARA COMPARTIR LO QUE ENCONTRARON. ¿NOTARON QUÉ DISTINTAS QUE SON LAS IMÁGENES DE LOS LUGARES QUE OBSERVARON?

Es importante que sea el o la docente quien pueda registrar lo observado, sistematizando en el pizarrón y haciendo una lista que pueda facilitar el registro por parte de los chicos y chicas en sus cuadernos, a la vez que favorezca la identificación de cuestiones similares o diferencias entre los espacios analizados. En el caso de realizar estas actividades a distancia, los audios pueden facilitar el intercambio. Será necesario para el cierre que el o la docente realice la lista de registro que no podrá confeccionarse entre todos en el pizarrón y la comparta con los chicos y chicas.

En el cuaderno de 2^{do} y 3^{ero} pueden encontrar la siguiente actividad de registro de observación de dos pinturas en el marco de la introducción de un nuevo tema:

Les proponemos observar las siguientes pinturas: ¿Qué están haciendo los niños y las niñas en cada una de ellas? ¿Usan elementos? ¿Están solos, solas o en grupo? ¿Dónde parece que están? Les proponemos hacer un listado a medida que van observando cada pintura.

Estas escrituras intermedias, además, podrán recuperarse a lo largo de la propuesta de enseñanza como información importante para la producción de otra escritura más extensa hacia el final.

Otro registro interesante para que los chicos y chicas puedan realizar escrituras por sí mismos es la confección de fichas como la que se sugiere en el Cuaderno. Luego de la lectura de textos informativos sobre juguetes de la década del 1950 y la observación de fotografías se propone:

Seguramente se parecen a algunos juguetes que ustedes usan actualmente. Les proponemos sacar una foto o dibujar algún juguete parecido, compartir la imagen con sus compañeros/as y completar la siguiente ficha para armar un fichero de juguetes:

Nombre del juguete:

¿Cómo es el juguete?

¿Cómo se juega?

Las escrituras a través del o la docente permiten desplegar ideas y explicaciones con mayor complejidad ya que la atención estará puesta en discutir a partir de las lecturas realizadas qué información desplegar y cómo organizarla, pero la escritura alfabética estará en manos de los y las docentes.

Les proponemos volver a los textos y a las imágenes y escribir en el cuaderno: ¿Quién fue Pedro? ¿A qué se dedicaba? ¿Cómo era la vida cotidiana en la fábrica de juguetes? ¿Los juguetes que fabricaban Pedro y su familia, se parecen a los que se usan para jugar actualmente?

Si bien la propuesta sugiere escribir en el cuaderno, si es llevada a cabo de manera presencial será conveniente promover la discusión entre todo el grupo, volviendo al texto para pensar las respuestas y sostener la producción escrita a través de las y los docentes.

Para finalizar, esperamos con este material estar aportando a las planificaciones docentes en esta parte del año, retomando las actividades propuestas en el cuaderno de estudiantes, a la vez que sugiriendo otras que puedan realizarse en momentos de presencialidad y de no presencialidad.

CIENCIAS NATURALES

En estas páginas explicitamos el enfoque teórico desde el cual fueron elaboradas las propuestas de enseñanza del área de Ciencias Naturales planteadas en la segunda entrega de los Cuadernos para alumnas y alumnos de Primer Ciclo. A su vez, presentamos brevemente dichas propuestas y ofrecemos sugerencias para el trabajo en la bimodalidad y para la organización de agrupamientos flexibles en el interior del ciclo.

El enfoque que sostenemos para el trabajo en el área, y las propuestas de enseñanza que ofrecemos tienen la intención de acompañar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de las Ciencias Naturales en las escuelas primarias. Sabemos que esta tarea se desarrollará en este ciclo lectivo en contextos extremadamente dinámicos y diversos, por lo que invitamos a las maestras y a los maestros a entablar diálogos con los Cuadernos resignificando el enfoque teórico, apropiándose críticamente de las propuestas de enseñanza y construyendo colectiva e institucionalmente prácticas educativas situadas que permitan fortalecer el proceso de continuidad pedagógica y sostener la centralidad de la enseñanza del área en el nivel primario.

1. Acerca del enfoque teórico del área

El enfoque que proponemos contempla tres dimensiones que se encuentran profundamente entrelazadas (dimensión epistemológica, pedagógica y didáctica) y ancladas en una perspectiva ético-política de la educación.

A continuación, presentamos cada una de ellas.

a) Dimensión epistemológica. *Refiere a una postura acerca de la ciencia, de las científicas y los científicos, de la ciencia escolar y del reconocimiento de otros conocimientos sobre el mundo natural.*

Partimos de reconocer que la ciencia es una construcción que se da en marcos históricos, sociales y culturales particulares. En este sentido, entendemos que la producción de conocimientos científicos se vincula con la práctica concreta de las investigadoras y los investigadores, la cual no solo se encuentra condicionada por intereses, posicionamientos ideológicos y aspectos subjetivos (tales como pensamientos, experiencias, creencias, emociones, sexualidades e, incluso, por las distintas formas de imaginar el

mundo natural), sino que también está influida por condiciones contextuales y por procesos sociales (suscitados a escala local, nacional, regional y global) que impactan en las instituciones donde se investiga y en la sociedad en la que se está inmerso.

En este sentido, entendemos que la existencia de procesos sociales internos a la ciencia contribuye a generar condiciones específicas para el desarrollo de las prácticas de investigación científica, y a dimensionar históricamente las posibilidades y los límites de lo que es investigado, validado, divulgado y enseñado como conocimiento científico en una sociedad. Este reconocimiento nos permite tomar distancia de visiones relativistas extremas de la ciencia, que apelan al «todo vale» epistemológico.

Por otro lado, confrontamos con las visiones positivistas que conciben a la ciencia como una actividad neutral, objetiva y desterritorializada, que produce conocimientos universales y absolutos, validados por una única metodología de carácter experimental y por la aplicación del análisis lógico a los enunciados científicos; según estas visiones, dicha metodología permite minimizar la influencia de aspectos contextuales y de marcos teóricos previos al trabajo de investigación.

Al respecto, entendemos que la pretensión positivista de producir un cuerpo de conocimientos científicos autónomo o independiente de quien lo desarrolle (una suerte de “producto sin productor”), no solo se ve limitada por los aspectos subjetivos, ideológicos y contextuales anteriormente mencionados, sino también por el hecho de que el mundo natural se nos presenta con una complejidad que desborda o excede los mismos conceptos y categorías de pensamiento, de percepción y de acción que se ponen en juego para comprenderlo¹. Este aspecto reafirma la idea de que los conocimientos científicos no son verdades últimas y cerradas, sino construcciones abiertas, provisorias, dinámicas y constituidas en un complejo entramado de relaciones sociales, realidades y contextos.

Asimismo, damos cuenta de las limitaciones inherentes a presuponer la existencia de una única metodología experimental en la producción de conocimientos científicos²; creemos que este presupuesto positivista no representa la práctica real de las científicas y los científicos, la cual se constituye a partir de la puesta en juego de una gran diversidad de metodologías, como la interpretación de observaciones, las clasificaciones y las simulaciones, entre otras.

Por su parte, reconocemos también la existencia de una gran diversidad de conocimientos y de formas de producirlos y de validarlos, que no necesariamente se circunscriben a los marcos hegemónicos de la ciencia occidental. Particularmente, referimos a

1. Pensemos, por ejemplo, en el concepto de ser vivo. Las y los docentes solemos enseñar que los seres vivos son aquellos que nacen, crecen, se reproducen y mueren. Sin embargo, si analizamos en profundidad estas nociones, vemos que no todos los seres vivos se reproducen (tal es el caso de la mula o los ligres que, pese a ser híbridos estériles, se mantienen con vida). También podemos pensar en el caso de aquellas personas que deciden no reproducirse (o no pueden hacerlo). Por otro lado, cabe considerar la existencia de otros modos de pensar y definir la vida: para muchas comunidades indígenas de América, esta no se restringe a dichas características biológicas, por lo que incluyen a los cerros, ríos y montañas dentro de su categorización de “lo vivo”.

