



UNIVERSIDADES PARA LA UNIDAD PEDAGÓGICA
UBA UNC UNICEN UNLP UNLU UNNE
UNO UNR UNS UNT UNTREE



Alfabetización en la UNIDAD PEDAGÓGICA

Especialización docente de nivel superior

SEMINARIO PLANIFICACIÓN



Ministerio de Educación y Deportes
Presidencia de la Nación

INFoD
Instituto Nacional de Formación Docente

MESA DE CONDUCCIÓN
DE LAS UNIVERSIDADES
NACIONALES

Prof. Eugenia Heredia
Prof. Guillermina Lanz

UNLP

Dr. Fernando Avendaño
Dra. Mónica Baez

UNR

Dra. Rossana Nofal
Dra. Constanza Padilla

UNT

Lic. Daniel Montenegro
Lic. Mónica Rubalcaba

UNQ

Lic. Gabriel Asprella
Lic. María Leonor Barrabino

UNTREF

Mg. Gabriel Paz
Mg. María Laura Galaburri

UNLu

Prof. Viviana Izuzquiza
Mg. Irene Laxalt

UNICEN

Mg. Gloria Santa Núñez
Prof. Gloria Graciela Portal

UNNE

Dra. María Angélica Möller
Mg. Gabriela Zamprognio

UNC

Lic. Mariano Santos La Rosa
Mg. Mariel Rabasa

UNS

COORDINADORES DE
TUTORES

Mg. Inés Sancha
Mg. Aldana López

Lic. Sandra Bellini
Prof. Liliana Espinoza

Lic. Mariana Anastasio
Esp. Alejandra Paione

Lic. María del Carmen Campos
Lic. María del Carmen Reinoso

Mg. Yamila Wallace

Prof. Silvana Corvalán
Lic. Marina Iparraguirre

Mg. María Regina Usandizaga
Prof. Gabriela Andrés

Esp. Lucía Moré
Prof. Silvana Corvalán

Mg. Eugenia Karlen

Mg. Mariel Rabasa

Postítulo ALFABETIZACIÓN EN LA UNIDAD
PEDAGÓGICA
Especialización Docente de Nivel
Superior

COORDINACIÓN GENERAL

Dra. Mirta Castedo

Universidad Nacional de La Plata

ASESORA GENERAL

Lic. Delia Lerner

Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional de La Plata

AUTORAS DE ESTE DOCUMENTO:

Mirta Castedo

Cinthia Kuperman

Ministerio de Educación de la Nación

Planificación en la unidad pedagógica. -
1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :
Ministerio de Educación de la Nación, 2018.

Libro digital, PDF - (Alfabetización para la
unidad pedagógica)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-00-1213-3

1. Lectura. 2. Escritura. 3. Planificación de
la Educación. I. Título.

CDD 371.102

 **creative
commons**



ÍNDICE

Parte I: La planificación como práctica colectiva y sostenida

Introducción	8
Planificar, una práctica social	8
Los sentidos de la planificación en la escuela: rastros de la historia y resignificaciones	13
La planificación como responsabilidad del colectivo escolar	15
Algunas relaciones entre planificación y evaluación	22
La función del plan escrito	26
¿Para qué escribir lo que se está planificando?	26
Los planes escritos hablan sobre la enseñanza	27
Referencias bibliográficas	34

Parte II: Planificar para la Unidad Pedagógica

Planificar la relación tiempo-contenido	36
Criterios de organización del tiempo didáctico	40
Niveles de planificación y de planes	44
Un plan anual	46
PRIMER GRADO	56
SEGUNDO GRADO	65
Plan o "rutina" semanal	75
Planificar actividades habituales, secuencias, proyectos y algunas situaciones específicas	78
Planificar actividades habituales	81
Plan de una situación específica. Lectura a través de la voz del maestro: A qué sabe la luna	82
Planificar secuencias	86
Plan de una secuencia. Ejemplar único: Un barco muy pirata.	89
Plan de una secuencia. Comparación de versiones de Caperucita Roja	90

Planificar proyectos	97
Plan de un Proyecto. Antología de versiones de Caperucita Roja producidas en parejas	102
Planificar algunas situaciones de reflexión sobre el sistema de escritura	111
Referencias bibliográficas	118

Actividades

Docentes

Actividad 1: Decisiones en torno al plan anual.	120
Actividad 2: Planificación de dos proyectos para profundizar y progresar en la formación del lector literario: cancionero y poemario.	122

Equipos directivos

Actividad 1: Un plan para planificar en la UP.	125
Actividad 2: Análisis del trabajo escolar planificado en la UP con poesías y canciones.	127

Supervisores

Actividad 1: Instalar una práctica de planificación colectiva y sostenida.	129
Actividad 2: Análisis del trabajo escolar planificado en la UP con poesías y canciones.	131
ANEXO 1: Transcripción "Una reunión de planificación de la Unidad Pedagógica -1° y 2° grado- en el inicio del año escolar"	134
ANEXO 2: Esquema de un plan anual y planes semanales	158

SEMINARIO PLANIFICACIÓN - I

La planificación como práctica
colectiva y sostenida

SEMINARIO PLANIFICACIÓN - I

Introducción

A partir de entender la planificación como práctica social, se abordan los sentidos que ha tenido en la escuela y las actuales re-significaciones. Se enfatiza la tarea como una responsabilidad del colectivo escolar y una oportunidad para su crecimiento. Se formulan algunas reflexiones sobre la relación entre planificación y evaluación, la función del plan escrito y lo que tales producciones dicen acerca de la concepción de enseñanza y de aprendizaje.

Se hace especial referencia a la planificación anual de lectura y escritura en 1.º y 2.º grado de primaria. El material se completa con el visionado del video “Una reunión de planificación de la UP -1.º y 2.º grado- en el inicio del año escolar”, tema que será retomado en la segunda parte, junto con los planes y planificaciones de la organización de la semana, el plan de secuencia y proyecto y el plan de clase.

Planificar, una práctica social

*“Dentro de su lata la mata/ crece desde el pie,
crece desde el pie la fogata/ crece desde el pie.
Crecen los mejores amores/ crecen desde el pie,
para sus colores, las flores/ crecen desde el pie.”*
Alfredo Zitarrosa

Sobre la “planta”, parte inferior del pie, se sostiene y se apoya todo el cuerpo. Una planta es también la base de un edificio. “Plano”, es decir, el diseño de una futura construcción es otra palabra relacionada. Los vegetales se “plantan”: se clava en la tierra un vástago, un esqueje, un tubérculo, un bulbo, etc., para que arraigue. Todas estas expresiones remiten a algo que sostiene, que se proyecta, que irá más allá de lo presente. “Planta”, “planificación”, “planeamiento”, “plan” son palabras que tienen la misma raíz etimológica; su origen nos recuerda que aquello que proyectamos se hace realidad creciendo desde algo pequeño, algo que imaginamos antes de ser lo que más tarde será. También nos recuerda que tener un plan, ayuda.

Antes de adentrarnos en la planificación de la lectura y la escritura, haremos algunas reflexiones generales sobre el proceso de planificación.

Sin duda los seres humanos proyectaron y prepararon acciones colectivas antes de haber inventado la escritura (planificaron las cosechas, los traslados, los espacios donde instalarse). Los hombres prehistóricos tuvieron que resolver problemas vitales para su subsistencia que sin duda no fueron producto del azar sino de planes bien trazados y colectivamente impulsados. El sedentarismo introdujo mayores necesidades de previsión: acopio de cantidades precisas de alimentos para tiempos previsibles, formas de protegerse de

los cambios de climas estacionales... Más tarde, en la Antigüedad, la construcción de centros y monumentos ceremoniales, el trazado de las ciudades, los puentes y acueductos, las murallas, etc., dan cuenta de una rica, intensa y compleja planificación intencional de la organización social.

Se puede decir que la planificación es tan antigua como el hombre. Pero como proceso explícito y sistemático, con componentes tales como “objetivos”, “acciones”, “plazos”... es una idea del siglo XX. Se hizo muy presente, por ejemplo, en la reconstrucción del mundo occidental después de las grandes guerras mundiales, en las planeaciones de los gobiernos para un período de administración, en la recuperación, por ejemplo, de una zona afectada por un desastre natural. Los nombres de Henri Fayol y Frederick Taylor (principios del siglo XX), ambos desde el ámbito de la empresa, la administración y la economía, están ligados con el origen moderno de la planificación, desde la perspectiva de la “eficiencia” y la “productividad”. (Como se verá, una visión muy diferente a la que sostendremos).

La idea de planeación o planeamiento no es, por lo tanto, exclusiva ni originaria del campo educativo. Por ello, hay mucho en común entre el plan de un viaje, la organización de una pequeña empresa y la planificación de la enseñanza. No obstante, la planificación de la enseñanza tiene su especificidad.

Jimena¹, el trabajo final del master en Libro Álbum Infantil

Tengo 10 meses para presentar la obra² mientras termino los cursos. Desde aquí, el tiempo se divide en cursar, estudiar para los cursos, descansar y distraerme y... el trabajo final. Marco en un calendario lo que ya está ocupado por cursos y lo que ya sé que lleva preparar los trabajos. Mi mentora³ es Llanos, por suerte me cae bien y creo que yo le caigo bien a ella. La puedo llamar en cualquier momento pero las entrevistas para presentar avances están programadas cada dos semanas. Eso está en el calendario con rojo. La fecha de entrega final, marcada doble.

Todo es posible: cualquier tema, cualquier historia, cualquier personaje, cualquier formato (historieta, novela gráfica, grande, chiquito, muchas páginas, pocas páginas, plegadas o no, lujoso o de bajo costo...). ¡Uf! Hubiese preferido menos opciones.

En la pared, la lista de lo que hay que resolver: tema, formato, historia, escenario, personajes, técnica...

Son 10 meses. Si decidiese rápido el tema, podría pensar las otras cosas.

Me concentro en el tema. Listas. Listas de ideas por escrito, listas de dibujos, me sale primero dibujar, me sale escribir, las dos cosas. Listas donde tachó lo que voy descartando. Listas donde reescribo sobre la primera idea. Listas que paso en limpio. No tiro nada, todo va a un cajón donde guardo lo del trabajo final. Tengo que encontrar el tema.

Una idea. Me detengo: el teclado de mi compu no tiene signo de pregunta, imagino un lugar donde no se puede preguntar, sigo la idea, por aquí va. Se lo voy a presentar a la mentora. Quedan tres días para la entrevista. Me concentro. Escribo la historia y armo el Storyboard⁴. Llego. Llego con todas las páginas, qué imagen y qué texto en cada una. Ya está.

Llanos no está segura. No le cerró. No me lo dijo, me doy cuenta. Lo miro con otros compañeros. A todos les pasa lo mismo: la historia no funciona, yo entiendo algo pero cuando se lo muestro a los demás no lo entienden. Más de tres semanas perdidas. ¿Perdidas? ¿Servirá para otra cosa?

¹ Informante: Jimena Zuazo. Ilustradora.

² En muchas carreras de Artes la finalización de un estudio de posgrado se completa con la presentación de una obra, en este caso, un libro álbum.

³ Asesora o directora que asiste al estudiante durante el proceso de elaboración de la obra.

⁴ Un storyboard es un boceto donde el autor/ilustrador expone brevemente lo que pasa en cada cuadro.

Quedan 5 meses. El tema. Necesito el tema. Había visto una fuente con sirenas. Imagino que salen de la piedra y se ponen a nadar. No. Demasiado previsible. Pensé en guías de viaje humorísticas. Varios días con esto. No cierra. Pasan los días. No voy a la siguiente entrevista. No tengo nada. ¿Nada? Sí: tengo “las preguntas” y “los viajes”. Es por allí. El tema tiene que ver con eso. No lo termino de definir pero la forma del libro empieza a armarse. Decidir el formato pone un límite a la obra. Me acota. Avanzo por allí para seguir. Tomo papel grueso, intento formas de doblarlo, de plegarlo, una manera diferente de pasar las páginas, una manera diferente de leer, un recorrido distinto. Un viaje de lectura por otros caminos. Una noche entera plegando y cortando papel lo conseguí. No estaba en el plan. Tengo el formato. Por la mañana, llamo a la mentora. Le gusta. Lo entendió. Funciona.

En la pared: tacho formato y anoto “preguntas” y “viaje” en el tema.

Hago el boceto. Tengo todas las páginas, todas distintas, colgadas en un cordel frente a la mesa de trabajo. El tema son las preguntas y el viaje. Lo primero es el texto y lo segundo es la imagen. Mi mano me contradice: dibuja antes de escribir. Dibuja cada página, todos los escenarios. Tengo el formato y bocetos de los escenarios de cada página. Falta la historia y... los personajes. Tacho escenarios.

Es octubre, quedan dos meses. Vuelvo a programar. Divido la cantidad de tiempo restante por la cantidad de hojas a completar. Me aplico. No hay manera: la primera página lleva dos semanas. Sí hay manera: las siguientes salen solas, dos o tres por semana. ¡Pero se pasó el tiempo de probar técnicas¹! Entonces, carbonilla. Será carbonilla porque puedo ir borrando. La única manera de llegar con los tiempos. Tacho técnica en la lista de la pared. Necesito personajes.

Paso y paso las páginas. Por primera vez, veo mi mano pasar por las páginas. La veo viajar por los escenarios. ¡Ella! Ella es el personaje: la mano, manos que viajan. Varias manos. Quedan pocos días. En unas horas dibujo todas las manos de la historia. Las escaneo, las retoco, pongo las manos sobre los escenarios y van armando la historia. Está la maqueta, los pliegos para imprimir.

Quedan menos de 4 meses. Todo momento sirve.

Falta el texto. Lo tengo pero no sirve. El mismo texto de las preguntas. Tengo 4 páginas escritas. Reduzco, achico, pulo. Quedan las necesarias, solo unas preguntas.

Restan dos días para poner el texto, sacar los pliegos, imprimir, hacer la maqueta, las pruebas de impresión. No habrá tiempo para hacer pruebas de impresión. Voy a la imprenta segura, a la que sé que no fallará.

Al final, lo miro, lo leo completo. Ahora sí tengo la historia. Ahora sé lo que quiero decir. Voy a entregar. Sobre el escritorio y la mesa, en el cajón y pegado en pared, queda la historia de viaje de este libro.

¹ Óleo, acuarela, lápiz, etc.



Hugo ¹, la cátedra de Electrónica



Esto es lo que hay que dar, me dijo un compañero. Era el programa de 4° año de Electrónica. Un programa de 10 unidades para dar en un año. Esa primera vez, mi primer año de docente, 10 unidades no me parecieron mucho. Me senté a mirarlo. Me había preparado: prolijamente fotocopiados en una carpeta, todos los programas de las materias técnicas de toda la escuela secundaria. Ya los conocía, por mi propio paso por la escuela.

"Electricidad y magnetismo", eso se suponía que era repaso de Física de segundo. "Ecuaciones, trigonometría...", Matemáticas de tercero. "Materiales conductores y aislantes", Química y Física. Pero también estaba "semiconductores", eso es nuevo para los chicos, pensé. Tiene más que ver con Química y estructuras atómicas, la base de la Electrónica, la diferencia entre "electricidad" y "electrónica".

Me daba cuenta que tenía que dividir el programa en tres trimestres, porque los boletines tienen tres trimestres y todo en la escuela, la misma a la que yo había asistido, se divide en tres trimestres. Y tratar de dar todo. Pero enseguida advertí que todo, todo... iba a ser imposible.

Empecé a pensar que sería lo más importante y a remarcarlo en el papel, también en mi cabeza. Algo me estaba ayudando: sabía lo que iban a necesitar para el otro año, eso, sin duda, no lo podía pasar por alto. Me senté a ver con qué se suponía que podía contar -porque lo tendrían que saber de años anteriores- y qué era lo que no podía dejar de lado porque se convertiría en un problema para que pudieran avanzar al año siguiente.

Eso fue mi primer año en cuarto. El segundo ya fue distinto.

Así que mi planificación, y la de todos, fue cambiando: decidimos que cada unidad empezara con un repaso de eso que se suponía que los alumnos ya tenían que saber.

Además tomé conciencia de otra cosa: a los chicos les pasaba lo mismo que me pasaba a mí cuando yo estudiaba. Primero tenía que ver el problema en la vida cotidiana para después poder explicarlo en términos electrónicos. Empezar a hablar de conductores por la estructura atómica era muy difícil, a pesar de que ¡mis alumnos habían elegido la orientación Electrónica! Entonces cada clase empezada con algo de la vida cotidiana: "un palito y una barra de metal, un extremo sostenido por la mano y el otro extremo en el fuego, ¿qué sucede en ambos casos?" Teníamos que encontrar un problema de ese tipo para empezar cada clase. Y teníamos que ir introduciendo la explicación matemática, física y de estructura atómica para poder explicarlo. Entre todos los colegas fuimos armando esa colección de problemas, cada vez los perfeccionábamos más....

¹ Informante: Hugo Emilio Sánchez. Profesor de electrónica.