2. Además, sabemos que en algunas disciplinas pertenecientes a las Ciencias Naturales no suele ser posible controlar variables en el marco de un diseño experimental. En Astronomía, por ejemplo, no podemos alterar las posiciones o los movimientos reales de los cuerpos celestes y evaluar los resultados. En Geología, por su parte, es imposible modificar la composición de las capas que estructuran a nuestro planeta para analizar sus efectos. No obstante, esta limitación no implica que dichas disciplinas carezcan de elementos observacionales o empíricos que aporten a la construcción de sus propios modelos explicativos y predictivos acerca de los cuerpos o fenómenos que estudian.

aquellos conocimientos y modos de producción provenientes de experiencias sociales y culturales diversas, las cuales han sido largamente deslegitimadas por el establecimiento de jerarquías epistémicas-políticas derivadas de complejos procesos históricos (como el colonialismo, el capitalismo y el patriarcado, entendidos también en clave epistemológica³). En este sentido, remitimos a las experiencias de mundo de comunidades rurales, populares, migrantes, afrodescendientes, pueblos indígenas de nuestra región y sociedades de otras regiones geográficas (Asia, África y Caribe), como así también a las de las mujeres e identidades sexogenéricas.

En relación con la escuela entendemos que es necesario problematizar las visiones tradicionales de corte positivista de la ciencia en las aulas, en tanto estas últimas tienden a concebir los contenidos de enseñanza como pretendidamente neutros, objetivos, deslocalizados, universales y centrados en la metodología experimental; a la vez que también contribuyen a cristalizar estereotipos alrededor de las personas que hacen ciencia (como el supuesto de una ciencia desarrollada exclusivamente en el laboratorio por hombres adultos, blancos y cisgénero⁴), y de esta manera tienden a ocultar las desigualdades reales y concretas en el acceso a los procesos de producción de conocimientos científicos⁵.

b) Dimensión pedagógica. *Remite a una postura acerca de los contextos y realidades en los que se desarrollan las prácticas educativas en el área, como así también acerca de los sujetos pedagógicos que confluyen en nuestras escuelas primarias.*

Entendemos que toda práctica educativa se encuentra inmersa en un complejo entramado histórico, sociocultural y económico dentro del cual se constituye. Desde este lugar, tomamos distancia de aquellos enfoques que fomentan prácticas pedagógicas descontextualizadas histórica y territorialmente, a la vez que buscamos promover un enfoque situado en la realidad concreta que atraviesa nuestra sociedad y nuestro sistema educativo.

Reconocemos así la compleja coyuntura que transitan nuestro país, y el mundo en su conjunto, ante la pandemia de Covid-19. Al respecto, consideramos que la crisis sanitaria y económica producida por la pandemia ha acentuado las brechas de desigualdad social y educativa. Esta situación, junto a las heterogéneas e inequitativas posibilidades de acceso, uso y apropiación de la tecnología, han tenido un gran impacto en las trayectorias educativas de las y los estudiantes.

Ante esta realidad, compartimos el objetivo central fijado por la política educativa actual de sostener la continuidad pedagógica, y de fortalecer la centralidad de la enseñanza

3. Existen autoras y autores que sostienen que la continuidad de estos procesos en la actualidad ha contribuido a configurar una verdadera geopolítica del conocimiento, la cual ha tendido a generar condiciones desiguales para los distintos países, sociedades y culturas en términos de producción, consumo y circulación de conocimientos.

4. El concepto de cisgénero refiere a las personas cuya identidad de género coincide con el sexo biológico asignado al momento del nacimiento.

5. Al respecto, recomendamos escuchar el testimonio de Neil deGrasse Tyson, astrofísico negro y famoso divulgador de la ciencia: <https://www.youtube.com/watch?v=cXFAGggbjh0&t=71s>. Cabe aclarar que reconocemos como valioso el relato de su experiencia, a pesar de que se trata de un científico que suele manifestar públicamente posturas de rasgos positivistas. Por otro lado, sugerimos escuchar la siguiente intervención de Julio Cabrera en el programa radial "Sintonía educar" respecto al rol de las mujeres e identidades sexogenéricas en la historia de la ciencia: https://www.youtube.com/watch?v=sYl1vo9lqYk_

procurando que los sujetos pedagógicos tengan diversas oportunidades de apropiarse de los saberes esenciales que la escuela es responsable de enseñar en el cumplimiento del derecho a la educación de todas y de todos los estudiantes del país.

Para ello, en contraposición con la tendencia a la homogeneización social y cultural que marcó a nuestra sociedad y el sistema educativo argentino desde sus inicios, reconocemos la diversidad como constitutiva de nuestra propia historia, y la heterogeneidad y desigualdad como variables derivadas de complejos procesos territoriales, socioculturales y económicos.

Desde una postura ética, política y pedagógica, tomamos distancia de aquellas miradas que entienden la diversidad y la heterogeneidad como una deficiencia o una dificultad para el trabajo en el área, a la vez que afirmamos sus potencialidades para la construcción colectiva de saberes y de lecturas del mundo y de sus fenómenos. En este marco, entendemos que docentes y estudiantes, como sujetos pedagógicos, producimos conocimientos en el aula, poniendo en juego recorridos diversos, racionalidades y sentires diferentes, así como variados saberes y maneras de enseñar y de aprender; estas singularidades demandan el reconocimiento de su validez epistemológica, pedagógica y didáctica por parte de las y los docentes, a la vez que abren la posibilidad de “poblar” de sentidos, lecturas e interpretaciones el mundo natural, brindando oportunidades para dotar de significatividad a las prácticas educativas en el área y en el nivel.

c) Dimensión didáctica. *Refiere a una postura acerca de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de las Ciencias Naturales en el nivel primario.*

Pensamos en el desarrollo de prácticas de enseñanza y de aprendizaje de las Ciencias Naturales que, desde un marco constructivista, acerquen los propios contenidos de enseñanza, a la vez que habiliten la formulación de preguntas, problematizaciones, discusiones y aperturas que contribuyan a dar cuenta de que los mismos no son absolutos ni universales⁶.

Al respecto, creemos que es necesario abordar los contenidos de enseñanza dando cuenta que las investigaciones científicas están condicionadas por aspectos subjetivos y posicionamientos ideológicos de las científicas y los científicos, como así también por cuestiones contextuales y por distintos procesos sociales; mostrando de que no todas las personas que hacen ciencia investigan del mismo modo, ni explican las cosas de la misma manera; visibilizando que existen controversias y debates científicos que continúan abiertos, que hay fenómenos naturales que aún no han sido explicados y que algunas de las explicaciones científicas de las que disponemos actualmente no “cierran”; y señalando que existen otros sistemas de conocimientos que pueden dialogar con el conocimiento científico y que también pueden dar cuenta del mundo y de sus fenómenos.

6. En este sentido, afirmamos aquella frase del filósofo español José Ortega y Gasset (1883-1955) que decía: “Siempre que enseñes, enseña a la vez a dudar de lo que enseñes”. Es decir: enseñar y, al mismo tiempo, problematizar los propios contenidos de enseñanza en un movimiento de apertura hacia nuevas preguntas y nuevos conocimientos.

A su vez, consideramos que es necesario que estas prácticas recuperen los saberes y experiencias previas de las y los estudiantes y las valoricen en el marco de un diálogo íntimo, sensible, complejo, fecundo y fraterno. Asimismo, reconocemos la posibilidad de que, como todo conocimiento, esas experiencias y esos saberes puedan verse interpelados o problematizados en los intercambios con otras personas, potenciando así los diálogos formativos y los propios procesos de aprendizaje.

En este sentido, confrontamos con aquellos enfoques transmisivos y bancarios, relacionados con una visión positivista de la ciencia y centrados en la mera transmisión del conocimiento científico a un sujeto pretendidamente homogéneo, desterritorializado y carente de conocimientos propios. También tomamos distancia de aquellos enfoques constructivistas que, siendo críticos con los enfoques transmisivos y bancarios, mantienen una cierta estandarización epistemológica centrada exclusivamente en el conocimiento científico hegemónico, a la vez que tienden a desconocer otros sistemas de conocimientos y a desestimar las propias nociones, prácticas y saberes de las y los estudiantes, por considerarlos erróneos, alternativos o incompletos respecto al conocimiento científico escolar.

Las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que proponemos para el área no buscan emular el trabajo de las científicas y de los científicos en el contexto escolar⁷. En este sentido, consideramos que se trata de prácticas sociales diferentes: los objetivos, marcos teóricos, realidades y contextos en los que se desarrolla la actividad científica difieren sensiblemente de aquellos que organizan, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de las Ciencias Naturales en la escuela primaria, las orientan y las constituyen.

Así, lejos de pensar a las y los estudiantes como “pequeñas científicas y pequeños científicos”, creemos que es necesario contribuir a su formación en esta área de conocimientos y de prácticas aportando elementos que les permitan comprender y problematizar la compleja trama de relaciones sociales, contextos y realidades en la que se tejen y construyen conocimientos acerca del mundo natural; como así también del entramado territorial y comunitario en el que se sitúan los sujetos pedagógicos que convergen en las escuelas primarias de nuestro país, fomentando las posibilidades de intervención y transformación colectiva de sus propias realidades y contextos.

7. Tampoco podemos pensar la enseñanza en el área como si se tratara de implementar acciones de divulgación científica: enseñar ciencias no es una práctica que se reduzca a brindar información científica con un lenguaje sencillo, accesible y divertido. La enseñanza y la construcción de conocimientos escolares es un proceso complejo que involucra diversos campos de conocimientos y de prácticas, no solo el científico.

2. Acerca de los contenidos de enseñanza y su abordaje

Proponemos trabajar los contenidos propios de la ciencia escolar en diálogo con otros contenidos vinculados con diversas nociones, saberes y experiencias de mundo encarnadas por los distintos sujetos pedagógicos que transitan nuestras escuelas primarias.

En relación con los contenidos de la ciencia escolar, planteamos su organización alrededor de los siguientes componentes:

- **Conceptos.** Son las ideas, enunciados o modelos construidos socialmente acerca del mundo natural. Estos conceptos se encuentran referenciados en distintas disciplinas científicas⁸, a la vez que contribuyen a dar sentido a nuestras experiencias con el mundo y sus fenómenos desde la perspectiva científica escolar.
- **Modos de conocer.** Son las distintas estrategias, procedimientos, actitudes o formas de producir conocimientos de la ciencia escolar. Se encuentran referenciados en las diversas metodologías que forman parte de la ciencia de las científicas y los científicos. Algunos se vinculan con las metodologías experimentales, mientras que otros se relacionan, por ejemplo, con situaciones de lectura y escritura⁹.

En tanto contenidos, ambos componentes resultan objetos de enseñanza y de aprendizaje. Desde nuestro punto de vista, su abordaje requiere del despliegue de presupuestos epistemológicos, pedagógicos y didácticos en la planificación de **situaciones de enseñanza** que articulen de manera conjunta algunos conceptos con determinados modos de conocer. A su vez, entendemos que en dicha planificación, el o la docente tomará decisiones en diálogo con el enfoque del área y los lineamientos curriculares, con su contexto sociocultural y territorial, y con las características de la población escolar.

Asimismo, proponemos una progresión de los contenidos de la ciencia escolar a partir de tres **niveles de complejidad**. Estos niveles son una orientación para la enseñanza; no se trata de una progresión taxativa y aplicacionista que deba ser leída en forma literal.

- **Nivel descriptivo.** Pone el acento en el reconocimiento de los diversos elementos que existen en el mundo y en la identificación de distintos fenómenos naturales. A su vez, busca identificar aspectos comunes (unidad) dentro de esa diversidad de elementos y de fenómenos. Este nivel es el priorizado en el Primer Ciclo; su abordaje dialoga con la finalidad alfabetizadora propuesta para los primeros años de la escolaridad primaria. En este nivel, los conceptos pueden ser estudiados mediante la exploración, la observación y descripción sistemática, la elaboración de dibujos

8. En la escuela primaria, los contenidos curriculares se nutren principalmente de los aportes de cinco disciplinas del campo de las Ciencias Naturales, a saber: Biología, Química, Física, Astronomía y Geología. Entendemos también que en su selección, organización y construcción intervienen otras disciplinas, como la epistemología, la pedagogía, la didáctica específica y la sociología, entre otras.

9. Reconocemos la posibilidad de que la puesta en juego de los conceptos y modos de conocer de la ciencia escolar por parte de las y los estudiantes esté permeada por sus propias formas de vivenciar el mundo natural y de conocerlo. En este sentido, damos cuenta de la influencia de sus pensamientos, creencias, emociones y fantasías en los procesos de conocimiento y de aprendizaje.

con rótulos, la lectura e interpretación de información y la escritura de textos sencillos, entre otros modos de conocer.

- **Nivel relacional o causal.** Retoma lo abordado en el nivel anterior, a la vez que profundiza en el estudio de las interacciones entre los distintos elementos de la naturaleza, de los fenómenos naturales, de los cambios que se producen y de sus posibles causas. Este nivel es el priorizado en el Segundo Ciclo; los conceptos pueden ser abordados a través de la realización de experimentos sencillos, la búsqueda de información, la elaboración de conclusiones, la resolución de problemas sencillos, la producción de textos, entre otros modos de conocer.
- **Nivel explicativo.** Recupera y profundiza el trabajo alrededor de los dos niveles anteriores e incorpora la construcción de modelos explicativos de cierto grado de generalidad para dar cuenta de diversos fenómenos. Este nivel es el priorizado en el Tercer Ciclo; los conceptos pueden ser abordados a través diseños experimentales, como así también a través del análisis y organización de la información en redes conceptuales y cuadros, la resolución de problemas, la formulación de generalizaciones, la lectura y producción de textos, entre otros modos de conocer.

3. Acerca de los Cuadernos para alumnas y alumnos

Las propuestas que presentamos desde el área de Ciencias Naturales en los cuadernos de 1^{er} grado y de 2^{do}/3^{er} grado para alumnas y alumnos fueron elaboradas a partir de una selección de contenidos conceptuales y modos de conocer priorizados y refrendados por la Resolución N° 367/20 del CFE (recordemos que estos contenidos, a su vez, se encuentran referenciados en los NAP para Primer Ciclo). En particular, la selección de contenidos abordados en estos cuadernos fue realizada desde una perspectiva ciclada del área y considerando la ampliación de la Unidad Pedagógica a 3^{er} grado.

A continuación, presentamos los contenidos desarrollados en cada Cuaderno:

Contenidos	Cuaderno para alumnas y alumnos de 1 ^{er} grado	Cuaderno para alumnas y alumnos de 2 ^{do} /3 ^{er} grado
Conceptos	<p>En relación con la Tierra, el universo y sus cambios</p> <ul style="list-style-type: none"> • La aproximación al concepto de paisaje como el conjunto de elementos observables del ambiente (incluyendo el agua, el aire, la tierra, el cielo, los seres vivos), reconociendo su diversidad. • Diversidad de paisajes. Paisajes de nuestro país. <p>En relación con los seres vivos: diversidad, unidad, interrelaciones y cambios</p> <ul style="list-style-type: none"> • La comprensión de que existe una gran diversidad de seres vivos que poseen algunas características comunes y otras diferentes y que estas características sirven para agruparlos. • Diversidad en el tipo de plantas (árboles, arbustos, herbáceas). • Diversidad en las partes de las plantas con flor. 	<p>En relación con la Tierra, el universo y sus cambios</p> <ul style="list-style-type: none"> • La comprensión de que los astros se encuentran fuera de la Tierra, identificando los movimientos aparentes del Sol y la Luna y su frecuencia. • Cambios y permanencias al observar el cielo: el cielo diurno y el cielo nocturno. • Cambios en la posición del sol a lo largo del día. • Cambios en la forma en que vemos la luna en el cielo a lo largo de los días.
Modos de conocer	<p><i>Formulación de anticipaciones. Intercambio de ideas. Intercambios orales. Interpretación de imágenes. Lectura de textos breves. Completamiento de cuadros sencillos con textos breves. Elaboración de conclusiones entre todas y todos.</i></p>	<p><i>Formulación de anticipaciones. Búsqueda de información orientada por el docente. Comunicación oral y escrita de la información obtenida. Realización de observaciones. Registro y organización de la información a través de dibujos con referencias. Lectura e interpretación de la información sistematizada. Producción de textos sencillos de tipo descriptivo. Elaboración de conclusiones entre todas y todos.</i></p>

a) Las propuestas de enseñanza para 1^{er} grado

Recorrido 1: Los paisajes

Está dedicado a que las alumnas y los alumnos tengan la oportunidad de observar sistemáticamente paisajes para describir e identificar los elementos que los componen, teniendo en cuenta los criterios propuestos. También se complejiza este trabajo con la observación de imágenes, lectura de textos, búsqueda de información y registros gráficos.