En todas las instancias donde la planificación está presente:

- nos apoyamos en experiencias previas, del mismo o de otros ámbitos, vividas o reconocidas como idénticas o semejantes;
- planificamos con “otros”, presentes o virtuales, otros que estuvieron antes o que comparten la tarea en el aquí y el ahora;
- planeamos y re planeamos sobre la marcha de los acontecimientos, es decir, volvemos una y otra vez sobre los pasos, para modificarlos o repensarlos;
- recurrimos a la escritura para ampliar la memoria y para reorganizar la acción;
- advertimos, al escribir, hechos, procesos, relaciones... que nos habían sido inobservables antes de “verlas” en el papel o la pantalla.

Cada ámbito tiene su especificidad. De lo propio de la enseñanza, y más específicamente de la enseñanza de la lectura y la escritura en la UP, nos ocuparemos en los siguientes apartados.

Hacer proyectos y planes o trazar un plan de acción son, sin duda, acciones humanas. Ya se trate del trabajo, del comercio, del esparcimiento o aun de la guerra, los seres humanos nos organizamos de muchas maneras para tratar de que algo todavía inexistente, suceda. Proyectamos nuestros deseos, aspiraciones, expectativas, propósitos y hasta nuestras utopías, en pequeños proyectos personales, emprendimientos dentro de pequeños grupos o en ambiciosos planes institucionales, siempre, en estas tareas se involucra a más de un actor y se piensa, se dice y se escribe, más o menos, según el caso. De manera que planificar es una actividad específicamente humana, mediada por el lenguaje, y colectiva.

Aunque parezca controvertido, mencionamos la guerra porque parece ser que uno de los antecedentes escritos más remotos sobre el tema está en **El arte de la guerra**, de Sun Zi. Se cree que el texto fue escrito hacia el último tercio del siglo IV a.C. Expone cómo elaborar un plan de acción teniendo en cuenta el tiempo, la doctrina, el terreno, la disciplina, etc.



Dirigido inicialmente a lo que su nombre indica, enseñar lecciones para ganar una guerra, en la actualidad, sus “enseñanzas” se toman en un sentido mucho más amplio: cómo proceder ante situaciones donde existen conflictos de intereses de diversa índole, inclusive conflictos internos del propio sujeto, sin desperdiciar energías y, sobre todo, evitando usar las armas y la destrucción.

Los sentidos de la planificación en la escuela. Rastros en la historia y resignificaciones

“...la planificación constituye siempre una representación anticipada de un proceso que puede preverse solo en parte: la práctica representa espacios de indeterminación, situaciones y problemáticas emergentes que resulta imposible anticipar. Por eso, se trata siempre de una hipótesis de trabajo, una ‘especie de cartografía’ a la que es posible recurrir para buscar información o para reorientar el proceso.”

Schön (1992)

A los efectos de evitar ambigüedades llamaremos “**planificación**” al **proceso** donde participan diferentes actores y se articulan sus voces y “**plan**” al **producto** escrito de ese proceso provisorio o definitivo.

Todas las prácticas sociales se significan y re-significan permanentemente. La planificación de la enseñanza no es una excepción.



Maestros y maestras de 1.º y 2.º ...

“Este año hay cosas que quiero seguir haciendo y otras que me gustaría modificar.”

“Tenemos la planificación de producción de una revista de animales. Está genial. Pero nos tenemos que concentrar en las cuevas, las madrigueras, los nidos. Igual nos va a servir para guiarnos y sacar ideas.”

“Ya tenemos seleccionados todos los libros que vamos a leer en profundidad, mes por mes, en el marco de la biblioteca. Organicemos ahora cómo vamos a ir introduciéndolos, qué vamos a hacer con cada uno.”

Directores y supervisores...

“Este año me gustaría que en la escuela, además de los proyectos de lectura de cada grado, todos lean historietas y podamos compartir esa lectura entre los grados.”

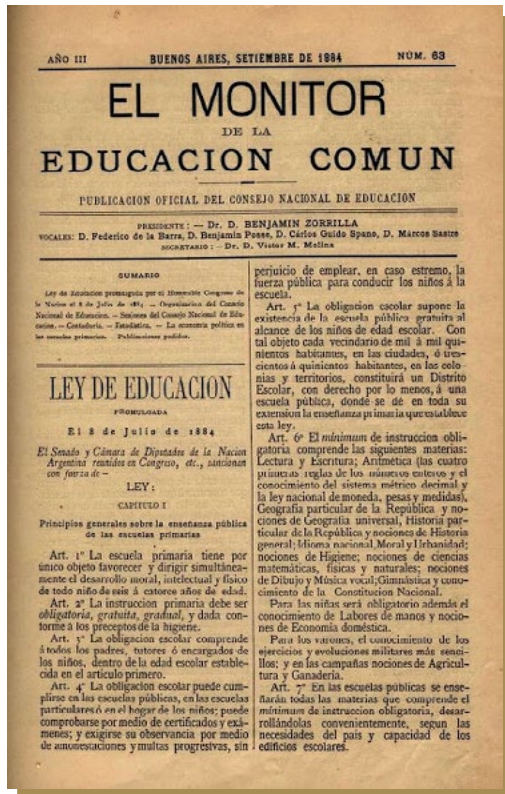
“El distrito podría profundizar en Andersen, ya que es el año de conmemoración de su nacimiento. Podemos conversarlo con los directores en la próxima reunión. Hay libros del autor en todas las escuelas.”

En la actualidad y en la historia de la escuela, la planificación ha ocupado distintos lugares en las representaciones y en las prácticas de los docentes.

Muchos de los maestros y maestras que hoy enseñamos en las aulas hemos hecho “sábanas” (planes gigantescos), Proyectos Educativos Institucionales, Planes Lectores para toda la escuela y, algunos, hasta recordamos las célebres “carpetas didácticas” -día por día, hora a hora-, que coincidían exactamente con el libro de temas que cada uno firmaba al ingresar a la escuela en cada jornada. En cada una de estas experiencias se pueden hoy reconocer mayores y menores fortalezas y debilidades.

En muchos casos, la tarea se burocratizó y se transformó en una instancia de cumplimiento formal; las planificaciones que con algún cambio de términos podrían ser aplicadas en “cualquier” grado y para diversos contenidos daban cuenta de un vaciamiento del sentido de esta práctica. Pero, en otras ocasiones, la planificación partía de intencionalidades más claras y se lograba generar procesos pujantes de socialización entre distintos actores institucionales.

Rastros de la Historia



Como se forma el buen maestro

En la *Ecole Première* de Huy (Bélgica) hemos encontrado el siguiente artículo que reproducimos por considerarlo de alguna utilidad para los que se dedican a la educación de la niñez.

«En una escuela, indicada como modelo, fué hallado un cuaderno perteneciente al maestro y que contenía lo siguiente:

1. ¿Cuál es el sujeción de la lección?
2. A qué grado ó sección pertenecen los alumnos á quienes daré esta lección?
3. ¿Cuánto tiempo me permite el horario invertir en esta lección?
4. Debidamente contestadas las dos anteriores preguntas, qué extensión daré á la materia de mi lección?
5. ¿Qué procedimiento emplearé en la enseñanza de esta materia? Por qué razón?
6. A cuál de las lecciones anteriores debo enlazar la que preparo? ¿Cómo lo haré?
7. ¿Cuáles son las grandes divisiones de que es susceptible el asunto de la lección?
8. ¿Cuáles son sus puntos esenciales?
9. ¿Cuáles de estos puntos presentan dificultades científicas ó metodológicas? ¿Cuáles son estas dificultades? ¿Cómo podré evitarlas ó superarlas?
10. ¿Qué puntos es menester que abarque la síntesis ó el resumen de mi lección?
11. Pueden inferirse de ella conclusiones prácticas ó morales? ¿Cuáles?
12. A qué aplicación ó ejercicio práctico

conduce esta lección? Preparar sobre ella el tema.

13. ¿Conviene que mis alumnos desarrollen este tema en la escuela ó en casa, inmediatamente después de la lección ó mas tarde?

14. Esta lección, ¿qué facultades intelectuales pone en particular ejercicio? ¿Cómo?

15. ¿Qué inclinaciones puede favorecer ó combatir con éxito? ¿Cómo?

16. En qué circunstancias de la vida escolar, tendrán ocasión mis alumnos de utilizar los conocimientos que voy á inculcarles con esta lección? ¿Qué partido sacaré de esta consideración?

17. En qué circunstancias de la vida usual podrán utilizar estos mismos conocimientos? En previsión de esto, ¿qué incumbencias me corresponden?

18. De cuáles defectos debo corregirme? [Comportamiento, lenguaje, método, relaciones con los alumnos, etc.]»

El excelente maestro, de cuyo libro de apuntes fueron sacadas estas preguntas, consagra diariamente algunos momentos á examinar cuanto ha hecho en la escuela durante el día, y he aquí los puntos sobre los cuales versaba con preferencia este examen.

«1.—El orden ha sido siempre conservado durante todas mis lecciones? En caso de afirmación ó de negación, ¿á qué debe atribuirse este resultado?

2.—He sido acaso demasiado riguroso para con mis alumnos? Si pudiera empezar de nuevo, emplearía este mismo rigor? Aplicaría las mismas penas? Castigaría con mayor ó menor severidad?

3.—¿Qué dificultades he encontrado en mis lecciones? He podido vencerlas? ¿Cómo?

4.—¿Cuál de mis lecciones ha sido la mas fructuosa? A qué debo atribuir este feliz resultado?

5.—He dado ocasión para reconvenirme de haber perdido ó de haber empleado mal una parte del tiempo destinado á las tareas escolares? ¿Cuáles han sido las consecuencias y los efectos de esta pérdida de tiempo?



Monitor de la Educación Común (1884), Año 4, (70)

Para algunos “viejos” maestros, planificar con cuidado y esmero lección por lección era parte constitutiva de la profesión. Las clases, una vez “armadas” por “maestros ejemplares” o ya plasmadas en propuesta editorial, pasaban de mano en mano y de generación en generación. Repetir clases perfectamente diseñadas garantizaba lograr aprendizajes uniformes. Bajo la ciega confianza de que una buena clase era seguir al pie de la letra un buen plan, la suma de las buenas clases garantizaría buenos aprendizajes. Eran tiempos en los que aún no se había conceptualizado que el aprendizaje no es igual a la enseñanza.

Hubo maestros que invirtieron mucho tiempo elaborando planes que a veces no llegaban a tener en cuenta durante el año. Sin embargo se entregaban a la Dirección como parte de la tarea docente. Un documento preparado con ese fin no tiene ninguna función en el día a día, ya que no responde a una necesidad práctica. En parte como reacción -y también por otras razones- hubo momentos en los cuales los planes se dejaron de lado por completo, por considerarlos un mero ejercicio burocrático, solo para cumplir con las autoridades.

Algunos improvisan las clases: *"En el momento resuelvo lo que voy a trabajar con los alumnos"*. Otros transforman el libro escolar en el plan de trabajo: *"Yo sigo este libro, está todo armado paso a paso."* Y otros, inclusive, copian todos los años el mismo plan o hacen pequeñas modificaciones a los anteriores, no siempre muy significativas.

Como es usual, todas estas ideas y prácticas conviven en la escuela de principios del siglo XXI. Qué predomina en cada una no es más ni menos que la combinación de muchas variables, algunas de las cuales son conscientes y pueden ser explicitadas y otras han sido naturalizadas, nos cuesta mucho hacerlas conscientes.

No se trata de tener un plan modelo para completar, un formato que nos garantice la “eficacia”; ninguna planificación en sí misma garantiza aprendizajes. Solo es un instrumento -posiblemente muy importante o imprescindible- al servicio del logro de ciertos propósitos.

La planificación como responsabilidad del colectivo escolar

Cuando nos preguntamos qué queremos conseguir que suceda con nuestros niños y por qué, en qué plazos, por qué pensamos que tales aprendizajes -y no otros- son prioritarios, estamos asumiendo la dimensión ética e intelectual de nuestro trabajo de enseñar (Birgin, A., & Duschatzky, S., 2001:147). Estamos pensando y decidiendo sobre en qué es relevante formar a los niños -eligiendo entre todo aquello que prescribe el diseño curricular- y elegimos a qué echar mano de entre los múltiples saberes y conocimientos de los que disponemos para enseñar a un grupo de chicos específicos en un contexto específico. Es decir, procedemos como profesionales.

Desde nuestra perspectiva, un plan de trabajo no debería ser un instrumento de control. Planificar es parte de la tarea de enseñar. Tarea -en lo posible- asumida por el colectivo de docentes que integran la escuela y, por lo tanto, responsabilidad del colectivo. Al participar en el proceso de planificar, los equipos directivos acceden a un panorama global de la enseñanza en la escuela. No controlan el trabajo del docente a través de las planificaciones sino que participan en ese trabajo porque -en muchos casos- formaron parte de las decisiones que se plasmaron en el plan.



En el video que acompaña a este Seminario, “Una reunión de planificación de la Unidad Pedagógica -1.º y 2.º grado- en el inicio del año escolar”, la coordinadora académica (en esta escuela, el rol es equivalente al de una directora o vicedirectora) interviene en varios momentos y de diversas maneras.

Invitamos a los equipos directivos a pensar ¿Cuándo, cómo y para qué interviene? ¿Qué es lo que más le preocupa?

De igual modo, invitamos a los docentes a pensar ¿Qué sentido tienen sus intervenciones para las maestras presentes? ¿Qué aportan sus intervenciones?

Concebido como un trabajo ético e intelectual, producido por un colectivo, no es un límite a la creatividad de los docentes. La producción colectiva es fruto de la deliberación, de la consideración atenta y detenida del pro y el contra de los motivos de una decisión, antes de adoptarla; de allí que la creatividad individual se ve enriquecida con los argumentos de los otros. Como se trata de un plan elaborado con argumentos y no simplemente producido por otro y aplicado, está sujeto a modificación permanente, de acuerdo a lo que va sucediendo en el aula. Por atender a un trabajo intelectual, el plan está sujeto a modificaciones, porque se cuenta con conocimientos para fundar un cambio antes y durante la acción. En esa dinámica, “...el espacio donde se desarrolla la cotidianeidad escolar es un lugar de recreación, reinvención, negación y ampliación de lo explicitado en normativas y propuestas curriculares...” Rockwell, E. (1995).

En este Seminario sostenemos que planificar es preciso porque ayuda a orientar la acción didáctica (el diseño de las situaciones, la elección los materiales, las formas de agrupamiento...) en función de ciertos propósitos y en el marco de un proyecto educativo.

Más allá de los propósitos comunes y generales a toda la UP y de las prescripciones curriculares de cada jurisdicción, en cada momento del proceso y con cada grupo, tales necesidades se vuelven más específicas. La escuela y cada maestro tienen un gran margen de trabajo donde poner en juego las intenciones formativas, el conocimiento sobre las trayectorias de sus alumnos, sus conocimientos sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lectura y la escritura y sus conocimientos sobre las prácticas de lectura y escritura de diversos géneros.

En este contexto, la planificación es una herramienta, un medio para organizar el trabajo y contribuir al aprendizaje de los alumnos. En consecuencia, parte del proceso de enseñanza.

Según Feldman (2010), planificamos porque:

- La enseñanza es una actividad intencional: tiene propósitos y es necesario asegurar su cumplimiento;
- La enseñanza se desarrolla en situaciones de restricción (de tiempos, de recursos). El planeamiento permite balancear intenciones y restricciones;
- La enseñanza se desarrolla en contextos complejos, lo que implica considerar multiplicidad de variables intervinientes. Si bien resulta imposible prever qué pasará con cada una de las variables, a mayor previsión mayor capacidad de atender sucesos imprevistos. No se puede simplificar el carácter complejo de la enseñanza pero sí reducir la incertidumbre a través de la consideración previa de alguna de sus variables.

La planificación que los equipos escolares elaboran parte del carácter prescriptivo de los diseños curriculares. Estos últimos son prescriptivos porque es necesario asegurar la unidad del sistema educativo para garantizar la igualdad de derechos de todos los niños a acceder a una base común de saberes. Los equipos directivos y los docentes median entre los diseños y la enseñanza efectiva; definen sentidos específicos para cada contexto y cada grupo; seleccionan materiales para organizar las situaciones de enseñanza.

Siempre hay alternativas sobre las cuales se toman decisiones y en esa elección interviene el conocimiento del docente sobre sus chicos, sobre el contenido y sobre la enseñanza del contenido.

En la escuela se planifica la enseñanza **para todos los grados, para cada grado y para grupos específicos de niños dentro de cada grado.**

« Gestionar una institución supone un saber, pero no un mero saber técnico sino un saber sobre la situación en la que se interviene. Intento en un punto vano porque jamás podremos capturar en su totalidad los sentidos de las diversas situaciones que acontecen en una institución, ni podremos asegurar que el proyecto que ponemos en juego responde al conjunto de motivaciones o expectativas de los actores educativos. Sin embargo, lo que no es vano es la posición de seguir: escuchando, proponiendo, creando condiciones, rectificando, buscando.»