El álbum de Santi

Para iniciar este recorrido se les propone observar juntos y juntas el video de la serie **Amigos: Santi en el mar** del canal Paka Paka¹⁰. Al finalizar el mismo se puede habilitar un momento para conversar con los chicos y chicas sobre el video. Se puede preguntar: ¿En qué lugar pasó las vacaciones Santi? ¿Ya conocía este sitio? ¿A qué le temía Santi? Se puede volver a las escenas del video a medida que las van nombrando. A continuación, la docente o el docente puede intercambiar comentarios con las chicas y los chicos sobre sus vacaciones y lugares que visitaron, e invitarlos a buscar en casa fotos de esos momentos para compartirlas en el grado.

Para continuar las actividades, la o el docente les puede proponer observar de manera individual las imágenes del álbum de Santi, que fueron tomadas del video anterior. Puede habilitar un momento de intercambio oral con los chicos y chicas sobre las imágenes, dar oportunidad para que se expresen pidiendo la palabra e instando a escucharse entre sí. Es conveniente anotar sus observaciones en el pizarrón o en un afiche, y registrar todo lo que vaya surgiendo de este recorrido 1. Se espera que entre todos y todas puedan elaborar la idea de paisaje y de aquellos elementos que hay que tener en cuenta para su descripción. Para abordar esto último, puede organizar a los chicos y las chicas en grupos de a dos y seleccionar uno de los paisajes para que lo describan oralmente, de acuerdo a la clasificación dada. Es recomendable que la maestra o el maestro pueda ir circulando por los grupos para guiarlos y orientarlos en sus observaciones. Durante la puesta en común, cada grupo puede exponer oralmente sus descripciones.

10. Serie Amigos: El Mar (Cap. 23) - Canal Pakapaka: <https://www.youtube.com/watch?v=K7Gvt19iFlc>

Para complementar la actividad, pueden observar videos sobre paisajes de nuestro país¹¹. La o el docente irá deteniéndose en algunas imágenes y podrá aprovechar este recurso para hacerles notar la diferencia entre lo que es un paisaje de aquello que no lo es. Para el registro escrito de la descripción del paisaje en sus cuadernos de clases, es importante ayudarlos a interpretar el cuadro donde figuran las palabras que los pueden guiar para escribir oraciones sencillas.

Explorando el entorno cercano

Se espera que, a través de estas actividades, las alumnas y los alumnos tengan la oportunidad de poder utilizar el visor, para observar sistemáticamente los paisajes cercanos y poder realizar sus registros gráficos.

Para el inicio de las mismas se sugiere la construcción de un visor. Utilizar este simple instrumento les permitirá a los chicos y chicas realizar un recorte del campo visual de aquello que ven. Y así lograrán enfocarse en aquello que les llame la atención. Con el uso del visor, la o el docente propiciará situaciones en las cuales las alumnas y los alumnos tengan la oportunidad de realizar observaciones dentro del aula o en el patio. Habilitará un momento de **intercambio oral** sobre sus observaciones al usarlo en las diferentes posiciones que podrán ser registradas en el afiche y en los cuadernos de clase. El manejo del visor en la escuela les permitirá, luego, utilizarlo para las observaciones directas en los paisajes cercanos. Podrán emplearlo desde la ventana de sus casas o saliendo al exterior, y completando junto con el registro gráfico (**ver actividades Libreta de exploraciones, páginas 4 y 5**). Es importante que estas observaciones puedan comentarlas a algún familiar en casa.

Recursos:

- Ministerio de Educación de la Nación (2020). Educación Primaria (1^{er} grado): *Cuaderno 1. Serie Seguimos educando* - 1ra ed. - pp. 26, 27, 34, 44 y 45.
- Ministerio de Educación de la Nación (2020). Educación Primaria (1^{er} grado): *Cuaderno 9. Serie Seguimos educando* - 1ra ed. - pp. 5-7.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Ciencias Naturales 1: primer ciclo EGB / Nivel primario*. Serie Cuadernos para el aula. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001202.pdf>

11. Programa TV pública "País paisaje". <https://www.youtube.com/watch?v=qSZu0TymITo->

Recorrido 2: Los paisajes y las plantas

A partir de este recorrido, se espera que las alumnas y los alumnos reconozcan las plantas presentes en el paisaje. Y además, que puedan realizar observaciones sistemáticas a fin de reconocer las partes comunes a todas las plantas con flor, e identificar las diferencias entre árboles, arbustos y hierbas en los paisajes. Se busca también que comprendan cómo la presencia o escasez del agua determina la vegetación del lugar.

Para comenzar, se sugiere volver a mirar las imágenes de paisajes del Cuaderno para identificar la presencia de plantas. El o la docente puede ir guiándolos en la observación y haciéndoles notar las diferencias que hay entre las plantas en cuanto a tamaño, color y forma.

Para el momento de acceso a la información sistematizada, el o la docente decidirá, en función de su grupo, si harán una lectura autónoma, si algunos y algunas podrán leer a otros y otras, o si será el o la docente quien realice la lectura para el conjunto de la clase. Habilitará un momento de observación de imágenes, acompañado de preguntas orientadoras sobre el tema. Puede propiciar luego un momento para que describan en forma oral las plantas observadas: arbustos, árboles y hierbas, haciendo foco en las características del tallo y la altura. Así también se sugieren situaciones en las cuales las alumnas y los alumnos tengan la oportunidad de realizar observaciones del tipo de plantas existentes en su entorno. Para conservar la información, se propone volcar esos datos en un cuadro de registro. Es importante que el o la docente pueda leerlo junto a las chicas y los chicos, contarles cómo completarlo y cuándo hacerlo. Entre todos y todas elaborarán generalizaciones que quedarán registradas en sus cuadernos.

¿Paisajes diferentes? ¿Vegetación diferente?

Esta actividad tiene como propósito que las alumnas y los alumnos puedan reconocer la importancia del agua como elemento determinante en la conformación de los diversos paisajes. El indicador natural de este elemento es su presencia o ausencia, y el tipo y cantidad de vegetación existente en los paisajes estudiados. La actividad presenta momentos de observación sistemática, individual, grupal o en pequeños grupos. Se propone además una puesta en común entre todos y todas, así como un registro gráfico y escrito. Se indica también la lectura de textos para profundizar el tema.

Los artistas argentinos retratando nuestros paisajes

Para la actividad final se propone observar las obras de pintores argentinos que retrataron paisajes de nuestro país. Pueden mirarlas en casa, contarle a algún familiar lo que observan y sienten al contemplar los cuadros. Y con los materiales que haya en casa, realizar su propio paisaje.

Recursos:

- Colección láminas plan plurianual seres vivos. Disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/plan-plurianual-para-el-mejoramiento-de-la-ensenanza-2004-2007>
- Ministerio de Educación de la Nación (2020). Educación Primaria (1^{er} grado): *Cuaderno 2. Serie Seguimos educando* - 1ra ed. - Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/151712/seguimos-educando-educacion-primaria-primer-grado-cuaderno-2>
- Video – *Seguimos educando: 1^{er} grado. Árboles y plantas*. <https://www.youtube.com/watch?v=56fDWX537E8&t=1584s>

b) Las propuesta de enseñanza para 2^{do}/3^{er} grado

Las propuestas que presentamos en el Cuaderno para alumnas y alumnos de 2^{do}/3^{er} grado se desarrollan en torno a un único recorrido denominado **El cielo**, el cual tiene el propósito de introducir a las chicas y a los chicos en el estudio del cielo, a partir de lo que vemos y experimentamos desde la superficie terrestre¹².

Este recorrido se orienta a la construcción de diferentes conceptos y modos de conocer, tales como la observación y el registro de cuerpos visibles en el cielo y de los fenómenos que en él se producen. Asimismo, busca habilitar la puesta en juego de ciertos elementos que suelen formar parte de las experiencias humanas con el cielo (particularmente, de las vivencias de las chicas y los chicos) y que frecuentemente contribuyen a “poblarlo” de sentidos, como es el caso de la imaginación, las emociones, las sensaciones y las fantasías que suelen suscitarse en relación con el cielo. También pretende fomentar el diálogo con algunos conocimientos provenientes de diversas experiencias sociales y culturales con el paisaje celeste, como es el caso de las experiencias moqoit (mocoví) y qom (toba) del cielo¹³.

A continuación, compartimos con ustedes una breve presentación de los distintos tramos del recorrido.

12. Es decir, asumimos una posición topocéntrica; esta refiere al estudio del cielo desde el punto de vista de una observadora u observador ubicado en la superficie de nuestro planeta.

13. Para ello tomamos algunos elementos provenientes del área interdisciplinario de la Astronomía cultural. En particular, abrevamos en aportes de estudios antropológicos con comunidades indígenas del Chaco (ver sección Recursos).

En **¿De qué hablamos cuando hablamos del “cielo”?** se propone abrir una instancia de reflexión acerca de las nociones de cielo de las chicas y los chicos. Al respecto, es común que piensen que el cielo es una “cosa” o un objeto, algo material. También suelen pensar que se trata de un lugar concreto en el espacio en el que hay ciertos cuerpos y en el que se producen fenómenos meteorológicos y/o astronómicos. En este sentido, se ofrecen actividades que buscan indagar sus ideas acerca de qué es el cielo (**actividades 1 y 2**) y compararlas con las ideas de Juana y Sara, dos chicas imaginarias de tercer grado que aparecen a lo largo del recorrido (**actividades 3 y 4**).

En **Pensamos las respuestas** se ofrece un análisis sencillo de las ideas mencionadas, de modo de avanzar en una desnaturalización de las nociones de *cielo* de las chicas y los chicos. De este modo, partiendo de una problematización de las respuestas de Juana y Sara, se pretende mostrar que no existe una “-cosa-” u objeto llamado cielo que podamos tocar o sobre el cual podamos caminar. Tampoco el cielo es meramente un “lugar” en el que se encuentran cuerpos terrestres y se producen fenómenos meteorológicos. En este punto, se propone una actividad en la que se les solicita volver a sus respuestas de las primeras actividades y para identificar algunos de los problemas que enfrentan las ideas de Juana y Sara (**actividad 5**).

En **Entonces... ¿Qué es el cielo?** se plantea una definición de cielo que lo asocia con una parte del paisaje que observamos. Asimismo, se introduce la definición de *horizonte*. Posteriormente, se propone una actividad de observación y registro a través de dibujos de un sector de un paisaje cercano (**actividad 6**). En esa misma tónica, se invita a reflexionar a partir de algunas preguntas que apuntan a percibir otros elementos presentes en el entorno de observación (tales como aromas y sonidos), y identificar sensaciones y a formular preguntas provenientes de esa experiencia con el cielo.

En **Acerca de los dibujos** se plantea que las observaciones y dibujos que realizaron probablemente, hayan estado enfocadas en un cierto sector del paisaje (y, por lo tanto, en una determinada porción del cielo). En este sentido, se incorpora la idea de que, si levantan la mirada en diferentes direcciones, verán distintos sectores del paisaje y diferentes porciones del cielo visible en ese lugar.

En **Experiencias del cielo** se desarrollan contenidos que buscan poner en relevancia que ninguna observación es “-pura-”, sino que siempre se encuentra influida por pensamientos, emociones, sensaciones y fantasías, entre otras cuestiones. Al respecto, se propone una actividad en la que se solicita a las chicas y a los chicos que conversen acerca de los pensamientos, emociones, preguntas o fantasías que les generan algunos elementos del cielo, como el arcoiris y los relámpagos, entre otros (**actividad 7**).

En **Mañic, el dueño de los ñandúes** se incorporan también algunos conocimientos provenientes de las experiencias moqoit y qom sobre el paisaje celeste (como es el caso de la presencia de la figura de un ñandú, llamado Mañic, en el cielo nocturno). En este punto, se invita a las chicas y a los chicos a que averigüen en sus casas, barrios o comunidades (principalmente, con las ancianas y ancianos) si reconocen alguna figura en el cielo de noche y que, indaguen acerca de su nombre y origen, entre otros datos (**actividad 8**).

En **Los colores que vemos en el cielo** se propone un diálogo imaginario entre Juana y Sara en el que intercambian ideas acerca de cuál es el “verdadero” color del cielo. Al respecto, se les solicita que reflexionen sobre ese diálogo (**actividad 9**).

En **El cielo y sus colores** se señala que los colores del cielo tienen que ver con las tonalidades que percibimos cuando lo observamos. En este punto, se incluye una actividad en la que se les solicita que redacten una breve carta para Juana y Sara en la que les cuenten acerca de los colores que ven en el cielo (**actividad 10**).

En **Los cuerpos que vemos en el cielo** se ofrece clasificar los cuerpos en cuerpos terrestres y cuerpos celestes. Al respecto, se incluye una actividad en la que se solicita a las chicas y a los chicos que elaboren una lista de cuerpos terrestres y de cuerpos celestes que conozcan o que hayan sido mencionados en el Cuaderno (**actividad 11**). Si bien el recorrido planteado para las alumnas y alumnos no profundiza en el estudio de los cuerpos terrestres (cielo cercano), el o la docente podría ofrecer alguna ampliación en ese sentido. Por ejemplo, podrían incluirse actividades que permitan agrupar a los cuerpos terrestres en naturales y artificiales. También podría abordarse el estudio de algunos elementos del cielo cercano, como es el caso del arcoiris y de los truenos¹⁴.

En **Cuerpos celestes: ¿de día o de noche?** se propone enfocar el estudio en el cielo lejano, particularmente en los cuerpos visibles en el cielo de día y de noche. En este sentido, se les pregunta a las chicas y a los chicos por los astros visibles en el cielo diurno (**actividad 12**). Al respecto, es probable que piensen que el Sol es el único astro del cielo diurno y la Luna, un astro que solo es visible en el cielo nocturno. Con el propósito de desnaturalizar esta idea, se ofrece un diálogo imaginario entre Juana y Sara, y un dibujo hipotético de un sector del paisaje realizado por una de ellas. Entre otras cosas, este dibujo muestra la presencia simultánea del Sol y de la Luna en el cielo de día. Se les pide que intercambien ideas sobre el diálogo, y que piensen las preguntas que estas chicas se formulan (**actividad 13**).

En **Cuerpos celestes visibles de día y de noche** se presenta información ofrecida hipotéticamente por la maestra de Juana y de Sara en la que se indica cuáles son los astros visibles en el cielo de día y de noche. A partir de la información ofrecida en esta plaqueta, se les solicita a las chicas y a los chicos que completen una tabla de registro (**actividad 14**).

En **El Sol y sus movimientos en el cielo** se presentan un conjunto de imágenes con epígrafes que buscan mostrar la posición del Sol en el cielo diurno a la mañana, al mediodía y a la tarde (es decir, considerando un período de medio día, aproximadamente). A partir de esta información, se les pide a las chicas y a los chicos que redacten un breve párrafo describiendo lo que sucede con las posiciones del Sol en el cielo a lo largo del día (**actividad 15**). Posteriormente, se apunta que, desde la superficie terrestre (es decir, desde una posición topocéntrica), vemos el Sol moverse en el cielo.

14. Sugerimos estos elementos por sus particularidades. El arcoiris es “algo” que podemos observar, pero no un objeto que podamos tocar o manipular: si intentáramos llegar a él para acariciarlo o rozarlo, no lo lograríamos. Se trata, más bien, de un fenómeno que resulta de la interacción entre la luz solar y las gotas de lluvia que se encuentran suspendidas en el aire. Los truenos, por su parte, no son “algo” observable, pero sí podemos oírlos: en los días de tormenta, suenan como si se tratara de una “explosión” en el aire. También podemos detectarlos por la vibración que suelen provocar en objetos pequeños de nuestro entorno.

En **La Luna y sus formas** se intenta poner en relevancia que no vemos siempre la Luna con la misma forma en el cielo. En este punto, es importante recalcar a las chicas y a los chicos que la verdadera forma de la Luna no cambia (es esférica, como si fuera una pelota). Asimismo, se incorporan imágenes con epígrafes que dan cuenta de las distintas fases lunares y de los momentos del día o de la noche en los que podemos verlas, y se propone una instancia de registro en sus cuadernos o carpetas (**actividad 16**).

Los últimos dos tramos del recorrido que acabamos de presentar se complementan con una actividad en la que se invita a las chicas y los chicos a averiguar en sus casas, barrios o comunidades (principalmente, con las ancianas y ancianos) si le otorgan algún significado particular a la presencia del Sol o la Luna en el cielo (**actividad 17**).

En **Estrellas en la noche** se presentan algunos conocimientos provenientes de las experiencias de comunidades pertenecientes los pueblos moqoit y qom con el paisaje celeste. Particularmente, se muestra el significado que estas comunidades han otorgado a la presencia de un grupo de estrellas, llamado Las Pléyades, en el cielo nocturno. Posteriormente, se invita a las chicas y a los chicos a averiguar en sus casas, barrios o comunidades (principalmente, con las ancianas y ancianos) si conocen a Las Pléyades (o algún otro grupo de estrellas), si le otorgan algún significado particular a su presencia en el cielo y si saben de dónde provienen esos conocimientos (**actividad 17**).