Birgin y Duschatzky (2001)

En las escuelas, algunas tareas de planificación son específicas del nivel institucional, otras competen mayormente a cada maestro y siempre habrá que planificar para algunos chicos o grupos de chicos, no siempre los mismos ni en los mismos momentos, que “no han llegado todavía” a lo que la mayoría de los otros, en su grupo, lograron aprender. Nuevamente, el rol del equipo directivo es central para que sea la escuela, y no cada docente individual, quien asuma la responsabilidad.

Algunas tareas son más específicas del nivel institucional; en ellas tiene mayor responsabilidad del equipo de conducción o directivo.

Siempre, el equipo directivo vela por la continuidad de la enseñanza entre grados, algo que no podría hacer cada docente solo. Se preocupa por lograr que la continuidad permita progresar, en el sentido de presentar a los niños situaciones y contenidos cada vez más desafiantes.



Los directores, en los encuentros periódicos (quincenales...) con las maestras comentan algunos problemas que advirtieron mirando tanto los planes como lo que efectivamente observan en las aulas:

"En ese momento de segundo todos estarán en condiciones de leer para otros un poema bien ensayado. Organicemos una sesión de lectura para que los padres escuchen leer... Sería mejor todos los segundos a la vez, que todos los padres vean que ya pueden leer en voz alta."

"- Tuvimos reunión con las directoras de los jardines de la zona. El año pasado hicieron mucho trabajo con nombre propio. Tenemos que cambiar lo que planificamos el año pasado, este año van a entrar, por lo menos, re-

conociéndolo y escribiéndolo sin el modelo presente, casi completo. Hay que tenerlo en cuenta; también que hay como 10 en cada primero que no vienen de estos jardines.

- Si van a arrancar sabiendo el nombre, empecemos directamente por situaciones donde se ponga en relación el propio nombre con otros nombres.

- Yo tomaría tres o cuatro clases para hacer algunos juegos donde usen sus nombres, para estar seguras de que lo saben y para que el que no lo tiene tan presente lo recuerde. Si eso va bien, seguimos."

"En primero las revisiones de lo escrito se hacen de manera colectiva o en pequeños grupos con un maestro presente. En segundo podríamos pensar en instancias donde los alumnos vuelvan a lo que escribieron con algunas indicaciones y marcas de Uds. y que haya un tiempo en el aula para pensar en eso".

Es tarea del equipo directivo hacer que cada uno de los “problemas” que se identifican se transforme en una posibilidad de intervención para la enseñanza y en una posibilidad para aprender si esas intervenciones tienen o no las consecuencias deseadas en mayor o menor medida.

Otras tareas son propias de cada grado; comprometen más a los docentes.



Complementariamente, la planificación para un aula o para un pequeño grupo dentro del aula no puede perder de vista lo que sucede dentro de cada institución específica.

Algunos docentes lo advierten en una reunión de ciclo:

“- Este año, seguimos estudiando animales. El año pasado vimos bien las partes del cuerpo y coberturas. Ahora vamos por alimentación, partes internas para la alimentación, hábitat en relación con la alimentación. Me parece que eso estaría bien articulado. Primero podría ver coberturas, igual que el año pasado.

- ¿Pero cómo van a hacer para leer sobre coberturas de animales en primero? No pueden, no leen.

- Mejor les pasamos videos. Algunos van a poder leer algo, algunos van a anticipar de las imágenes que son espectaculares porque se ven muchos detalles, y además les vamos a leer mucho en voz alta.

- Algún video en algún momento, pero para que pongan en relación con lo que leemos, ¡porque tienen que aprender a leer!"

"Nos olvidamos que en Jack y las habichuelas mágicas la caracterización del ogro como personaje prototípica es muy interesante. Agrego este cuento antes del contemporáneo que habíamos elegido, necesitaría una pincelada más de los ogros típicos".

La enseñanza se desarrolla en contextos complejos, lo que implica considerar multiplicidad de variables. Si bien resulta imposible controlar todas las variables, a mayor previsión mayor capacidad de atender sucesos imprevistos. No se puede simplificar el carácter complejo de la enseñanza pero sí reducir la incertidumbre a través de la consideración previa de algunos elementos esenciales.

Al finalizar segundo grado (momento en el cual se espera que todos los chicos estén alfabetizados) algunos alumnos todavía no logran escribir y leer con suficiente autonomía. La directora, que sabe que la repitencia posiblemente los perjudique aún más, reúne a sus maestras para trazar el plan que brinde alguna tranquilidad para que en el año siguiente estos chicos cuenten con un entorno favorable, que los ayude a seguir avanzando. Como lo ha hecho en otras oportunidades, apelará a los reagrupamientos provisorios de los niños de diferentes secciones de tercero, de manera que las docentes puedan intensificar las intervenciones adecuadas para los diferentes estados de conocimiento de los alumnos. De este modo, será posible acompañar de manera muy cercana a los niños que más necesitan avanzar como lectores y escritores.

Se proponen dos tipos de reagrupamiento para los niños de 3.º grado. En uno de ellos participan todos los alumnos de las diferentes secciones; en el otro, están involucrados solamente los niños cuyos aprendizajes es imperioso fortalecer. Durante los dos primeros meses, una o dos veces por semana, los alumnos de las diferentes secciones de tercero se reagrupan para realizar actividades enmarcadas en un proyecto común. El resto de la semana siguen con su grupo (los chicos están habituados a reagruparse para distintas tareas desde 1.º grado). En uno de estos grupos, se reúnen aquellos que están menos avanzados en escritura o que leen con menor autonomía, en manos de la docente que todos consensuaron que es la más “experta” del equipo para la tarea. A diferencia de los otros grupos, que superan los 20 y 30 niños, en este solo hay 16 niños, de manera que serán atendidos más de cerca, al menos dos momentos de la semana (de aproximadamente 1 hora y 40 minutos cada uno).

En relación con el mundo literario, el proyecto elegido está centrado en la lectura: preparar una función de teatro leído, para lo cual es necesaria una lectura fluida en voz alta. Los docentes proponen a cada grupo una obra breve o bien diversas escenas de una misma pieza teatral en la que intervienen distintos personajes. Los ensayos necesarios para arribar a la representación final constituyen situaciones especialmente productivas para desarrollar las estrategias lectoras de los alumnos. El día de trabajo está destinado centralmente a estos ensayos para llegar a la presentación en iguales condiciones que sus pares (aunque, lógicamente, por detrás, haya existido mucha más práctica para lograrlo).

Por otra parte, se emprenden proyectos que requieren la coordinación con maestros de 1.º grado. Una vez por semana, se arma una “pareja de escritura”. En esta propuesta participan todos los niños de tercero reagrupados en función de sus posibilidades de escritura que forman parejas en las que cada niño de primero contará con un compañero de tercero para dictarle el texto que desee exponer en la cartelera de la escuela. Las docentes acuerdan cómo constituir las parejas para que, en el caso de los niños menos avanzados, los de primero dicten textos cercanos a las posibilidades del que escribe -los títulos de los cuentos que ya

leyeron o el texto de una adivinanza, por ejemplo- en tanto que otros niños podrán dictarle a su par de tercero una experiencia vivida, una anécdota graciosa que ha protagonizado, una pesadilla que lo ha asustado... Luego, los alumnos de 3.º grado tendrán oportunidad de revisar las escrituras resultantes con su maestro o con el docente responsable del grupo provisorio al que pertenece. Una vez realizada la revisión final, las entregarán a los niños de primer grado. Para los de tercero, la escritura al dictado de un niño menor y la revisión de lo producido, constituye un fuerte desafío de reflexión sobre el lenguaje.

Además, dos veces por semana, mientras la mayoría de los niños de 3.º grado sigue trabajando en su aula con su maestro, los chicos que pasaron con una escritura poco autónoma, trabajan con la maestra de apoyo, con el mismo contenido del resto pero en dos tipos de actividades:

Actividades de anticipación: Se trata de una propuesta particular para los niños de 3.º grado que necesitan de mayor apoyo. El docente que coordina el grupo trabajará con ellos para preparar anticipadamente una actividad que luego se desarrollará con todos los alumnos del grado. Puede tratarse de ensayar una escena de la obra de teatro que están leyendo en el aula; de leer el capítulo siguiente de una novela para comprender bien de qué se trata; de comenzar con apoyo del docente la producción de un texto que se propondrá unos días después a todos los alumnos de tercero... Es así como estos niños estarán mejor preparados para participar eficazmente en la actividad que realizarán posteriormente junto con todos sus compañeros.

Sesiones de escritura: Una hora por semana, en un espacio fuera del aula, se reúne el grupo de alumnos que comparte la necesidad de avanzar en la producción de escrituras convencionales de manera autónoma. Se les propone:

- revisar escrituras propias realizadas en el aula;
- leer producciones de otros compañeros y hacerles sugerencias desde la perspectiva del lector para hacer más comprensible el texto;
- producir textos breves -epígrafes para imágenes vinculadas con un tema en estudio, recomendaciones de un cuento leído, etc.-para permitir una revisión minuciosa en cada encuentro.

Estas sesiones habilitan a los niños a producir progresivamente textos más extensos de tal modo que vayan ampliando la información que son capaces de ofrecer por escrito y empiecen a enfrentar, en los momentos de revisión, algunos de los obstáculos que es necesario considerar cuando se escriben textos y no sólo listas de palabras.

Este relato ha sido tomado de: Kaufman, Ana María; Lerner, Delia; Castedo, Mirta & Torres, Mirta (2015). "Seminario Acerca de la Evaluación II". Especialización Docente de Nivel Superior Alfabetización para la Unidad Pedagógica. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

En todos los niveles, la mirada es didáctica, en el sentido de que lo que guía las decisiones es la enseñanza; el trabajo tiene que promover, facilitar, generar condiciones, proveer los medios... para enseñar lo mejor posible.

Las escenas descriptas muestran que **la escuela tiene la oportunidad de fortalecer la formación del colectivo docente a través de la práctica de planificación**. Es un instrumento que permite que un equipo de escuela explicita las intenciones de la enseñanza, las discuta y seleccione las prioritarias. Es también un instrumento para que el grupo ponga en común los saberes de todos -de la experiencia, de las lecturas, del contexto...-. Permite que todos y que cada uno reflexionen sobre lo que saben de los niños, sobre cómo construyen sus saberes, sobre el diseño de las situaciones para enseñar, sobre los modos de intervenir durante las situaciones; posibilita que entre todos se arme una memoria de lo que ya han probado y de las experiencias que obtuvieron; da la bienvenida a los nuevos maestros y maestras para incluirlos en una comunidad que, a través de ponerse de acuerdo en qué hacer -durante el año, el próximo mes, mañana...- deliberan sobre la enseñanza y el aprendizaje.

A través de estas reflexiones de directivos y maestros, se socializa el saber sobre la enseñanza. Es en la controversia donde podemos preguntarnos en qué medida las situaciones que se ofrecerán a los niños brindarán oportunidades para cumplir con esos propósitos que declaramos, preservándonos de la clásica ruptura entre lo que pretendemos lograr y lo que efectivamente hacemos en el aula.

Una parte de esas deliberaciones quedará en el papel, los planes escritos. La otra, el proceso de planificación -todo lo que se intercambia y conversa- quedará dando vueltas en la cabeza de cada docente y en los diálogos posteriores, los de cada día. Unos y otros, lo escrito y lo pensado, crecen, se alimentan y se fortalecen en el hacer y el pensar que las modifica y las ajusta cada día.



Tanto en el video que acompaña a este Seminario, “Una reunión de planificación de la Unidad Pedagógica -1.º y 2.º grado- en el inicio del año escolar”, como en varios pasajes de los relatos puede advertirse cómo distintos docentes y directivos aportan saberes y conocimientos complementarios y cómo se fortalece el colectivo docente a través de la práctica de planificación.

Invitamos a identificar algunas de estas posibilidades de crecimiento colectivo que brinda la práctica de planificación.

Algunas relaciones entre planificación y evaluación

« Para actuar con urgencia, el actor moviliza a veces ciertos 'reflejos' (en sentido literal) o esquemas que vienen "de no sabe dónde" y no dejan espacio para la reflexión. Entonces el actor piensa que la reacción es "instintiva", "espontánea", un feeling. Ahora bien, Bourdieu insistió precisamente en el hecho de que no actuamos por azar, sino en función de nuestro habitus, o sea, con la ilusión de la espontaneidad y la libertad. (...). El actor es en parte su propio observador y "se conoce" parcialmente desde el interior. (...) pero, sumido en la urgencia del momento, no se ve actuar (...). El actor sabe de forma confusa que no improvisa, que no crea una respuesta de una sola pieza sino que moviliza un esquema interiorizado, que por lo general llamará carácter, personalidad, costumbre o intuición. El actor puede tomar conciencia de ello e incluso, prestando mucha atención, llegar a dominarlo. No obstante, en un principio y a veces para siempre, el maestro, como cualquier otro actor en una situación de urgencia, está gobernado por su habitus¹ y no actúa como sujeto autónomo. »

Perrenoud, Ph. (2008)

Como sostiene Perrenoud, la urgencia no deja lugar a la reflexión. Cuando actuamos sin meditar sobre lo que vamos a hacer o sobre lo hecho, creemos que lo hacemos porque hemos aprendido "el oficio de enseñar". En parte es así. Pero también es cierto que al hacerlo no podemos tomar la distancia suficiente sobre nuestros actos, re-examinar por qué hacemos lo que hacemos, qué nos lleva a tomar las decisiones, en qué medida podríamos modificar algo para mejorar las condiciones de enseñanza que ofrecemos a los chicos. No somos "tan libres" al actuar "espontáneamente", estamos presos de nuestro habitus, la repetición de un modo de resolver los problemas que hemos naturalizado y que no podemos revisar conscientemente. Así, para muchos maestros, la planificación funciona como un esquema interiorizado. Es tan así que al tener que encaminar los múltiples quehaceres en una jornada de trabajo, las respuestas parecieran azarosas y "no sabemos de dónde salieron".

Cuando una planificación, como venimos sosteniendo, forma parte de un colectivo de voces y decisiones que anticipan la enseñanza -el año, los próximos meses, la semana, la clase- son necesarias múltiples ocasiones para revisar y recapitular lo que se ha hecho, para repensar, para tomar nuevas decisiones o para sostener lo hecho. Volver a mirar la planificación con cierta distancia teniendo en cuenta lo que sucedió -el año anterior, la semana precedente, el bimestre pasado...- puede conducir a re-orientar las decisiones porque:

- no se alcanzaron a desarrollar suficientemente algunas situaciones fundamentales;
- a pesar de haber brindado muchas ocasiones para aproximarse a ciertos contenidos, muchos o algunos niños aún no parecen haber aprendido lo que se considera indispensable;
- algunos contenidos que usualmente se desarrollan en un grado ya fueron trabajados en el precedente;

¹ "Habitus" es un término empleado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1930-2002) para referir a las formas de actuar, a las ideas y a los sentimientos que cada persona desarrolla de acuerdo a su rol y posición social, dentro de un campo de acción (deportivo, artístico, laboral, etc.). El "habitus" distingue en una sociedad a diferentes grupos socio-económicos que comparten valores, tradiciones, pautas de conducta, etc. que los identifican. Tales formas de actuar, ideas y sentimientos se forman de modo inconsciente, a través del proceso de socialización.

» se han modificado algunas condiciones materiales (el espacio o los libros disponibles);

» los avances de los chicos muestran que están en condiciones de enfrentar situaciones cognitiva y lingüísticamente más desafiantes¹.

Esa *re-orientación* requiere una toma de conciencia y de la necesidad de volver a encauzar lo planificado provocando, indefectiblemente, que se *re-oriente* la enseñanza.



En el video que acompaña a este Seminario, “Una reunión de planificación de la Unidad Pedagógica -1.º y 2.º grado- en el inicio del año escolar”, en varios momentos se hace referencia a cambios y continuidades con el año anterior. Invitamos a identificar esos momentos y a examinar las razones que el grupo de docentes invoca para tomar tales decisiones.

En este sentido, planificación, acción y evaluación de la enseñanza forman parte de un mismo proceso cuando se entiende la evaluación como “...un aspecto constitutivo de la enseñanza: como nos proponemos que la enseñanza brinde a todos los niños oportunidades de avanzar como lectores y escritores, necesitamos analizar en qué medida las situaciones puestas en acción permiten a los alumnos aprender, saber qué es lo que han aprendido, cómo están aprendiendo, cómo interpretan lo que les enseñamos. Los docentes y sus alumnos son entonces protagonistas de las acciones evaluativas.” (Kaufman, Ana & Lerner, Delia, 2015). De allí que concebimos que la enseñanza no es solo la acción en aula sino también su planificación y su evaluación.

Evaluar lo planificado es considerar los sucesivos y sistemáticos momentos de trabajo que requieren las planificaciones, es un ir y venir entre lo que se previó y lo que efectivamente sucede en el aula. Un plan es “estable” y, a la vez, provisorio. Requiere cierta movilidad que se genera por la reflexión colectiva entre lo previsto, lo que sucede y lo que se vuelve a planificar, producto de esa reflexión que evalúa el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Este modo de concebir la planificación deja por fuera la entrega formal de un plan al inicio de año para que permanezca en la dirección como un instrumento formal o burocrático. Estamos pensando en un plan en el que estén permitidos los tachones, las escrituras por encima y las hojas anexas. La planificación es considerada entonces como un instrumento de evaluación de nuestras propias previsiones, pero también de la marcha de la enseñanza y de los progresos que van haciendo los alumnos y es la resultante de ese proceso que toma materialidad en lo que denominamos “plan”.



En algunas escuelas...

... Las maestras agregan una columna a la derecha de su plan anual bajo el título “ajustes”...

... Al finalizar los proyectos o las secuencias van anotando algunas cosas porque es más fácil tenerlo en cuenta para el año siguiente si se anota al concluir un proyecto -por ejemplo- en abril; las impresiones están más “frescas”, lo que ocurrió (o lo que no) es mejor anotarlo rápido...

...Las clases que se han planificado con mucho cuidado, incluyendo intervenciones que han sido pensadas para grupos de niños con aproximaciones diferentes a la lengua escrita, una vez desarrolladas, se acompañan con anotaciones de la/s docente/s sobre las intervenciones que resultaron más productivas y las que no y con copias de las producciones de los chicos que dan cuenta de las distintas respuestas que se pudieron alcanzar en el salón de clase. Todo el material sirve para volver a pensar una clase del mismo tipo en la siguiente oportunidad...

En síntesis, **es necesario considerar ante todo algunas condiciones creadas en el aula** por el docente desde el comienzo del año escolar, así como el estado de conocimiento de los niños en distintos momentos del año.

Por ejemplo, las lecturas: ¿han sido suficientes?, ¿muestran cierta continuidad en autores?, ¿se han variado los personajes y los géneros?, ¿van progresando en extensión y en complejidad?; si el maestro sostiene a lo largo del año espacios de lectura e intercambio entre lectores ¿qué diferencias se van registrando en la planificación de esas instancias que den cuenta de los progresos en los chicos? En relación a las escrituras: ¿los niños escriben todos los días?, ¿hay revisión de lo que escriben?, ¿están "equilibradas" las situaciones de lectura y de escritura?, ¿cuatrimestre a cuatrimestre, se van previendo escrituras de textos progresivamente más desafiantes?, etc.

Un interrogante fundamental es si **la planificación tiene en cuenta los diferentes puntos de partida de los alumnos**. Este interrogante es complejo porque sabemos que en un mismo grupo los puntos de partida suelen ser muy diversos. Si no se concibe a la evaluación en términos de logros predeterminados sino en términos de **progresos en los aprendizajes**, es posible tener en cuenta las diferentes aproximaciones de los alumnos a la lectura y la escritura a la hora de planificar. Por ejemplo:

Si en el aula hay niños que...

... entonces se planifica...

En las situaciones de escritura de los niños por sí mismos...

... se puede observar que algunos recurren a palabras conocidas para producir nuevas escrituras ("¿en 'dijo' tengo que poner la 'jo' de 'José?") y ya pueden circunscribir sus preguntas a aquello de lo que no están seguros en lugar de hacer pedidos más globales (por ejemplo: ya no preguntan "cómo se escribe tigre" sino "cuál es la gre") mientras que otros ya toman la iniciativa de releer su propia escritura y hacen las autocorrecciones que están a su alcance, cuando releen se plantean problemas referidos a la separación entre palabras preguntan con frecuencia creciente sobre cuestiones vinculadas con dudas ortográficas.

... las situaciones de escritura de los niños por sí mismos se desarrollan en parejas de niveles próximos. Las parejas menos avanzadas escriben textos menos extensos y las más avanzadas más extensos, de manera que los primeros tengan tiempo suficiente y a los segundos no les "sobre tiempo". Con los primeros se planifican intervenciones directas de la docente. Con los segundos, antes de que empiecen a escribir, se les recuerda que revisen y los materiales que les pueden servir para aclarar dudas por sí solos (banco de datos, afiches, textos en general); se les avisa que al final el maestro va a pasar a ayudarlos con la relectura final.

En las situaciones de escritura a través del maestro, se observan distintos avances en relación con el aprendizaje del lenguaje escrito...

Algunos chicos ya usan un léxico más cercano al que es propio del lenguaje escrito y del género que se produce, solicitan al maestro relecturas más frecuentes de lo que ya se ha escrito para sostener el hilo del relato, dan algunas indicaciones acerca de la puntuación y espacialización del texto (señalan la necesidad de bajar al renglón siguiente después del encabezado de una carta o para separar episodios dentro de un relato, aclaran que un personaje "grita" o "pregunta", etcétera); otros solo manifiestan estos saberes cuando se trata de géneros muy trabajados en la clase pero aún no advierten que el léxico y la organización del discurso es muy dependiente del género y de la circunstancia de comunicación.

En las situaciones de escritura por sí mismos en parejas...

Algunos chicos discuten de manera cada vez más productiva con sus compañeros al planificar un texto que están produciendo en pequeño grupo, vuelven a lo planificado -y a veces deciden desconsiderarlo-, releen mucho para "no perder el hilo" (mantener la coherencia), detectan "errores" (repeticiones innecesarias, incoherencias) se preguntan por lo que va a entender el lector, etc. Un grupo importante de niños que proviene de otra trayectoria escolar más algunos que se han alfabetizado en tercero (todos dentro del mismo grupo que los anteriores), escriben tal como "les va saliendo" y cuando el maestro los ayuda a armar alguna pequeña planificación, transcriben lo planificado casi sin realizar cambios; nunca releen lo escrito sino a pedido del docente, cuando lo hacen pueden detectar algún error pero en general no saben cómo solucionarlo.

Además de planificar las situaciones de escritura y revisión a través del docente, se pone énfasis en momentos posteriores donde se sacan conclusiones sobre los saberes puestos en juego. Se planifican intervenciones durante y después de la escritura para hacer notar las diferencias cuando se cambia de género o de intención, así como las semejanzas en aquellas cuestiones que no varían en la escritura, cualquiera sea la situación.

Cada vez que se va a desarrollar una situación de escritura de los niños por sí mismos en parejas, los chicos que se encuentran en la segunda condición, salen una hora previa a la escritura con la maestra de apoyo para "pensar lo que van a escribir". Durante estas situaciones, en lo posible, la misma maestra está dentro del aula para ayudarlos a releer lo producido y enseñarles a buscar los modos de resolver los problemas que van detectando.

Cada vez que se va a desarrollar una situación de escritura de los niños por sí mismos en parejas, los chicos que se encuentran en la segunda condición, salen una hora previa a la escritura con la maestra de apoyo para "pensar lo que van a escribir". Durante estas situaciones, en lo posible, la misma maestra está dentro del aula para ayudarlos a releer lo producido y enseñarles a buscar los modos de resolver los problemas que van detectando.

Evaluar la planificación de manera sistemática y con colegas permitirá hacer observables aspectos a revisar o volver a tener en cuenta que, seguramente, podrán mejorar y enriquecer las condiciones de enseñanza planteadas.

La función del plan escrito

¿Para qué escribir lo que se está planificando?

Poner por escrito tanto el plan inicial como los ajustes que se van haciendo permite entender y entenderse mejor con los otros porque explicita: por qué, para qué, qué, cómo... de la acción didáctica de cada día. Como toda escritura que se hace “para pensar mejor” es recursiva: se escribe, se vuelve sobre lo mismo, parece terminado, se modifica parcialmente, se vuelve en parte a la idea inicial, etc... Ya no “pasamos” planes “perfectos” de mano en mano; compartimos planes llenos de tachaduras y enmiendas, acotaciones y agregados que dan cuenta de nuestra actividad intelectual, colectiva y reflexiva, para que otros o nosotros mismos sigamos pensando cómo enseñar.

A través de las sucesivas modificaciones provocadas por la necesidad de revisar lo escrito, la escritura no cumple solo una función de comunicación sino que se transforma en un instrumento para representar, crear y recrear los objetos de nuestro pensamiento. ¿Para qué escribir lo que se está planificando? La escritura establece una distancia entre el productor y el destinatario del texto y genera un “artefacto” (el texto escrito) que, a diferencia de la oralidad, permite revisión y reflexión acumulativa y diversificada, no limitada por la capacidad de memoria inmediata. De manera que podemos afirmar que escribir el plan, especialmente escribirlo y ajustarlo con otros, permite tomar mayor conciencia de nuestra práctica, regular nuestras acciones con los otros, contribuir a la construcción del propio pensamiento pedagógico.

Esta es la **función epistémica** de la escritura. La escritura no solo sirve para comunicarse, es un instrumento potente para reflexionar y transformar el pensamiento. La función epistémica se ve favorecida porque el texto escrito -por ser fijo- promueve mayor revisión y reflexión sobre lo producido, porque la distancia existente entre el productor y el destinatario exige al escritor crear un contexto de interpretación exclusivamente a través del lenguaje escrito, porque el ritmo de producción es más lento que en la oralidad, porque se puede volver sobre lo ya escrito para volver a examinarlo.

« De este modo, al confluir la necesaria autorregulación del ritmo de la escritura, la existencia del texto ya elaborado y la posibilidad de distanciarnos de él y revisarlo, se materializan las condiciones que hacen posible -y favorecen- un proceso lento y repetido de análisis y síntesis de las propias ideas, en definitiva un pensamiento sostenido que facilita el análisis crítico¹ de nuestras ideas y el aprendizaje.»

Mariana Miras (2000)

¹ “Crítica” no debe ser entendido en el sentido coloquial del término, como “criticar” o encontrar defectos y dificultades. Refiere a su sentido filosófico: capacidad para revisar los propios razonamientos. En este sentido la palabra “crítica” sería lo contrario de “dogmatismo”.

Los planes escritos hablan sobre la enseñanza

Todo plan, aunque no hayamos presenciado el proceso de producción, muestra una concepción sobre la enseñanza. Hay planes que ponen en evidencia que se pierden de vista los propósitos, otros que solo se centran en contenidos, o fraccionan el tiempo de enseñanza excesivamente.

Para mostrar esta idea emplearemos dos ejemplos tomados de prácticas reales y opuestas. Se trata de dos planificaciones anuales.

Observemos el siguiente documento, una planificación real realizada en la década de 1970 para 1.º grado.

OBJETIVOS

- Pronuncia y traza correctamente las vocales consonantes en los diferentes materiales didácticos.
- Comprende la lectura y escritura de las consonantes en diferentes materiales didácticos.
- Escribe correctamente palabras, frases y oraciones con las vocales consonantes.
- Combina vocales con las consonantes en sílabas directas, inversas y compuestas para la lectura y escritura de palabras, frases.

CONTENIDOS

Grande-mediano-pequeño, alto-bajo
Largo-corto
Ancho-angosto
Lleno-vacío
Plano-hondo
Arriba-abajo
Adelante-atrás
Lejos-cerca
Derecha-izquierda

u, a, i, o, e
p, m, l, s
n. ñ. t, d
j
y (ya...-y), ll
v, b
ce-ci,
r (intermedia e inicial),
f
h, ch,
k, ca-co-cu, que-qui
ge-gi, ga-go-gu
x
w

ACTIVIDADES

Dinámicas

Bienvenida
Juegos-Cantos
Dinámicas para crear confianza en los niños y niñas
Realizar dobleces
Realizar diferentes trazos en pizarrón y cuaderno
Relatar cuentos, historias
Pronunciar sonidos de vocales
Identificar vocales
Trazar vocales con pintura y en el cuaderno
Dictado de vocales
Pronunciar el sonido de las consonantes a través de canto
Colorear distintas figuras
Recortar-Dibujar
Pegar distintas técnicas (apelotonado, entorchado, corrugado, rasgado)

Pasos

- Presentar la lámina con la figura u objeto del que se habla.
- Conversación sobre el objeto presentado en la ilustración, para extraer la palabra normal (generadora), también puede ser una canción, un poema, una adivinanza relacionada con la palabra.
- Los alumnos y alumnas dibujan la ilustración en sus cuadernos.
- A continuación escriben la palabra que copian del cartel o la pizarra.
- La docente lee la palabra con pronunciación clara y luego los alumnos en coro por filas e individualmente.
- Los niños y las niñas, escriben la palabra en sus cuadernos.
- Análisis de la palabra en sílabas y letras, para llegar a la letra que se desea enseñar.
- Síntesis de la palabra, empleando los mismos elementos
- Escritura del análisis y la síntesis por los alumnos en sus cuadernos.
- Escritura de la letra enseñada.
- Combinación de la letra enseñada con las cinco vocales, formando las sílabas: ma, me, mi, mo, mu, Y la lectura y escritura en el pizarrón y en los cuadernos.
- Combinación de las sílabas conocidas para formar otras palabras.

- Lectura y escritura por los alumnos en el pizarrón y después en sus cuadernos, de las palabras estudiadas.
- Formación de oraciones con las palabras conocidas.
- Lectura y escritura de las oraciones por los alumnos en el pizarrón y luego en sus cuadernos.
- Ejercicios de escritura al dictado, en el pizarrón o en los cuadernos.

RECURSOS

Borrador
 Cantos
 Carteles
 Crayones
 Cuaderno
 Cuentos
 Figuras
 Lápiz
 Loterías de palabras
 Mesa de arena
 Números
 Objetos
 Papel bond
 Pegamento
 Pizarrón
 Plastilina
 Pegamento
 Sacapuntas
 Semillas
 Sopa de letras
 Tijeras

EVALUACIÓN

- Diferencia, traza y lee fácilmente las vocales.
- Pronuncia con facilidad las consonantes en la narración de cuentos.
- Combina con facilidad las vocales con las diferentes consonantes.
- Escribe palabras, frases y oraciones con las consonantes simples en su cuaderno.
- Comprende lectura y escritura de palabras, frases.
- Traza en su cuaderno círculos, cuadrados, rectángulos y triángulos.

El plan dice mucho sobre cómo se concibe la enseñanza, su objeto y el proceso de aprendizaje:

- La distribución del tiempo, la duración, la frecuencia, el momento del año... no parecen ser las preocupaciones reflejadas en este plan. No hay ninguna explicitación sobre estos conceptos.
- Ni en los objetivos ni en los contenidos advertimos alguno que apunte a la inclusión de los niños en la cultura escrita. Las prácticas y quehaceres del lector y del escritor están ausentes.
- Desde el primer objetivo, se pone en primer plano el trazado y la pronunciación. Luego, la lectura y la escritura correcta. Parece haber poco espacio para las aproximaciones al sistema de escritura.
- En los contenidos, confirmamos que no se está pensando en un sistema de escritura sino en una lista de letras.
- Hallamos dos grupos de contenidos. Unos que tiene que ver con nociones espaciales y tamaños, otro que es la lista de las letras. Éstas no están en orden alfabético. Por ello advertimos que ese orden es el orden de enseñanza. Y concluimos que primero se van a enseñar las nociones referidas y luego las letras en un orden al cual el adulto le ha otorgado una complejidad creciente.
- En actividades, encontramos un apartado, “Pasos”, que describe la marcha a realizar con cada letra. Podemos imaginar que la idea es enseñar cada letra que aparece en los contenidos a través la repetición reiterada de los mismos “pasos”.
- Esos “pasos” a realizar con cada letra parecen estar separados de las bienvenidas, los juegos, los cantos, los cuentos. Son situaciones diferentes: por un lado hay situaciones donde se usa el lenguaje, por el otro lado están las letras.
- También encontramos actividades que claramente apuntan a lograr trazados y pronunciaciones, enunciadas con independencia de su funcionamiento en el lenguaje.
- En tanto que el tiempo, tan difícil de administrar en la escuela, no se menciona, sí se lo hace con los recursos. Es llamativo, porque estos podrían inferirse fácilmente.
- En la columna evaluación encontramos expectativas de logros de los alumnos. Ninguna mención sobre las formas de apreciarlos y, por lo tanto, no sabemos si los niños serán evaluados sobre aquello que se les enseñó. Podemos inferir que se espera que se alcancen a través de la repetición de los pasos y las dinámicas.

La ausencia del tiempo como organizador de la tarea es relevante. El orden de los contenidos prescriptos desde el adulto sin relación alguna con los propósitos también lo es. Es evidente que este contenido se fracciona en dosis que se adicionan una tras otra. Aflora claramente una concepción del sistema de escritura como código de transcripción. Como no se explicitan las situaciones a través de las

cuales se evaluará, se pone de manifiesto una concepción de la evaluación según la cual ésta sería “neutral” y “objetiva”.

Sin embargo, las formas de planificar por escrito, aun dentro de la misma concepción de la enseñanza y el aprendizaje, podría variar. En todas, como veremos, se da mayor o menor relevancia a ciertos componentes y se omiten otros, que pueden o no inferirse, en mayor o menor medida.