En **Otra página del álbum de recuerdos** se propone a las chicas y los chicos una actividad lúdica en la que se les solicita que imaginen un cielo a partir de la famosa pintura “La noche estrellada”, de Vicent Van Gogh. Se les pide que dibujen cómo sería ese cielo pintado por Van Gogh en el crepúsculo matutino o vespertino. También se les pregunta qué cuerpos y qué colores tuvieron que incorporar.

Recursos

- Entrevista a Alejandro López acerca de “Astronomía cultural: el cielo de los mocovíes” (13/10/2018), por Julio Cabrera para el programa radial “Sintonía educar” (Radio Zónica), disponible en:
<https://www.youtube.com/watch?v=1iK1-87N5xM&t=817s>
- López, A. (2018). *Interculturalidad y educación astronómica: Perspectivas desde el Chaco argentino*. Ros, Rosa M., Belmonte J. A.; Fabregat J. (eds). Calidoscopio NASE de experiencias en astronomía cultural. Actas del Segundo Seminario sobre Experiencias de NASE en Astronomía Cultural. pp. 58-64. Viena: Albedo Fulldome.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Ciencias Naturales 2: primer ciclo EGB / Nivel primario*. Serie Cuadernos para el aula. Disponible en:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001205.pdf>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Ciencias Naturales 3: primer ciclo EGB / Nivel primario*. Serie Cuadernos para el aula. Disponible en:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001209.pdf>
- Tignanelli, H. (2004). *Astronomía en la escuela: propuestas de actividades para el aula*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001431.pdf>
- Moledo, L.; Prada. M. (2010). *La leyenda de las estrellas*. Buenos Aires: Sudamericana.

4. Acerca de las sugerencias para la bimodalidad y la organización de agrupamientos flexibles

Considerando que las prácticas educativas en las escuelas primarias se desarrollaron en el ciclo lectivo 2021 en un contexto dinámico, complejo y diverso, ofrecemos a continuación algunas sugerencias para el trabajo en la bimodalidad y para la organización de agrupamientos flexibles.

Al respecto, sugerimos que aquellas prácticas educativas que se desarrollen en la presencialidad prioricen el trabajo con actividades y situaciones de enseñanza que involucren la puesta en juego de modos de conocer asociados, por ejemplo, con la discusión, los intercambios grupales y la elaboración de producciones con otras y otros. Por su parte, en aquellas prácticas que se desarrollen a distancia proponemos privilegiar las actividades y situaciones de enseñanza en las que los modos de conocer puestos en juego requieran de una cierta autonomía por parte de las y los estudiantes, de modo

que puedan hacer estas actividades en casa, como por ejemplo la realización de observaciones y de registros a través de dibujos con referencias, la lectura de información sencilla y sistematizada, entre otros.

A su vez, entendemos que el estudio de los paisajes brinda la oportunidad de organizar agrupamientos flexibles a partir de la articulación de algunos contenidos conceptuales y modos de conocer abordados en los cuadernos para alumnas y alumnos de 1^{er} grado y de 2^{do}/3^{er} grado.

En este sentido, el análisis descriptivo de los elementos presentes en los paisajes terrestres puede complejizarse con el estudio del *cielo*, en particular con la identificación y descripción de los cuerpos terrestres y astros del paisaje celeste. Asimismo, pueden establecerse relaciones con el concepto de *horizonte*, el cual representa el límite de la visión entre la tierra y el cielo. También puede abordarse el estudio de distintos fenómenos celestes, como la sucesión del día y la noche, entre otros.

A continuación, ofrecemos un ejemplo para la organización de un posible agrupamiento a partir de los contenidos desarrollados en **El paisaje. El álbum de Santi** (Cuaderno para alumnas y alumnos de 1^{er} grado) y en **¿De qué hablamos cuando hablamos del “cielo”?** (Cuaderno para alumnas y alumnos de 2^{do} y 3^{er} grado).

En pequeños grupos conformados por estudiantes de primer ciclo, puede proponerse una actividad con imágenes de paisajes tomadas del Cuaderno para alumnas y alumnos de 1^{er} grado, en los que se observe una porción del cielo (ya sea del cielo de día o de noche). Al respecto, se sugiere focalizar la atención de las y los estudiantes en la identificación y descripción de los elementos del paisaje, y así también favorecer el intercambio. Luego se puede proponer registrar sus descripciones en un cuadro simple, a través de cruces, y elaborar conclusiones sencillas entre todas y todos. Esta tarea requiere de cierta autonomía por parte de las y los estudiantes en el proceso de lectura, por lo que las y los docentes decidirán cómo reorganizar los grupos en función de sus características y del tipo de intervenciones que realizarán en cada caso.

TECLADOS Y PANTALLAS

Una propuesta de Inclusión Digital para el nivel primario.

En los dos Cuadernos que se desarrollan para el abordaje de los contenidos del Primer Ciclo, encontrarán actividades que enriquecen transversalmente los contenidos de las áreas de Lengua / Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

La línea de inclusión pedagógica de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) para el Nivel Primario se propone, de este modo, fortalecer las prácticas de enseñanza a partir de la potencialidad de sumar otras tecnologías y otros lenguajes a los que tradicionalmente han acompañado la labor docente.

Repaso

Tal como quedó planteado en la presentación de los Cuadernos del primer trimestre, para desarrollar las propuestas de inclusión digital de los cuadernos, es necesario:

- Reconocer que la inclusión pedagógica de TIC en las propuestas escolares no implica solo el uso de novedosos “aparatos”, sino que requiere cambios que afectan los modos de entender la lectura y la escritura, ampliando los lenguajes, formatos y géneros.
- Abordar los NAP de Educación Digital, Programación y Robótica, recuperando la línea de trabajo transversal desarrollada por Primaria Digital¹⁵.
- Articular lo presencial con lo no presencial a partir de propuestas bimodales, en que la inclusión pedagógica de tecnología puede colaborar fuertemente a partir de propuestas donde lo común ya no se asocie con lo uniforme, sino con el abordaje de distintas maneras para construir colectivamente lo común.
- Tener en cuenta que las instituciones primarias de todo el país cuentan con las Aulas Digitales Móviles (ADM) del Programa Primaria Digital del Ministerio de Educación Nacional. Las jurisdicciones también han desarrollado programas de inclusión digital con la distribución de *netbooks* y otros dispositivos, que pueden complementar el equipamiento y las propuestas del Ministerio. Antes de iniciar el trabajo con las propuestas de inclusión digital de los cuadernos *Reencuentros*, es importante relevar el equipamiento de la escuela y su estado, de manera de evaluar su viabilidad para ser empleado en las propuestas sugeridas.

15. Primaria Digital fue la línea de incorporación pedagógica de TIC desarrollada por el Ministerio de Educación de la Nación entre 2010 y 2016.

El rol docente frente a la gestión pedagógica de las TIC

Partimos de la convicción de que las propuestas de inclusión digital en la escuela primaria se sostienen a partir del fortalecimiento de los y las docentes, quienes deben favorecer la gestión pedagógica de la clase. En esta clave, las TIC requieren ser incluidas de manera que colaboren en solucionar problemas de enseñanza no resueltos por otras tecnologías.

Por esto sostenemos que:

- El proceso de integración de TIC en la escuela primaria necesita de los y las docentes. La idea de chicos y chicas con conocimientos y dominios superiores a los de sus padres y docentes responde a cierto fragmento de la realidad, pero puede ponerse en cuestión como formulación absoluta. Tengamos en cuenta que en una sociedad atravesada por la diferencia –ya se ha dicho– no todos los niños y las niñas se encuentran en la misma situación frente a las TIC y al conocimiento.
- Los saberes –aunque muy preciados para la sociabilidad entre pares– están vinculados a cierto tipo de información y entretenimiento, acuñados principalmente desde la industria cultural.
- Más allá de los cambios sociales y culturales, la asimetría entre niños, niñas y personas adultas continúa siendo vital para el desarrollo de las personas hasta cierta etapa de la vida.

A pesar de que la experiencia diaria de muchos chicos y chicas con las TIC se produce sin la presencia de personas adultas y lejos de fines pedagógicos, el sentido de su integración en las aulas debe responder a lo que la escuela impone a los objetos de conocimiento que deviene en conocimiento escolar: la intencionalidad, la progresión, la sistematicidad y la presencia de personas adultas que organizan estos procesos de aprendizaje. La escuela necesita, entonces, marcar una diferencia con aquello que los niños y las niñas viven en su cotidianidad con las TIC; ya que como toda práctica cultural y social, los modos de vinculación con ellas presentan diferencias que prontamente pueden tramitarse en desigualdades. Se trata, entonces, de que el espacio escolar permita a cada niño y niña hacerse del repertorio integral de prácticas ligadas a las TIC, que cada estudiante pueda analizarlas y que, a la vez, adquiera las herramientas conceptuales para comprenderse como parte de la cultura en la que vive.

En este sentido, el propósito de la alfabetización escolar sobre estas nuevas tecnologías no se relaciona solo con la manipulación de soportes, sino que apunta principalmente a la formación de capacidades que permitan ponerlas en cuestión, desnaturalizarlas y apropiarse de ellas adecuándolas a necesidades personales y/o comunitarias. El sujeto autónomo, que la escuela aspira formar, requiere manejar las herramientas informáticas y construir una posición fundada acerca de sus usos, efectos y modos de producción.

La mediación de un docente formado en estas temáticas que permitirá levantar puentes entre lo conocido y lo nuevo por saber. En esta clave, se piensa a las TIC en contextos de apropiación complejos, en los que la utilización de la tecnología no es una meta en sí misma, sino que responde a objetivos y propósitos de enseñanza.

Las propuestas de inclusión de TIC que se despliegan en los Cuadernos requerirán para su implementación que el o la docente decida de qué manera hará la gestión pedagógica de la clase, tanto en la presencialidad como en la bimodalidad: en qué espacio (en el aula, en el laboratorio de informática, en el patio, en la casa de los alumnos y las alumnas como tarea) y con qué recursos en función del equipamiento y la conectividad con la que cuenta la escuela.

Teclados y pantallas

El título de las propuestas de inclusión digital para los cuadernos para estudiantes de la Serie *Reencuentros* se vincula con ciertas características:

- El material es interactivo: en los apartados de **Teclados y pantallas**, si tienen internet, van a poder acceder a un video o a un videojuego con un clic sobre las imágenes.
- En caso de no tener internet, pueden descargar los videos y compartirlos con los alumnos y las alumnas en el aula usando una computadora, un proyector y parlantes.
- Los recursos que se incluyen en los apartados del área fueron producidos por el Ministerio de Educación de la Nación, por los Ministerios de las distintas jurisdicciones del país o son recursos libres.
- En los portales Educ.ar, Juana Manso y Cont.ar encontrarán otros materiales para fortalecer estas y otras propuestas.

Los NAP para el Primer Ciclo de la Educación Primaria

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Digital, Programación y Robótica fueron creados para dar pleno cumplimiento a la Ley de Educación Nacional 26.206, que establece la necesidad de desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación, además de su integración en los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento.

En cumplimiento de esta normativa curricular, durante el Primer Ciclo proponemos tomar algunos de estos contenidos:

- La comprensión de los principios generales del funcionamiento de los dispositivos computarizados, particularmente de los elementos que permiten la entrada, el proceso y la salida de datos, en relación con ejemplos y problemas de su entorno sociocultural.
- El uso de recursos digitales para crear contenidos, organizarlos, guardarlos, utilizarlos y recuperarlos en diferentes formatos: audio, texto, imagen, video y videojuego.
- La selección y la utilización de recursos digitales para la producción, transformación y representación de información, en un marco de creatividad y juego.
- La transferencia de conocimientos previos sobre las TIC a situaciones nuevas y el uso de nuevos recursos apropiados para un propósito específico.

Como ya se planteó, en los Cuadernos se proponen actividades o recursos digitales para el enriquecimiento de las secuencias desarrolladas por cada una de las cuatro áreas. A continuación se desarrollan algunas orientaciones para el abordaje de estas propuestas de inclusión digital, que encontrarán bajo el nombre **Teclados y pantallas**.

Propuestas del Cuaderno para estudiantes de 1^{er}:

En el área de **Lengua / Prácticas del Lenguaje**, se propone la actividad **Las teclas de la computadora**, que tiene por objetivo que los chicos y chicas utilicen un procesador de texto para escribir y que reflexionen sobre las características de ese dispositivo de escritura en comparación con otros.

A lo largo la actividad:

- Se recupera lo que ya escribieron en sus cuadernos: la primera versión de “Los músicos de Bremen”.
- Se problematiza la historia de la escritura contando que antes se escribía con pluma y tintero. Para esto, se suma la imagen de un tintero, una pluma y un papel escrito con una prolija caligrafía. En esta instancia se sugiere proyectar la imagen para analizarla grupalmente. El cierre de este momento es la pregunta sobre los objetos que utilizan para escribir. Es importante destacar que, a lo largo de la historia, los instrumentos para escribir fueron cambiando y que actualmente contamos con computadoras que, entre otras cosas, nos permiten escribir.
- Se propone la utilización de un procesador de texto (Word u Openoffice) para la escritura de su propia versión del cuento “Los músicos de Bremen”. En esta instancia resulta fundamental el andamiaje de la o el docente para:
 - la creación del documento de texto en la computadora;
 - la primera familiarización con el teclado;
 - el proceso de escritura.

En este tramo de la propuesta se puede realizar una primera escritura proyectando la pantalla de la computadora para ir mostrando, paso a paso, dónde está cada letra en el teclado y cómo se escribe en mayúscula (a partir del uso de la tecla bloq. mayús.).

Esta actividad, que requiere del uso de computadoras (pero no de conectividad), se puede realizar individualmente o en grupos de no más de cuatro estudiantes para que todos y todas puedan escribir una parte del cuento.

La propuesta invita a la reflexión sobre la diferencia entre una hoja de papel, que tiene renglones y en la que se escribe con una lapicera, un lápiz o una birrome, y un documento de texto en el que solo hay un gran espacio en blanco.

En el área de **Matemática**, se propone la actividad **¡A calcular con música!** para la cual resulta indispensable que los y las estudiantes visualicen la versión de [La farolera](#), del Canal Pakapaka. El video se puede proyectar en el aula, enviar por Whatsapp a las familias o subir al aula virtual del grupo junto con la consigna. Si la proyección se realiza en la escuela, se recomienda el trabajo en grupos para que puedan conversar y discutir la consigna.

El objetivo de la propuesta es que los y las estudiantes realicen las sumas que aparecen mencionadas en la canción para evaluar si la letra de la canción (que dice: “todas las cuentas me salieron mal”) es correcta o no.

Para esto se sugiere escribir las cuentas en el pizarrón, dividir al grado en distintos grupos para que realicen las sumas y luego hacer pasar a los y las estudiantes para resolverlas en el pizarrón.

El cierre de la actividad consiste en la reescritura de la parte de la letra en la que se menciona el error en las cuentas. En esta instancia se sugiere retomar la canción y cantarla entre todos y todas con la nueva letra.

La propuesta para **Ciencias Sociales** se llama **Frutas y verduras de lejos y de cerca** y retoma el tema que se aborda en la secuencia anterior: los mercados de frutas y verduras, con el propósito de problematizar el uso del lenguaje fotográfico.

La actividad se divide en dos partes:

- En la primera, se propone la reflexión sobre las distintas fotografías de mercados que ilustran la secuencia previa y de una imagen que se suma (un primer plano de frutillas). El objetivo de esta actividad es que los y las estudiantes reflexionen sobre el uso de los planos en la construcción de los mensajes. Los planos amplios de las fotografías de los mercados implican una distancia mayor entre lo que se fotografía y la cámara / ojo que capta la imagen (sin tener en cuenta el uso del *zoom*). Este tipo de planos permite ver una escena con distintos elementos en juego; en este caso, los escenarios en los que se lleva a cabo la venta de frutas y verduras, los cajones, los mostradores, y a las personas que están involucradas en el intercambio: los vendedores y las vendedoras así como las compradoras y los compradores, junto a los objetos que los identifican como tales (la bolsa del mandado, por ejemplo). El plano corto de las frutillas, en cambio, implica que la cámara estuvo muy cerca al momento de tomar la fotografía. Este tipo de planos se utiliza para mostrar el detalle de un

objeto o de una persona, por ejemplo, la emoción de un ojo húmedo por el llanto. En las fotografías analizadas, cada tipo de plano permite la construcción de un sentido distinto.