Observemos ahora el siguiente caso. Muestra algo muy diferente. Se trata de una planificación anual del programa Maestro+Maestro¹.

Planificación anual de Prácticas del lenguaje



1º	Actividades habituales				Secuencias y/o Proyectos				
	Ambiente alfabetizador	Biblioteca de aula	Reflexión sobre el lenguaje	Agenda Personal o Calendario mensual o Álbum personal	Textos verificados	Leer y escribir en contexto de estudio	Un ejemplar para cada niño	Personaje prototípico	Situaciones para valorar y reflexionar sobre los progresos
MAR	Selección, organización, conformación y funcionamiento. Trabajo con el nombre/los nombres.	Selección, armado, organización y funcionamiento. Agenda mensual de lectura. Situaciones de lectura sistemáticas orientadas a la formación del lector. Apertura de espacios de intercambio entre lectores. Agenda mensual de lectura. Elección y elaboración de un modelo de ficha para el lector.	Reflexión continua a partir del ambiente alfabetizador mientras se organiza, conforma y se usa. Reflexión sostenida sobre: el uso del ambiente, la escritura de palabras: cuántas letras, cuáles y en qué orden.	Escritura y lectura de datos varios en la agenda/ calendario/álbum personal: cumpleaños, fechas importantes, salidas o actos. Índice telefónico. Lectura de datos de fichas personales. Localización y copia con sentido progresiva de los diversos datos: propios y de los compañeros, materiales para actividades, etc.	Lectura y escritura de textos que se saben de memoria: canciones o adivinanzas o coplas o limericks. (Entrar en tema)				Situación de inicio
ABR	Ajuste del ambiente a partir de textos verificados y biblioteca.		Recurrir al ambiente mientras se lee y se escribe. (Recurrir a palabras conocidas para escribir nuevas) Trabajo con el nombre/los nombres.		Lectura y escritura en función a la selección realizada.		Lectura y escritura en torno a un ejemplar con estructura reiterativa o acumulativa.		
MAY	Incorporación de fuentes de información a partir de la lectura del tema de estudio.		Consulta con pares y docente para resolver dudas en el momento de la escritura.	Agregado de datos en la agenda/calendario/álbum personal y consulta periódica.	Escritura por dictado al maestro, por sí mismos, en parejas para la recopilación y edición del producto seleccionado, en caso de que se decida llevar a cabo un Proyecto.	Lectura por parte del maestro sobre un tema de estudio, por ejemplo: “Animales Nocturnos.”			Escritura nombre propio, copia con sentido, escritura y lectura sobre textos verificados que se trabajaron en clase.
JUN			Escritura de palabras nuevas a partir de palabras conocidas en el contexto de la secuencia y/o proyecto.			Lectura y escritura con el propósito de dar respuesta a interrogantes. Toma de notas. Rótulos, epígrafes, etc.			

Para el primer cuatrimestre de 1.º grado se ha pensado aquí de un modo totalmente diferente que en el caso del plan antes citado:

➤ La acción didáctica está organizada en función de dos ejes. Por un lado, el tiempo, marcado por los meses. Por otro, la forma de organización o “modalidad organizativa” de las situaciones (ver **Documento Transversal 1. Modalidades Organizativas**. Pág. 19-22). En este plan, las modalidades se agrupan en dos tipos: las “Actividades habituales”, aquellas que se reiteran en forma sistemática y previsible con una frecuencia diaria, semanal o quincenal a lo largo de todo el año escolar, y los “Proyectos” y/o las “Secuencias”, ambos son secuencias de situaciones de enseñanza que se diferencian porque los primeros tienen un producto final (como una anto-

¹ Maestro + Maestro es un programa que se desarrolla en la Ciudad de Buenos Aires con el propósito fortalecer los avances de los niños que más apoyo necesitan en los alumnos de 1.º y 2.º grado. La modalidad que lo caracteriza es la incorporación de un segundo maestro que permite la capacitación en servicio del maestro de grado, a la vez que plantea la organización de una tarea áulica compartida.

logía, una galería de fotos con epígrafes, un libro de versiones de un cuento popular producido por distintos equipos de alumnos, etc.) y suelen ser más prolongados, pero que en los dos casos se instalan por un tiempo con una continuidad sostenida en el aula. Poner en primer plano el tiempo y su distribución evidencia la preocupación por evitar la tradicional fragmentación de los contenidos. En este plan, no hay una correspondencia estricta entre clases y contenidos. Estos se revisitan muchas veces y desde distintas perspectivas a la vez que se sostienen en el tiempo porque la idea es brindar muchas oportunidades para “ir construyendo” los aprendizajes. Hay por detrás una idea de enseñanza y aprendizaje por construcción aproximativa que se opone a la de aprendizaje por fragmentación y repetición.

➤ Los propósitos y contenidos de los breves enunciados que aparecen dentro del plan permanecen implícitos. Se especifican en otros niveles de explicitación -planes de secuencias, de proyectos, de situaciones¹-. Pero la forma de enunciación brinda pistas: “Lectura por parte del maestro sobre un tema de estudio...”, señala el tipo de situación, al igual que “Lectura y escritura de textos que se saben de memoria...”. En el primer caso, lo que está puesto en primer plano es el contenido del texto que se va a leer, en el segundo, la lectura por sí mismos de los chicos que, ya conociendo algo del tema, se enfrentan al sistema de escritura.

➤ El encabezado de cada columna abre distintos espacios, que bien podrían ser otros o estar en otro orden y no por ello se trataría de una concepción diferente... En este plan:

- En el mes de marzo, se mantendrán actividades habituales con el nombre propio, con la organización de la biblioteca, con la reflexión sobre las escrituras del ambiente alfabetizador y con la lectura y la escritura de datos personales en agendas. Hacia junio, la identificación y copia de los nombres seguramente ya se habrán superado, pero se sigue incorporando escrituras que sirven como fuente de información extraídas de los temas que se están estudiando, se aspira a que las situaciones de reflexión avancen analizando palabras conocidas para tomar información y producir palabras nuevas, se sigue participando de los espacios de biblioteca y se agrandan las agendas día a día...

- Al mismo tiempo, en marzo se inicia el proyecto del cancionero que concluye en mayo. En ese mes se inicia el estudio de animales nocturnos que finaliza en junio. En abril hay un espacio para la lectura a través del docente y la lectura por sí mismos de los niños de los mismos cuentos acumulativos² (“ejemplar único³”).

¹ Estos planes serán objeto de estudio en el Seminario Planificación – II.

² Cuentos acumulativos: las escenas están encadenadas, normalmente, en forma de tensión ascendente. Por ejemplo, van apareciendo animales cada vez más grandes o exóticos, pero las acciones son las mismas (comer, probar, tirar). Igual que los cuentos repetitivos, la historia es previsible. Por ejemplo, *A qué sabe la luna* (www2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/luna.pdf) o *El nabo gigante* (servicios.abc.gov.ar/comunidadycultura/mibibliotecapersonal/.../elnabogigante.pdf).

³ Ejemplar único es un tipo de secuencia de situaciones para enseñar a leer donde todos los niños del aula tienen el mismo libro al mismo tiempo en sus manos. Por eso cada Colección de Aula cuenta con un ejemplar repetido 25 veces (si no fuese suficiente uno para cada niño, algunos pueden leer en parejas). En general estas situaciones de lectura de los niños por sí mismos, se realizan una vez que los niños conocen muy bien el cuento y pueden localizar partes significativas y seguir la lectura.

Observemos que la presentación muestra que se piensa la enseñanza en simultaneidad de situaciones: en la biblioteca, en la reflexión sobre el lenguaje, en la agenda personal, en poemas y rondas... A medida que avanzan los meses algunas situaciones (lectura a través del maestro, lectura de los niños por sí mismos, escritura a través del maestro, escritura de los niños por sí mismos), géneros y textos (calendarios, agendas, narraciones acumulativas, rondas, textos informativos...), prácticas (selección, organización, consulta, lectura, reflexión...) van variando y otras se mantienen. Pero siempre hay oportunidad de sostener varias a la vez y de volver en otra oportunidad a revisar el contenido desde otro lugar para lograr una aproximación más.

► El tratamiento de los contenidos, lejos de estar fragmentado, se presenta como prácticas complejas sobre las que se vuelve una y otra vez. Muchas prácticas se mantienen durante todo el período. Algunas sufren pequeñas variaciones: en las agendas, en mayo, se agregan datos; cuando se estudia, luego de que el maestro lea un tiempo, los chicos empiezan a leer por sí mismos para buscar respuesta a interrogantes específicos. Se deja vislumbrar una idea de progresión, más que de sucesión de contenidos que se reemplazan unos por otros.

► Si bien está claro que el sistema de escritura está absolutamente presente (van a escribir palabras nuevas a partir de palabras conocidas, van a reflexionar sobre cuántas letras, cuáles y en qué orden, pondrán al escribir ciertas palabras, van a valorar cuánto progresaron en la escritura del propio nombre o en la lectura de textos versificados trabajados en clase...), en ningún caso “las letras” son un contenido en sí mismo, fragmentado, desagregado y/o graduado. Siempre aparecen en escrituras completas y con sentido a partir de las cuales se puede reflexionar (sobre sus elementos y relaciones).

Esta **forma** de prever la enseñanza dice mucho sobre cómo se la concibe, sobre qué se entiende que es el objeto de enseñanza y también sobre cómo se mira el proceso de aprendizaje. La distribución de diversidad de prácticas en el tiempo es un organizador relevante. El orden de esas prácticas no es sucesivo sino progresivo. La lengua escrita está siempre presente de manera completa y compleja. Por último, la evaluación (última columna) está presente como una valoración reflexiva de los progresos conseguidos en las mismas situaciones que se han desarrollado en la enseñanza.



En el video que acompaña a este Seminario, “Una reunión de planificación de la Unidad Pedagógica -1.º y 2.º grado- en el inicio del año escolar”, las maestras y la coordinadora académica comparten saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje. Específicamente, ¿Qué saberes circulan en la reunión que no quedan escritos en el plan que aparece en el pizarrón?

En la próxima parte de este Seminario nos detendremos sobre planes y planificaciones específicas: la anual, la organización de la semana, el plan de secuencia y proyecto, el plan de clase. Por el momento, invitamos a desarrollar la actividad que acompaña esta parte.



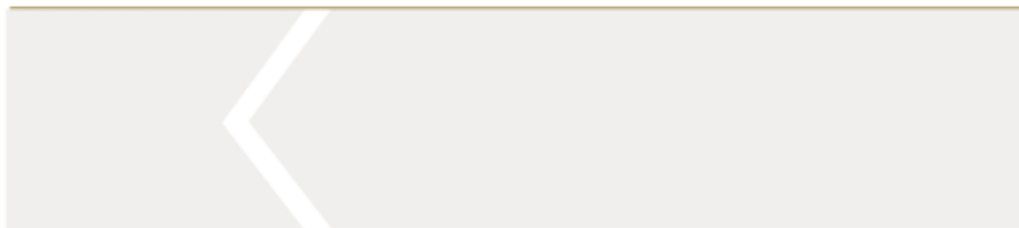
Referencias bibliográficas

- Birgin, A., & Duschatzky, S. (2004). *Hacia dónde va la escuela*. Buenos Aires. Editorial Manantial.
- Dirección Provincial de Planeamiento (2009). *La planificación desde un currículum prescripto*. Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires. Ministerio de Educación.
- Miras, M. (2000). "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe". *Infancia y aprendizaje*, 23(89), p. 65-80.
- Perrenoud, P. (2005). "El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia". *La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias* (p. 265-308). México. Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Schön, D. A. (1992). *Formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.

SEMINARIO PLANIFICACIÓN - II

Planificar para la Unidad
Pedagógica

SEMINARIO PLANIFICACIÓN - II



Planificar la relación tiempo-contenido

En la organización del trabajo escolar, el tiempo siempre tuvo un lugar relevante. El sistema escolar se caracteriza por distinguir periodos de tiempo y hay variadas denominaciones que permiten -rápidamente- evocar a qué se refiere, ordenar sucesos y medirlo. Algunas refieren a periodos prolongados: "el ciclo lectivo", "cuatro bimestres"; "tres trimestres"; "dos cuatrimestres". Otras a periodos más acotados: jornada escolar, horas y recreos... Entre maestros suelen escucharse también otras alusiones al tiempo cuando refieren a "antes de las vacaciones tenemos que..." o "después de las vacaciones vamos a retomar y seguir con...". Es importante advertir que estas unidades temporales no son naturales, podrían ser otras. Los equipos escolares no pueden intervenir directamente sobre algunas unidades (fecha de inicio y finalización del ciclo, cantidad de horas de la jornada), pero sí pueden hacerlo sobre otras (distribución de los recreos, duración de las secuencias de enseñanza y de las situaciones...).

Cuando se planifica la tarea escolar se toman muchas decisiones sobre el uso del tiempo y es fundamental reparar en ello porque existe una larga tradición donde el tiempo se fracciona en exceso y donde los contenidos se segmentan para que se ajusten en los períodos previstos -generalmente, cortos-. Por ejemplo, se preveían clases de largos meses para la enseñanza de las vocales -diferenciando cuáles antes y cuáles después-, tantos otros meses para ciertas consonantes, a posteriori los grupos consonánticos, nunca desde inicios de primero y sin dudar a principios de segundo, las oraciones ingresaban a escena desde la quinta consonante, los textos de más de una oración desde la última consonante... y así siguiendo. También se planificaba para que se ocupen un par de meses con ejercicios de aprestamiento, luego juegos orales, más tarde letras y palabras, por último la composición de textos breves, ya en segundo.

Este modo tan tradicional y arraigado de pensar la enseñanza se vincula con una representación usual según la cual el desarrollo del conocimiento - tanto en la ciencia como en el sujeto que aprende- sería lineal: cada nuevo

conocimiento se agregaría al precedente, sin modificarse ni modificar los preexistentes.

La concepción de aprendizaje de la lengua escrita que subyace a esta perspectiva considera que la lectura y la escritura son un conjunto de habilidades, algunas de las cuales serían de "nivel inferior" -como trazar las letras o aislar fonemas- y otras de "nivel superior" -como producir un texto o interpretarlo-. Así, primero habría que aprender las habilidades de nivel inferior -también llamadas "básicas"- y solo después pasar a las de otro nivel.

Desde otras miradas, el proceso es muy distinto.

Las personas conocemos por aproximaciones sucesivas (también la ciencia avanza por aproximaciones sucesivas¹). Esto quiere decir que, dependiendo de las interacciones sociales con los objetos de saber (en nuestro caso, las prácticas de lectura y escritura, los quehaceres de lector y de escritor, el sistema de escritura alfabético -las letras, signos, espacios y sus relaciones-), construimos alguna comprensión "aproximada" sobre estos objetos "completos y complejos". Vamos reorganizando permanentemente aquello que comprendemos. Gran parte de estas interacciones se desarrollan fuera de la escuela y otra parte sucede dentro de la escuela, donde los docentes las planificamos con la plena intención de incluir a los chicos en las culturas letradas y de ayudarlos a aprender a leer y a escribir por sí mismos. Cada reorganización supone una comprensión más extensa y profunda. Es decir, no "adicionamos" conocimientos sino que cuando logramos comprender algo "más profundamente", reorganizamos lo precedente. Es por eso que en escrituras no alfabéticas (presilábicas o silábicas) podemos "ver" conocimiento donde otros solo ven error y falta. Desde nuestra perspectiva, gran parte de lo que se ve como errores, son distintos momentos de reorganización del saber.

Por eso, "...ningún aprendizaje es estable, aislado e independiente de otros aprendizajes sobre el sistema de escritura. Los nuevos aprendizajes se apoyan en aprendizajes anteriores que se reorganizan, no de forma inmediata sino a lo largo del proceso." (Teberosky, 2011:4).

Lo "nuevo" nunca es totalmente nuevo, entra en relación con lo ya construido y lo modifica. Para ello es necesario propiciar que se establezcan esas relaciones, lo cual supone "dar tiempo" suficiente:

¹ El concepto de "aproximaciones sucesivas" se encuentra presente en toda la obra de Jean Piaget. Un texto donde puede revisarse en profundidad es: Piaget, J., & García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Editorial Siglo XXI. México.

“...En el funcionamiento didáctico clásico, la segmentación del saber en unidades discretas repartidas sobre el eje del tiempo dota muy rápidamente de obsolescencia a los objetos de saber. **A la inversa de lo que les sucede a los científicos o a los escritores que sostienen durante un largo tiempo aquello que quieren producir**, la clase es el lugar de la no permanencia. Apenas se ha depositado un objeto de saber en las manos de los alumnos, apenas ellos lo han mirado un poco, lo han sopesado, se les tira uno nuevo que deben atrapar, abandonando el que tenían [...] No tienen oportunidad de demostrar, de investigar, de comparar con lo anterior. De este modo, a causa de la presión del tiempo, la institución le niega al alumno la posibilidad de inscribirse en la duración, de ensayar una y otra vez.”

Gérard Sensevy (1998)

“Dar tiempo” no es prolongar porque sí una situación durante más de una clase sino volver sobre los mismos contenidos y situaciones, con variaciones, una y otra vez, planteando desafíos diferentes para todos los niños.

Veamos algunos ejemplos del plan anual que tomamos como referencia para el análisis en la primera parte de este Seminario.



*Sugerimos leer los ejemplos que se enumeran a partir de este momento poniéndolos en relación con el plan anual completo que hallarán en el **Anexo 2- Esquema de un plan anual** (al final de esta clase). Es importante tenerlo a la vista simultáneamente.*

- En primer grado, en el mes de agosto, mientras en el espacio de biblioteca se leen diversas obras del escritor Gustavo Roldán a través de las cuales es posible sumergirse en los temas y modos de contar del autor, se elige una de sus obras -**Un barco muy pirata**- para trabajarla en profundidad; todos los chicos con el texto en la mano, siguiendo la lectura y haciendo sus aproximaciones a la lectura por sí mismos. De manera que un tiempo se reserva para la lectura extensiva de las obras del autor y otro para leer intensivamente una obra, poniendo énfasis en la lectura de los alumnos por sí mismos. El tiempo de lectura alrededor del autor se ensancha y el desafío de lectura es diferente: leer a través del maestro y leer por sí mismo (sin que por ello se repita lo mismo).

- Los cuentos están siempre a la vista y a la mano. Específicamente los clásicos, en primero, aparecen tanto en el espacio de biblioteca -a veces asistemáticamente; en otros bimestres, con lecturas intensivas de un subgénero, de un tema, de un autor o de un personaje- o en proyectos

específicos -la galería de lobos de cuentos, el álbum de objetos, palabras y transformaciones maravillosas-². En segundo la lectura de clásicos no deja de aparecer en el espacio de biblioteca. Y en el último bimestre de la UP, aún hay oportunidad para profundizar en las versiones que transgreden ciertos aspectos de la historia que todos conocen y contemporáneas de esos cuentos, para poner en relación las versiones más clásicas, descubrir alusiones explícitas o encubiertas, para comprender su vigencia en la literatura actual³. Durante la UP, muchas oportunidades para ir a los clásicos y de volver sobre ellos, desde distintas perspectivas, para comprenderlos cada vez mejor.

- Los epígrafes son textos breves que acompañan imágenes. No por breves dejan de ser complejos; cuando la tarea es escribir epígrafes es necesario decidir qué decir y qué no (porque al ser breves, hay que seleccionar muy bien), qué relación se establecerá con la imagen (el texto la completa, la amplía, la restringe...), qué palabras son las mejores en cada caso, cómo conectar o separar los enunciados, etc. Para los pequeños -¡también para los adultos!- es un gran desafío. Los chicos los escriben a través del docente -cuando queremos que se centren sobre el lenguaje que se escribe- y también los escriben por sí mismos; escriben, revisan, modifican, editan... Aparecen en el aula desde el primer día de clase. En la galería de lobos se profundiza sobre estas escrituras durante un tiempo. En la secuencia de animales se vuelve a trabajar sobre ellos, pero con otro contenido y otras funciones. En el álbum de objetos maravillosos vuelven a darse un lugar. Y así sucede con todos los textos -no solo con los epígrafes-, porque para aprender a escribir es necesario no negarle al

² Otra opción podría ser la reescritura a través del docente de un cuento tradicional donde el lobo es el personaje prototípico, tal como aparece en el **Módulo 3**.

IMPORTANTE, al variar los proyectos, habrá que hacer también cambios en las secuencias y actividades habituales, a fin de articular las situaciones en el tiempo disponible. Nótese, además, que las variaciones en cualquiera de las modalidades organizativas, ya sea de actividades habituales, de secuencias o de proyectos, suponen variaciones en algunos contenidos sobre los que recae el trabajo en el aula. Si se trata de una Galería de lobos, fundamentalmente, se estará trabajado sobre la descripción del personaje. En cambio, si se renarra un cuento clásico en torno a ese mismo personaje, la descripción no deja de estar presente pero además el acento estará puesto sobre la narración misma, formas de hacer avanzar el tiempo, sostenimiento del referente, coherencia de la historia, etc.

³ Los proyectos podrían ser otros, como los que se mencionan en el **Módulo 3**, "Galería de brujas clásicas y modernas", "Recetario de pócimas mágicas", "Reescritura de algunos episodios de cuentos con brujas", "Cartelera de recomendaciones de cuentos modernos con brujas".

niño la posibilidad de “inscribirse en la duración, de ensayar una y otra vez”.

Cuando pensamos la enseñanza y, específicamente, cuando planificamos, tenemos muy en cuenta **dar la posibilidad a los niños de inscribirse en la duración, de ensayar una y otra vez**, es decir, **de aproximarse al saber**.

Por eso necesitamos modos de pensar la distribución de los contenidos en el tiempo que, fundamentalmente, no los fragmenten en pequeñas parcelas para que entren en pequeñas cabezas. Necesitamos presentar los objetos de conocimiento en toda su complejidad, y esto es necesario hacerlo desde los inicios de la escolaridad, aunque los alumnos sean pequeños. Ellos también son capaces de construir alguna comprensión, aunque al principio no sea tan próxima a la convencionalmente compartida. Simultáneamente, no cesamos de brindarles oportunidades para que reorganicen y comprendan “lo más que puedan”, cada vez, accediendo a una comprensión más profunda. Este es un criterio fundamental que guía nuestras decisiones al planificar.

Criterios de organización del tiempo didáctico

Como ya hemos mencionado en diversas instancias de este Postítulo, diversidad, continuidad, progresión, simultaneidad y articulación son criterios que ayudan a organizar el tiempo de la enseñanza.

Diversidad porque

“...las prácticas sociales vinculadas con la lectura y la escritura son diferentes en diversas comunidades y [...] los niños llegan a la escuela con experiencias y conocimientos diferentes en relación con la cultura escrita. Lo esperable entonces es la diversidad y es insoslayable considerarla al planificar la enseñanza.

Los conceptos de diversidad y alfabetización están estrechamente vinculados (Ferreiro, 2001). Diversidad de problemas con los que nos enfrentamos al producir o interpretar un texto, diversidad de propósitos del lector y del escritor, diversidad de prácticas de lectura y escritura, diversidad de estados de conocimiento de los niños con respecto a la escritura... Diversidad también de situaciones didácticas que corresponden a diferentes situaciones sociales en las que la lengua

escrita está en juego, acercamiento de las intervenciones del docente a las conceptualizaciones de los niños, movilidad de los agrupamientos de los alumnos para que sus interacciones resulten lo más productivas que sea posible y para que el maestro pueda colaborar fuertemente con aquellos que más lo necesitan focalizando su intervención en problemas específicos...”

Ana María Kaufman y Delia Lerner (2015)

Considerar la diversidad para planificar la enseñanza:

- Supone ofrecer a los niños prácticas sociales con la lectura y la escritura que desconocen (porque no forman parte del repertorio de su comunidad) como visitar las propias para hacerlas objeto de reflexión.
- Involucra planificar para todos los chicos y a la vez prever momentos, situaciones o intervenciones para niños con aproximaciones diferentes a la lengua escrita.
- Implica planificar que las situaciones presenten distintos problemas, propósitos y prácticas: leer, releer, citar, parafrasear, aludir, reescribir, transformar un escrito, revisar lo producido, corregir, editar... para informar, opinar y argumentar, para narrar una experiencia o recrear una ficción, para convencer, para organizar la acción o el pensamiento, etc.
- Considera incluir la diversidad “de situaciones didácticas que corresponden a diferentes situaciones sociales en las que la lengua escrita está en juego” porque “cada una de estas situaciones fundamentales [...] ofrece a los niños oportunidades de participar en diferentes prácticas y apropiarse de diferentes contenidos (Kaufman, A. & Lerner, D., 2015:14).
- Compromete a ofrecer a los niños, a lo largo de la escolaridad, diversidad de géneros, de autores, de personajes y temas para ampliar sus saberes generales y los específicos sobre lengua escrita. Cada una de las distintas prácticas y saberes son más oportunos con los textos de ciertos géneros que con los de otros y, a la vez, el género orienta ciertas situaciones que son más pertinentes que otras.
- Responsabiliza por presentar las situaciones bajo distintas formas de agrupamientos de los alumnos para que sus interacciones resulten más fértiles para avanzar en sus conocimientos.

La **continuidad** supone organizar el tiempo durante toda la escolaridad, cada año y cada período, de modo de sostener la diversidad de prácticas antes presentadas, sin por ello reiterarlas de manera repetitiva.

Cuando el objeto de enseñanza se presenta en toda su complejidad y se concibe el aprendizaje como un proceso que avanza a través de sucesivas reorganizaciones, es necesario manejar con flexibilidad la duración de las propuestas didácticas y hacer posible la reconsideración de los mismos contenidos en diferentes oportunidades y desde diferentes perspectivas.

Continuidad no significa repetición sino **progresión**. La progresión se define en relación con distintas variables:

- el tipo de situación, de leer o escribir a través del maestro a hacerlo por sí mismos;
- la extensión y complejidad de los textos, de breves y previsibles a cada vez más extensos y poco anticipables;
- el grado de conocimiento previo sobre los contenidos leídos o a producir, de muy conocidos a poco conocidos.

De manera que son distintas las variables que se combinan para planificar la progresión de las situaciones.

Así, tal como ha sido planteado en el **Documento Transversal N°2**, las situaciones de lectura podrían progresar en el siguiente sentido:

- los niños leen a través del maestro,
- los niños leen por sí mismos un texto cuya forma y contenido han memorizado,
- los niños leen por sí mismos textos cuya forma y contenido conocen pero no han memorizado,
- los niños leen por sí mismos textos de forma no conocida pero contenido conocido,
- los niños leen por sí mismos textos de forma no conocida cuyo contenido no es previamente conocido.

Del mismo modo, las situaciones de escritura podrían progresar en el siguiente sentido (tal como ha sido planteado en el **Documento Transversal N°3**):

- los niños escriben a través del docente,
- los niños escriben por sí mismos textos memorizados,
- los niños escriben por sí mismos textos conocidos o sobre un tema muy conocido que no ha sido memorizado,
 - listas y rótulos,
 - textos breves o muy breves,
 - producción de textos más extensos.

Complementariamente, otros criterios se combinan con la variable “tipo de situación” para marcar progresión. Uno de ellos es la forma de agrupamiento: desde situaciones colectivas, a equipos y parejas, a individuales.

Los géneros (y textos específicos dentro de cada género) también inciden en el mayor o menor desafío que supone la situación. Cuando los chicos se han familiarizado con lo que es previsible que ocurra en un cuento clásico, las versiones contemporáneas que los transgreden resultan más desafiantes de leer y de escribir. Cuando se han habituado con una enciclopedia de animales en la cual saben dónde encontrar la información sobre “vivienda”, “crías” o “partes del cuerpo”, hacerlo en otro material que propone otra diagramación supone un nuevo desafío. En ningún caso se parte desde cero. El saber anterior se reconstruye para la nueva situación.

Organizar la diversidad de situaciones con continuidad y progresión supone también considerar la **simultaneidad**:

“Simultaneidad, en primer término, en el sentido de que en un mismo período -un día, una semana, o un lapso mayor- se articulan la lectura y la escritura realizadas a través del docente o por los alumnos mismos. Simultaneidad, también, entre diferentes modalidades organizativas: los proyectos, las actividades habituales y las secuencias de situaciones coexisten y se articulan a lo largo del año escolar.”

Ana María Kaufman y Delia Lerner (2015)

La simultaneidad, es decir, el poder mantener varias líneas de acción en paralelo a lo largo de las jornadas, las semanas, los meses... es un gran desafío para las escuelas donde se ha naturalizado la sucesión de tema tras tema, contenido tras contenido. Sostener en simultáneo momentos para actividades cotidianas, situaciones de lectura a través del docente, trabajo en profundidad en un proyecto... no es un modo de operar usual en las escuelas. Tampoco lo es hacer convivir en la misma semana o en el mismo período, una situación de escritura de los chicos por sí mismos de una lista o unos rótulos, con la escritura a través del docente de un texto extenso. Poner en acción estos modos de combinar las situaciones en el aula supone un importante esfuerzo.

Por último, en las previsiones, es necesario **articular** las diversidades, balancearlas, enfatizar algunas situaciones, géneros, autores, prácticas sobre otras... en función de los propósitos prioritarios, generales o de los más específicos de cada momento y contexto de la enseñanza.

“La articulación de diferentes modalidades organizativas [actividades habituales- secuencias- proyectos] -que tienen duraciones diferentes, que pueden ser permanentes o llevarse a cabo en el curso de períodos limitados, algunas de las cuales se suceden en el tiempo en tanto que otras se entrecruzan en una misma etapa del año escolar- favorece la presentación escolar de la lectura y la escritura como prácticas sociales complejas y la apropiación progresiva de estas prácticas por parte de los alumnos.”

Ana María Kaufman y Delia Lerner (2015)

Niveles de planificación y de planes

Todo plan es una hipótesis de trabajo. En determinados momentos del ciclo lectivo la actividad de planeamiento adquiere una especial relevancia. No se define de una sola vez y luego se ejecuta. Tampoco se toman decisiones de manera individual. Se trata de una actividad permanente y recursiva y que necesita de "otros" para plasmarla y llevarla adelante.

El **plan anual** tiene una mirada institucional que se reformula varias veces en el ciclo lectivo. Los **planes de actividades permanentes, secuencias y proyectos** se vislumbran desde el anual pero requieren ser desplegados para tomar nota sobre sus etapas, propósitos específicos, diversidad de situaciones, etc. Desplegar "todo" en el plan anual lo transformaría en un documento ilegible, poco comunicable.

Planificar las actividades permanentes, las secuencias y los proyectos con cuidado es importante porque el tiempo es siempre escaso en la escuela y porque es mejor volver sobre los mismos contenidos desde distintos lugares en diferentes momentos de la escolaridad que sostenerlos tanto tiempo que resulten repetitivos.

Es imposible planificar cada una de las **situaciones** que integran estos procesos, sin embargo, en algunos casos es indispensable: porque son situaciones totalmente novedosas para el equipo docente, porque se prevé una forma de agrupamiento para ocuparse especialmente de algunos grupos de niños, porque es la primera vez que toda la clase va a abordar un contenido... En cualquier caso, ante todo, habrá que revisar para qué se desarrolla la situación y si los chicos ya están en condiciones de abordar el problema que se les va a presentar o si aún es necesario desplegar otras situaciones para que se generen tales condiciones.

Es en la **planificación de situaciones** donde se pueden desplegar las **intervenciones**: las **generales** -para todo el grupo- e intervenciones **focalizadas en función de los conocimientos de los niños** en relación a los contenidos que se van a trabajar y con los materiales disponibles -especialmente, los textos-. Los docentes tienen previstas una constelación de intervenciones para que todos puedan avanzar desde lo que cada uno sabe. Tampoco en el nivel de este plan hay un formato único.

La decisión acerca de cuánto y cuándo planificar en cada uno de estos niveles (el año, las secuencias, actividades permanentes y los proyectos, las situaciones) depende mucho de la historia de la institución y de su presente siempre cambiante. Hay saberes compartidos que ya no se explicitan tanto, otros en los que se profundiza más, justamente, porque ya hay acuerdos sobre algunos.

Un plan anual

En el siguiente apartado se desplegará UN posible plan anual para 1.º y 2.º de primaria, desarrollado en una escuela específica⁴. En ella se podrán advertir los criterios enunciados precedentemente:

- La presencia de prácticas, géneros, temas y autores diversos.
- La continuidad de las prácticas a las que se vuelve una y otra vez.
- La progresión a través de situaciones, géneros, formas de agrupamiento, etc.
- La simultaneidad del trabajo en distintos ámbitos de la cultura escrita y bajo distintas modalidades organizativas.
- La articulación de situaciones dentro de cada modalidad organizativa y entre ellas.

En relación con las ideas planteadas, el plan anual que se analizará considera los siguientes ejes:

a) Un primer eje se vincula con las modalidades organizativas - actividades habituales, secuencias, proyectos-, de manera de sostener las situaciones de lectura y escritura en el tiempo, con la continuidad necesaria para que los niños puedan ir apropiándose de manera progresiva de los quehaceres del lector/escritor, del lenguaje que se escribe y del sistema de escritura. El año se ha dividido en bi o trimestres para favorecer una organización del tiempo en períodos prolongados, a fin de evitar una excesiva fragmentación de los contenidos.

Como se ha señalado, las modalidades organizativas “permiten tejer relaciones entre las diferentes actividades y evitar la fragmentación de los contenidos”, hacen posible prever la distribución de los contenidos de tal modo que los alumnos tengan acceso a diferentes géneros y autores, así como a los

⁴ El plan continúa y completa el presentado en el video “Una reunión de planificación de la Unidad Pedagógica -1.º y 2.º grado- en el inicio del año escolar”.

diferentes temas que abordarán en Ciencias Sociales y Naturales a lo largo de la escolaridad.