- En la segunda parte de la actividad se propone que las alumnas y los alumnos saquen una fotografía de las huertas familiares o comunitarias, o del mercado en el que sus familias compran las frutas y verduras y le agreguen un epígrafe. En esta instancia, es importante que antes de tomar la imagen reflexionen sobre los lugares que podrían fotografiar y sobre el tipo de plano que van a utilizar. Como cierre se puede imprimir las imágenes para armar una muestra en el aula o bien armar una muestra digital en una presentación (Power Point o Libre Office Impress), para subirla a un aula virtual o para enviarla por un grupo de Whatsapp a las familias.

La actividad del área de **Ciencias Naturales** propuesta para el Cuaderno para Estudiantes de 1^{er} grado se llama **Ciberexploradores**. Su objetivo es la exploración de los distintos paisajes de nuestro país a partir de la utilización de la herramienta Street View de [Google Maps](#), que es una representación virtual de nuestro planeta compuesta por millones de imágenes panorámicas, obtenidas por la empresa y por sus usuarios.

Para esta actividad es necesario tener conectividad. En el caso de realizarse en la escuela, se puede utilizar el proyector para mostrar el recorrido a todo el grado o hacerlo en pequeños grupos asistidos por el docente o la docente. Si, en cambio, la actividad se realiza en los hogares, se puede realizar con un celular luego de descargar la aplicación.

Es importante que la búsqueda de los paisajes se vincule con los contenidos trabajados en la secuencia previa. En esta clave, es necesario delimitar la provincia o región en la que se va a realizar la exploración, dato que debe escribirse en el campo que está arriba a la izquierda. Luego de esto, ya se puede arrastrar el ícono que está disponible abajo a la derecha, en la zona que se desea visualizar.

Una vez obtenidas las imágenes de los paisajes que exploraron, se propone que los y las estudiantes retomen las categorías vistas y reflexionen sobre si las fotografías muestran paisajes nublados, soleados, de día, de noche, con luna o sin, con plantas o sin, con agua o sin, con animales o sin, en el campo o en la ciudad.

Las imágenes se pueden copiar con la tecla Imp.pnt que está arriba a la derecha del teclado, para sumar a las de la Libreta de exploraciones.

Propuestas del Cuaderno para estudiantes de 2^{do}/3^{er} grado:

La actividad que se propone para el área de **Lengua / Prácticas del Lenguaje** se llama **¿Un solo gato con botas?** Su objetivo es la problematización de los distintos modos de representación (en este caso, de los gatos) a partir de una serie de materiales con registros ficcionales y documentales. Para esto se recupera lo trabajado durante la lectura de “El gato con botas” y se proponen distintas instancias:

- La **producción de un dibujo** del gato con botas
- La visualización del video [El gato con botas](#), de la serie Cuentos de había una vez, del portal Pakapaka (de 12 minutos y medio de duración) y la reflexión sobre la ropa del protagonista, el lugar en el que está y lo que está haciendo. El propósito de las preguntas es la problematización de esta representación ficcional.
- La visualización del video [El gato](#) de la serie Micros Limericks de María Elena Walsh (de 1 minuto de duración), disponible en la plataforma Contar. Tengan en cuenta que para ver el video antes tienen que registrarse. Las preguntas promueven la comparación entre la representación de “El gato con botas” y la que acaban de mirar, poniendo el foco en lo particular que resulta que un gato pueda tocar el piano.
- La visualización de una fotografía de una gata de la provincia de Mendoza, el único registro documental de la serie. Para la visualización de los dos videos y de la fotografía pueden usar un proyector conectado a una computadora. Tengan en cuenta que, para mirar los videos, tienen que contar con conectividad porque ambos están en línea.
- La **reflexión** sobre las diferencias entre las distintas representaciones de gatos que vieron. Para esto cuentan con una serie de preguntas orientadoras cuya conclusión debería reconocer que en el cuento y el limerick (que son textos literarios) los gatos pueden tener botas o tocar el piano, mientras que la gata que aparece en la fotografía se parece más a los gatos con los que convivimos habitualmente.
- La **producción de una fotografía** de un gato para sumar al Álbum de recuerdos. Para esto pueden recomendar el uso de un celular que tenga cámara de fotos. Una vez que cuenten con las imágenes obtenidas por todo el grupo, es necesario destacar la importancia de que los y las estudiantes puedan producir sus propios mensajes y organizar una muestra para hacerlos circular.

La propuesta para el área de **Matemática** se llama **“Para jugar y crear con figuras geométricas”**.

La actividad tiene por objetivo la recuperación de lo aprendido en el apartado de Geometría, pero en clave lúdica. Se centra en [Inventar el mundo](#), un juego interactivo alojado en el sitio web de Pakapaka que permite la **elección de figuras, colores y texturas**, así como la **producción** de nuevas combinaciones para guardar en un álbum.

Para utilizar este recurso es necesario contar con acceso a internet. Si hay suficientes computadoras, se puede jugar en el aula, por grupos y rotando las actividades; o se puede proponer que lo jueguen en los hogares con el acompañamiento de las familias, siempre que se cuente con los recursos necesarios.

En el área de Ciencias Sociales la propuesta se llama **Juguetes en primera persona** y tiene por objetivos que los y las estudiantes:

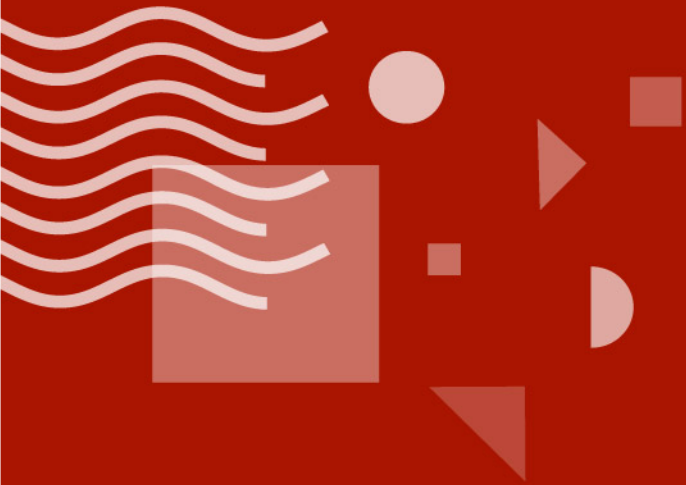
- conozcan en imágenes y sonido el proceso de producción de juguetes y juegos (en uno de los casos, de la mano de chicos y chicas como ellos y ellas);
- imaginen un juego y lo expliquen en una producción audiovisual que los y las tenga como protagonistas (lo que implica tomar una serie de decisiones).

En la primera parte de la secuencia se propone la visualización de dos videos, para lo cual se debe contar con acceso a internet, ya sea para mirarlos en el aula (en las computadoras o usando un proyector) o para descargarlos. El primer video es [Juguetes automáticos](#) (de 2 minutos con 34 segundos), de la serie Los creadores, de Canal Encuentro; en él se muestra el proceso de elaboración de un autómeta. El segundo video es [Juegos y juguetes](#), de la serie La forma del mundo, del canal Pakapaka. En este caso, además del conductor del ciclo, hay chicos y chicas que imaginan juegos: sus reglas, su nombre, el espacio en el que lo jugarían y con quiénes lo harían. La parte que se propone para retomar es la que está entre el minuto 5 y el minuto 8 con 45 segundos.

La segunda parte tiene por objetivo la producción de un video en el que se recuperen las características del juego que imaginaron y se intente convencer a otros y a otras estudiantes para que lo jueguen. Para esto deben usar la persuasión, mirar a cámara y tener muy organizado todo aquello que van a explicar. En esta instancia se ponen en juego saberes vinculados a la comunicabilidad de los mensajes, particularmente la construcción de los destinatarios y la claridad del mensaje. Pueden filmar el video con un celular o con la cámara de una computadora, y editarlo con algún programa como Movie Maker.

En **Ciencias Naturales** la propuesta es que los alumnos y las alumnas se ubiquen en el rol de **Navegantes espaciales**. Para esto cuentan con la aplicación Celestia, que permite explorar el Universo y cuenta con una amplia base de datos de planetas, estrellas y satélites. Tengan en cuenta que la aplicación está instalada en muchas computadoras, pero si esto no es así pueden descargarla desde el siguiente <http://celestia.es/>

En el Cuaderno para estudiantes se brindan instrucciones para el manejo básico de esta herramienta digital con el objetivo de explorar el Sol. Sin embargo, es posible ampliar el recorrido hacia otros planetas. En este caso, es importante tener en claro si el objetivo será explorar algún planeta para conocer sus características o “descubrir” otros planetas, sus lunas y sus satélites.



Argentina unida



Ministerio de Educación
Argentina