Como sabemos, dentro de las modalidades organizativas encontramos:

a.1. Las **situaciones habituales** que se reiteran en forma sistemática y previsible con una frecuencia diaria, semanal o quincenal a lo largo de todo el año escolar o de un bi/trimestre. Pueden incluir situaciones de lectura y/o escritura. Desde luego, ocurren en simultaneidad con otras modalidades.

Por ejemplo:

- **Pasar lista** para quitar del panel de los presentes a los chicos que faltaron o escribir el nombre de los ausentes -unas de las tantas maneras de “pasar lista”-, es un ejemplo de actividad habitual durante el primer cuatrimestre de primero. Se reitera dos o tres veces por semana. Puede prolongarse solo 10’ al comenzar la jornada, seguida de otros 5’ para identificar en la **agenda** qué horas de trabajo están programadas para el día. A través de estos breves momentos -y de otras clases donde se usan los nombres y se reflexiona sobre ellos- los niños aprenden a reconocer su nombre escrito, el de los compañeros, el de los días de la semana, el de los momentos escolares. También aprenden qué es una lista de asistencia y una agenda de trabajo semanal y cómo se usan. Seguramente transcurridos algunos meses, los nombres son reconocidos por todos y perderá sentido dedicar esos momentos a la lista de presentes. Lo mismo pasará con la agenda, pero su uso seguirá teniendo sentido para organizar la tarea diaria, para recordar algo que no hay que olvidar al otro día.
- Realizar el **préstamo de libros**, a cargo de encargados rotativos, puede insumir 20’ del fin de una jornada semanal o quincenal. Mientras tanto, los chicos hojean los libros y van eligiendo. Al principio, el préstamo estará a cargo de la maestra. Luego, pueden hacerse cargo rotativamente del préstamo diferentes parejas de niños al mismo tiempo que la maestra lee algo en voz alta.
- **Álbum personal** puede ser una actividad habitual que ocupe toda una hora de clase: cada vez que se completa una página del álbum

personal -la de las comidas o juegos preferidos, el origen del propio nombre, etc.-. Cada página, por ejemplo, la de las comidas, supone conversar sobre las preferidas, tal vez “mostrar” cómo la docente escribe su propia lista (al principio), organizar la escritura en parejas, distribuir los roles alternativos de escritor y revisor, hacer una puesta en común para averiguar cuál es la preferida por más chicos del grado; cuando se va avanzando, acompañar con una lectura sobre el origen de las milanesas (comida preferida por la mayoría) o con la búsqueda de reseñas sobre la película más popular... Es decir, en esa hora, se prevén algunas palabras que podrían tener esas listas, se revisa, se dicta al docente, se lee algo que amplía los saberes de los niños a través de la lectura del docente.

- La **lectura semanal** de cuentos tradicionales o de una novela por capítulos constituye otra actividad habitual de lectura. Por ejemplo, en el **Módulo 3** aparecen la agenda semanal de cuentos o la lectura de una novela por capítulos y las actividades en torno a las fábulas de Esopo y La Fontaine. En el **Módulo 4** se plantea la lectura de poemas y canciones como actividad habitual que pueda, hacia el final del período planificado, pasar a ser una secuencia o un proyecto así como la lectura y funciones de obras de teatro.
- Las **actividades vinculadas con el funcionamiento de la biblioteca del aula** constituyen también un ejemplo prototípico de situaciones habituales ya que albergan no solo situaciones de lectura sino también de escritura a través del maestro -como la elaboración colectiva de una recomendación- o de los niños por sí mismos cuando, por ejemplo, completan las fichas de préstamo de la biblioteca. Se han presentado numerosas situaciones de este tipo en el **Módulo 1**.
- Entre las **situaciones de escritura**, algunas que se vinculan con el funcionamiento de la biblioteca (el préstamo, el archivo, el inventario...) y otras con la formación de los niños como lectores de literatura. De manera que en torno a la biblioteca, en simultaneidad con las situaciones cotidianas antes descriptas, se va armando la programación de situaciones. En el espacio de biblioteca -aún sin haber abordado proyectos específicos de formación de lectores de literatura-, se introduce a los niños en varios géneros, autores y tradiciones literarias, se los familiariza con relatos clásicos y transgresiones de los clásicos, con el lenguaje escrito propio de cada género, con los rasgos que comparten distintos géneros, con las versiones de las obras -que pueden variar mucho-, con ciertos

objetos y conductas esperables en determinadas circunstancias, etc. Es decir, se construye un horizonte de expectativas con el que estos lectores se enfrentarán a otros textos, para confirmarlas, refutarlas, modificarlas parcialmente... como todo lector. En esta cotidianeidad de "las lecturas", se abren muchos espacios para escribir por sí mismos. Pueden releerse numerosos ejemplos en "De qué situaciones participan los niños en la biblioteca del aula", **Módulo 1, Parte 3 y 4.**

a.2. Tanto las secuencias como los proyectos son una serie de situaciones con un orden necesario⁵.

Las **secuencias** no tienen un producto (como los proyectos) y, a diferencia de las actividades habituales tienen una duración relativamente restringida (4 clases de dos horas en dos semanas, 2 horas tres veces por semana durante tres semanas, o secuencias de estudio de temas de Sociales o Naturales que ocupan 5 horas semanales).

Las secuencias requieren de un orden donde las situaciones no pueden estar muy distanciadas en el tiempo porque se pierde el sentido y las relaciones que se intentan establecer entre los contenidos que se están abordando. Conviene concentrarlas varias veces por semana y no extenderse en demasiadas semanas.

Ejemplos de secuencias (cada una se despliega con duración diferente):

- Un "**ejemplar único**", todos los niños con el mismo libro en sus manos. En la formación de lectores de literatura, el maestro lee al menos dos veces el cuento elegido (del que tiene ejemplares para que todos los niños tengan uno en sus manos). Planifica diversas situaciones de lectura de los niños por sí mismos y también algunas escrituras. Esta secuencia puede durar dos semanas y es necesario que los niños tengan contacto con el libro por lo menos en unas seis clases.

⁵ Resaltamos: lo importante es tener claro cómo se está proyectando la acción didáctica, más que detenerse a buscar certeza sobre la categoría donde ubicar una situación. Las modalidades organizativas sirven en la medida en que ayuden en esa organización. Muchas veces, hay buenas razones para que algo que fue pensado como secuencia, en la acción, se transforme en proyecto y viceversa.

- En torno al **estudio de un tema** de Naturales o Sociales, lectura de material informativo, localización de respuestas a interrogantes específicos, armado de listas, toma de notas libres o en cuadros, elaboración de conclusiones, etc. Se trata de situaciones de lectura y escritura siempre entramadas con las prácticas de estudio del tema en cuestión. Son “largas”, ocupan 4/5 horas semanales durante un bimestre o un poco más. También, más que estudiar un tema en profundidad, muchas veces se abordan temas con un propósito más modesto, la información general -en ocasiones ligadas al calendario escolar, en otras vinculadas con un tema relevante circunstancialmente, o bien porque no todos los temas planteados por los diseños curriculares pueden tratarse en profundidad-. En esos casos se desarrollan secuencias cortas, de tres o cuatro clases, en torno a, por ejemplo, el Día de la Diversidad Cultural o a las causas y consecuencias de una fuerte tormenta.
- Secuencias de situaciones de **reflexión y sistematización sobre el lenguaje**. Ya se trate de contenidos gráficos, ortográficos, gramaticales u otros, cuando un contenido -casos difíciles de separación entre palabras, mayúsculas, regularidades gráficas (mb/mp)...- ya ha aparecido muchas veces en el contexto de las prácticas, conviene poner el foco durante algunas situaciones para examinarlo con cuidado y sacar conclusiones. Estas conclusiones, siempre provisionales, sirven inmediatamente para tenerlas en cuenta a la hora de seguir escribiendo. Un ejemplo: “Listas ortográficas con breves conclusiones provisionales”, **Módulo 2**.

a.3. Los **proyectos** de interpretación/producción de textos son un tipo particular de secuencia que, “a diferencia de todas las otras modalidades organizativas, se caracterizan por estar orientados hacia la elaboración de un producto que tendrá un destinatario, razón por la cual la lectura y la escritura cobran un sentido particular para los alumnos”. Además,

“Permiten una organización muy flexible del tiempo: según el objetivo que se persiga, un proyecto puede ocupar sólo unas semanas o desarrollarse a lo largo de varios meses -en la experiencia compartida, no conviene más que dos-. Los proyectos de larga duración brindan la oportunidad de compartir con los niños la previsión de la tarea y su distribución en el tiempo: una vez fijada la fecha en que el producto final debe estar elaborado, es posible discutir un cronograma retroactivo y

definir las etapas que serán necesarias recorrer, las responsabilidades que cada grupo deberá asumir y lo que habrá que respetar para lograr el cometido. Cuando el producto de estos proyectos es un texto elaborado por los niños, ya sea por sí mismos o a través del maestro, se revaloriza el tiempo de las revisiones y correcciones como un tiempo crucial del aprendizaje, imprescindible para acceder a una verdadera transformación del conocimiento. Por otra parte, la sucesión de proyectos diferentes hace posible volver a trabajar sobre la lectura y la escritura desde diferentes puntos de vista, para cumplir diferentes propósitos y en relación con diferentes tipos de texto.”

Documento transversal N° 1

Una característica interesante de los proyectos es que los organizamos tomando como referencia las prácticas sociales -extraescolares- del lenguaje. Intentan replicarla, bajo condiciones didácticas, lo más próxima posible a la práctica social. Pensar en cómo se produce un afiche para una galería, cómo se escribe un cuento o cómo se realiza la grabación de un poemario fuera de la escuela sirve para planificar las situaciones.

- Para los afiches se hacen bosquejos donde se diseña, antes de producir, qué lugar ocupará la imagen y qué lugar ocupará el texto, sobre qué contenidos aparecerán imágenes, sobre qué contenidos se va a escribir...
- Para escribir cuentos, no se exige hacerlo en un solo día, se da tiempo para pensar las ideas, para revisar lo escrito, para dejar en suspenso y volver sobre una parte...
- Para grabar un poema leído en voz alta, antes se ensaya mucho y si no sale del todo bien, se borra y se vuelve a grabar...

Por eso, las situaciones que integran el proyecto son prácticas altamente contextualizadas, que equilibran propósitos didácticos con propósitos sociales. El docente, como en cualquier situación, tiene claros propósitos didácticos que orientan su intervención, pero a la vez, los niños pueden reconocer propósitos sociales que le dan sentido inmediato a las tareas propuestas. Los proyectos se desarrollan dos o tres veces por semana, en una hora o dos, durante todo un período prolongado (bi o trimestre) (Castedo, M.L. & Molinari, M.C., 2000).

b) Otro eje fundamental tiene que ver con el **ámbito de prácticas** en torno al cual giran los contenidos -que, sin duda, *muchas veces se superponen parcialmente*:

b.1. **Prácticas cotidianas** de lectura y escritura relacionadas con la organización del tiempo y la tarea escolar (de las que se ha ocupado el **Módulo 2**).

Toda cotidianeidad -familiar, laboral o, en el caso que nos ocupa, escolar- se sostiene en torno a la presencia reiterada -no por ello necesariamente repetitiva- de ciertas prácticas.

Las prácticas cotidianas de lectura y escritura que tienen lugar fuera de la escuela suelen ser poco valoradas, incluso por los mismos usuarios, a causa de que han sido naturalizadas. Esto sucede tanto en los hogares como en la escuela. El hecho de darles visibilidad en plan de clases intenta resaltar su importancia.

Casi todas las prácticas que se incluyen en este punto tienen un correlato con prácticas que existen en el ámbito familiar o laboral; adquieren un sentido específico en la escuela: pasar lista, organizar los integrantes de los equipos de trabajo para una tarea, seguir una agenda de actividades, llevar registros de los textos leídos, etc. Como en toda práctica, algunos textos se van asociando a ellas en la medida en que se los va instalando, revisitando, consultando o modificando una y otra vez. Así, las listas de presentes y ausentes, los nombres de los equipos con sus integrantes, la agenda semanal, el calendario, los registros de préstamo de libros y de las listas de los textos leídos, el fichero y el abecedario donde se van "guardando" las palabras que "comienzan por" o "terminan en", los distintos repertorios de recursos (por ejemplo, para evitar repeticiones innecesarias cuando se marca el paso del tiempo o cuando se hace hablar a los personajes, las expresiones que sirven para describir personajes y ambientes, etc.) empiezan a formar parte de lo que en los primeros grados denominamos ambiente alfabetizador. Como queda dicho, tal ambiente no es alfabetizador por la sola presencia de los textos sino por el proceso de producirlos e instalarlos en el aula y de usarlos permanentemente.

La presencia reiterada de estas situaciones que organizan la actividad del aula y de la escuela las hace previsibles. Los chicos empiezan a percibir las como las "señales" de estar en la escuela, de comenzar la jornada, de dar paso al momento de biblioteca, de pasar a escribir entre todos en el pizarrón a abrir el cuaderno para la tarea más personal, etc.

Muchas de estas prácticas se organizan como **actividades habituales** o breves **secuencias**. Algunas suceden en el espacio de la biblioteca de la escuela o del aula.

b.2. Prácticas de lectura y escritura en torno a la **formación del lector literario**, desarrolladas en los **Módulos 3 y 4**.

En la escuela, el lector de literatura se forma porque, a través de **actividades habituales** frecuenta las obras, géneros, autores, temas, personajes, motivos, etc. Se "entera" que existen a través de la voz del maestro, de sus compañeros o del texto puesto en sus propias manos. Es ésta una condición necesaria pero no suficiente. El lector, además, se forma porque en el aula se desarrollan algunas **secuencias** donde se sumerge en un autor, en un personaje, en un motivo, etc. El tiempo más prolongado y sostenido de la secuencia que *se detiene para introducirse con cuidado en un autor* -sus formas de usar el lenguaje-, en *un personaje* -sus formas de ser y hacer en la ficción-, en *un motivo* -su recurrencia en los relatos-... permite que el lector vaya más allá, advierta sutilezas del lenguaje que aún no habían sido observables. Por último, géneros, autores, personajes o motivos también pueden ser objeto de **proyectos** de profundización donde el lector se sigue formando, por lo general, produciendo textos más extensos o "a la manera de" géneros y autores. La práctica de escritura sostenida con la que culmina un proyecto, necesariamente precedida de intensas lecturas que hurgaron en los recovecos de los textos, brinda a la formación del lector un lugar privilegiado desde el que vuelve a leer habiéndose formulado preguntas de escritor.

b.3. Prácticas de lectura y escritura **en relación con otras áreas de conocimiento** en la escuela, principalmente, Ciencias Sociales y Naturales.

Las secuencias para enseñar contenidos de Ciencias Naturales o de Ciencias Sociales contienen de manera más o menos explícita una serie de situaciones donde es necesario leer y escribir. El contenido de Naturales o de Sociales ordena la acción didáctica. En estas secuencias se leen textos que normalmente, en este nivel de enseñanza, necesitan de mucha mediación del docente y de intensa conversación colectiva para ser desentrañados. Pueden tener o no un producto final para publicar -revista, artículo de enciclopedia, informe de experimento-, pero son tanto o más importantes las escrituras que acompañan el proceso, donde se guarda memoria sobre lo que se va entendiendo y donde se vuelve a revisar aquello que se había pensado. En estas

secuencias, la lectura y la escritura se encuentran al servicio de la comprensión del contenido de Sociales o Naturales.

Nuevamente, la biblioteca vuelve a estar presente, pero poniendo sobre la mesa de lecturas los textos para aprender sobre el mundo natural y social.

b. 4. Por último, en cualquiera de los ámbitos, es posible desarrollar momentos dentro de las situaciones o situaciones específicas para **reflexionar sobre el lenguaje o sobre el sistema de escritura:**

En algunos momentos durante las situaciones, a través de la oportuna intervención del docente...

En situaciones específicas durante las secuencias y proyectos....

En secuencias de situaciones especialmente diseñadas para reflexionar sobre un campo de contenidos...

Sistematizando y recuperando lo sistematizado para interpretar o producir nuevas escrituras.

¿Sobre qué contenidos? Por ejemplo...

Aquellos que forman parte de los quehaceres del lector y del escritor:

- Observar cómo el narrador presenta a la protagonista a lo largo del relato: nombres comunes con o sin adjetivo antepuesto o pospuesto, nombre propio, pronombres, elisiones.
- Advertir en el texto los indicadores del paso del tiempo u ordenadores temporales.
- Reparar en qué marcas y qué expresiones se emplean para indicar que las personas están hablando: verbos de decir, signos de puntuación, tipos de diálogos (directos o indirectos) y modos de introducirlos.

Aquellos que forman parte de los contenidos propios del sistema de escritura:

- *Cuando los chicos están comprendiendo la base alfabética del sistema de escritura:*
 - Decidir qué índices considerar para saber qué dice en una escritura.
 - Evaluar qué letras, cuántas y en qué orden usar para producir una escritura.
- *Cuando ya han comprendido la alfabeticidad del sistema de escritura:*
 - Detenerse en las separaciones “difíciles” entre palabras (vamos a andar/ la alameda/ me lo da).
 - Comprender constantes ortográficas en palabras del mismo parentesco lexical.

La reflexión sobre el sistema de escritura es más frecuente en el ámbito de las prácticas cotidianas de lectura y escritura relacionadas con la organización del tiempo y la tarea escolar y en algunas situaciones donde se vuelve a las lecturas en torno a lo literario para escribir o donde se reflexiona sobre lo escrito. La reflexión sobre el lenguaje que se escribe abunda en el ámbito de formación del lector literario (en los primeros grados, está puesta en primer plano cuando se escribe a través del docente). Cuando se está aprendiendo sobre un tema de Sociales o Naturales, la reflexión sobre el lenguaje o sobre el sistema de escritura no es el foco de la enseñanza. Pero, a veces, pensar sobre el origen de una palabra o el sentido de una sintaxis poco habitual, puede favorecer la comprensión o resultar indispensable. De igual modo, una situación ya concluida donde se produjo una lista o un cuadro, puede ser un espacio para seguir pensando en el sistema de escritura. Estos tópicos se verán en el **Módulo 5**.

*Recomendamos realizar la lectura de la presentación y análisis del plan anual que se realizará a continuación teniendo a la vista el **Anexo 2- Esquema de un plan anual y planes semanales**.*



Resaltamos que en este como en cualquier plan escrito los límites son móviles y, por lo tanto, lo importante es tener claro cómo y para qué se está proyectando la acción didáctica, más que detenerse a buscar certeza sobre una categoría para ubicar una situación, actividad, secuencia o proyecto

PRIMER GRADO

Comienza la primaria. Muchos chicos han asistido al Nivel Inicial. Allí, algunos han trabajado con mayor frecuencia con la lengua escrita y otros no tanto. La heterogeneidad es el punto de partida: la diversidad de aproximaciones a la lengua escrita, de entusiasmos, expectativas y de temores. La escuela, dando lugar al derecho de aprender, abre las puertas a todos y a cada uno para brindarles una base de saberes y prácticas culturales comunes que encarnarán de maneras diversas en cada estudiante.

En primero se despliegan diversas prácticas, con continuidad y progresivamente desafiantes. Especialmente, se brinda todo el tiempo posible para instalarse en la cultura escrita a través de la participación en situaciones con sentido y creciente reflexión sobre el lenguaje.

MARZO - ABRIL

En el primer bimestre hay mucho por hacer... La actividad escolar está concentrada en organizar el tiempo y la tarea escolar a través de actividades habituales donde los chicos, lo antes posible, participen con plena comprensión del sentido de la cultura escrita. Desde el primer día de clases se despliega un "menú" de actividades que, con continuidad y algunas transformaciones, se mantendrá durante todo el primer ciclo y más aún: la **agenda semanal** se consulta cada mañana para organizarse y, cada vez que termina la jornada, para recordar qué hace falta traer al día siguiente; los lunes se designan los (**nombres** de) los chicos que serán ayudantes durante la semana; los acontecimientos importantes como visitas o salidas se registran en el **calendario anual**... A través de estas actividades se asegura que todos los días los chicos tengan muchas oportunidades de leer (a través del docente o por sí solos) y de escribir (a través del docente o por sí solos). Tienen que sumergirse en un aula poblada de escrituras, comprender -a través de su uso abundante- para qué sirven; progresivamente, la frecuentación les permitirá saber qué dice en cada una de esas escrituras que se convertirán en "estables", de tal modo que se transformarán -impulsados también por la intervención del docente- en

fuentes de información “seguras” para producir otras escrituras o para interpretar otras escrituras.

En torno a la biblioteca, desde el primer día, se instala la **agenda de lecturas**, se despliegan **mesas de libros**, se arma el **inventario de los materiales**, se comienza con el **préstamo** de los ejemplares... En todas estas situaciones los niños se incluyen en prácticas de cultura escrita tales como las que desarrollan los lectores experimentados y, a la vez, siguen teniendo muchas propuestas para leer y escribir un repertorio acotado pero cada vez más extenso de nombres y enunciados breves con sentido. Además, por supuesto, no puede faltar la **lectura semanal de un cuento**, una narrativa “extensa”, desde la voz del adulto. En ocasiones, a la lectura semanal se agrega una lectura informativa. En algunas semanas podría reemplazar a la literaria.

Todas estas situaciones han sido descritas en:



Módulo 2. Lecturas y escrituras cotidianas

Todo lo dicho es condición necesaria pero no suficiente para la formación del lector literario. En el primer bimestre, se profundiza con un proyecto de armado de un **cancionero**. Las canciones se pueden cantar y dan lugar a muchas situaciones de lectura de los niños por sí mismos, a extraer fragmentos para transcribirlos y, al mismo tiempo, abren la puerta de la Literatura para darle la bienvenida en primero. Una vez familiarizados con las canciones, es posible armar una selección de las preferidas para que cada niño la conserve en un libro de edición escolar. De manera que es un buen proyecto para introducir en la cultura escrita a la vez que atender a la enseñanza del sistema de escritura.

Una serie de situaciones organizadas como actividades habituales y secuencia sobre canciones ha sido presentada en:



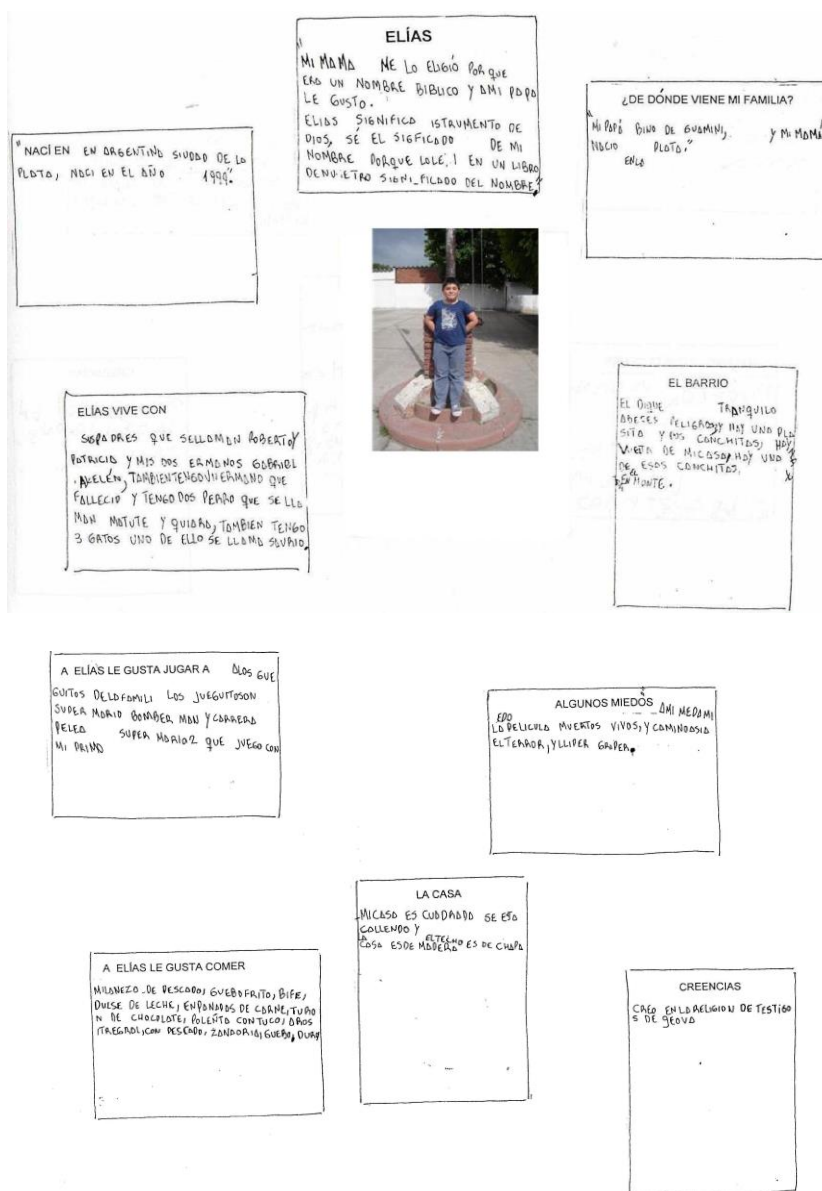
Módulo 4 - Lectura literaria II - Parte 1

Por el momento, no aparecen temas de Sociales y Naturales porque armar todo el ambiente alfabetizador y organizar a los chicos lleva mucho tiempo. Es posible que antes de mayo se pueda comenzar con alguna situación de las consignadas para el siguiente período.

Ver Primer Grado - Marzo- Abril. Anexo 2 Esquema de plan anual.

MAYO - JUNIO - JULIO⁶

Sin abandonar lo realizado el bimestre anterior, se introduce el **banco de datos** y el **abecedario**. Organizar los nombres que se van conociendo en un banco y en el abecedario ayuda a reencontrarlos y a utilizarlos para producir nuevas escrituras. En ese momento, también se inicia un **álbum personal** que llega hasta casi fin de año.



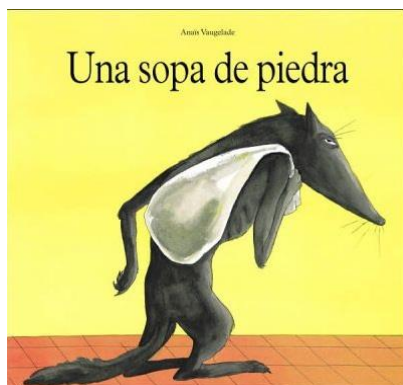
Una vez por semana o cada quince días; dedicado a las preferencias de cada niño en comidas, juegos, películas, etc.; brinda oportunidades de lecturas y escrituras donde vuelven a aparecer nombres conocidos, otros por conocer y también enunciados un poco más extensos. (Imagen tomada de Wallace, 2012)

⁶ Este período se prolonga hasta vacaciones de invierno.

El álbum asegura, si no sucediese en otro espacio, que al menos una vez por semana se pueda desarrollar una clase centrada en la lectura y/o escritura de los chicos por sí mismos.

En mayo se incorpora la **cartelera de recomendaciones** -que seguramente ya circularon de manera oral- y la lectura se enfoca en cuentos de estructura acumulativa, repetitiva y encadenada. Como se mencionó, en los cuentos repetitivos el argumento sigue un modelo regular de repetición. La historia está integrada por varias secuencias narrativas cortas y previsibles porque todas tienen la misma estructura (por ejemplo: **El topo que quería saber quién le hizo eso en la cabeza** o **El topito Biroló**). En los cuentos acumulativos las escenas están encadenadas, normalmente, en forma de tensión ascendente. Por ejemplo, van apareciendo animales cada vez más grandes o exóticos, pero las acciones son las mismas (comer, probar, tirar). Igual que los cuentos repetitivos, la historia es previsible (por ejemplo, **A qué sabe la luna** o **El nabo gigante**). Los chicos pueden tener los textos o partes de los textos en sus manos para hacer los primeros intentos de lecturas por sí mismos, localizando o "leyendo" en voz alta algunos fragmentos que por su reiteración son más accesibles para ser ubicados (de allí que se elijan cuentos con estas estructuras).

Entre los cuentos y poemas ya han circulado los de lobos. Intencionalmente, el maestro ha reparado sobre este y otros personajes. Para este período, selecciona varios que lo tienen como personaje central.



Caperucita Roja, Los tres chanchitos, Pedro y el lobo/ Juan y el lobo/ El pastorcito mentiroso, El lobo y la grulla, La sopa de piedras, El estofado del lobo, El lobo y los siete cabritos, Lobo rojo y Caperucita feroz. También comparte algunas poesías y canciones: **La loba** (Juana de Ibarbourou), **Érase una vez...** (Juan Goytisolo), **Juguemos en el bosque** (canción infantil popular).

Ya hay suficientes lobos para que, en equipos, cada uno pueda elegir una obra para dibujar y comentar “un lobo”, buscando en el texto fragmentos que den cuenta de todo lo que ese lobo piensa, dice, hace, usa, saborea, huele, parece ser... El producto de este proyecto es una **galería de lobos** integrada por los trabajos de los distintos equipos. Finalmente, sobre la historia preferida por la mayoría, se puede desarrollar una primera experiencia de re-narración escrita a través del docente.

Un proyecto de re-narración de cuentos de lobos ha sido presentado en:



Módulo 3 - Lectura literaria I- Parte 2

Pueden consultarse otras opciones en:

Otros textos clásicos con lobos. El lobo y los siete cabritos. Los tres cerditos.

<https://goo.gl/WHvbwb>

Proyecto- Lobos

<https://goo.gl/jzy1dc>

A más tardar en mayo, aparecen **temas de Sociales y de Naturales**: es la primera aproximación, por lo tanto, habrá muchas lecturas a través del docente, muchos comentarios y reflexiones colectivas escritas a través del docente, algunas localizaciones de informaciones y algunas escrituras de listas. Los cuadros u otros textos intermedios más extensos, todavía a través del docente. Para cada tema abordado, más de una lectura, al menos una práctica de escritura (porque para escribir algo hay que haber leído mucho más y porque escribir es indispensable para entender lo que se está aprendiendo).

Situaciones de lectura y escritura en torno a temas de Sociales y Naturales:

- Lectura de textos informativos a través del docente.
- Apertura de espacios de interpretación sobre lo leído.
- Localización de respuestas a interrogantes específicos.
- Producción de listas (campos léxicos) de temas estudiados.
- Escritura a través del docente: cuadros, notas y conclusiones provisionales sobre los temas tratados.

Ver Primer Grado -Mayo- Junio- Julio. Anexo 2. Esquema de plan anual.

AGOSTO - SEPTIEMBRE

Continúan las actividades habituales en torno a la organización del tiempo y la tarea escolar ya iniciadas.

Después de las vacaciones, en la biblioteca se recambian los libros. Excelente oportunidad para repasar el **inventario**, localizar las obras a eliminar y consignar otras. También para **consultar catálogos** en papel o en línea.

La **lectura semanal** "se especializa" en Gustavo Roldán. Hay oportunidad de escuchar muchas obras del mismo autor y advertir lo que lo hace singular, para encontrarlas en los textos, señalarlas, citarlas, hacer listas de "sus" personajes, citar sus palabras, "leerlas" en voz alta de manera compartida...

¿Por qué Roldán?

Por su relevancia como autor. Ver:

Susana Itzcovich. <https://goo.gl/8aN8wK>

Pero además, para profundizar en un autor es necesario contar con muchas de sus obras. Esa es una condición que se cumple en las Colecciones de Aula:



El viaje más largo del mundo; El brujo, el horrible y el libro rojo de los hechizos; ¡Poc! ¡poc! ¡poc!; La canción del bicho colorado; La leyenda del bicho colorado; Las tres dudas del bicho colorado; Historia del dragón y la princesa; Bestiarios, seres mágicos, mitológicos e imaginarios.

Sobre este autor, bajo otra modalidad organizativa, se ha trabajado en:



Módulo 3- Seguir la obra de un autor- Parte 2

Al mismo tiempo que en dos horas semanales, en el espacio de biblioteca, se leen diversidad de obras de Roldán, en otras horas de la semana se trabaja con la misma obra en manos de todos los niños. "**Ejemplar único**" es una secuencia corta que seguramente no ocupará todo el bimestre y que apunta a que los chicos lean algunas partes por sí mismos (con toda la ayuda que haga falta). Como se mencionó, es un tipo de secuencia de situaciones para enseñar a leer donde cada niño tiene el mismo libro en sus manos. Por eso cada Colección de Aula cuenta con un ejemplar repetido 25 veces (si no fuese

suficiente uno para cada niño, algunos pueden leer en parejas). En general estas situaciones de lectura de los niños por sí mismos se realizan una vez que los niños conocen muy bien el cuento y pueden localizar partes significativas para seguir la lectura por sí mismos guiados por índices del texto.

Pueden consultarse una secuencia de este tipo en:

Un barco muy pirata

Situaciones de lectura y escritura con un ejemplar repetido en el aula. 

Un barco muy pirata-Libro 

<https://goo.gl/5RdlKi>

La secuencia es corta porque en este período, se despliega un trabajo más intenso con Naturales. Después de las vacaciones, se introduce una **secuencia de Naturales sobre diversidad de animales**. Los chicos ya están en condiciones de abordar textos que, aun leídos a través del docente, les ofrecerán dificultades para su comprensión. Pueden mantener la escucha y sostener las discusiones sobre su interpretación por tiempos más prolongados. También ya todos han perdido el miedo o las inhibiciones para escribir según sus propias conceptualizaciones y saben que siempre, adultos y compañeros, están para ayudar a lograr expresar lo que se desea.

Diversidad de animales es el tema al que se proyecta otorgar mayor importancia en Naturales, este año. Va a ocupar todas las horas de Naturales y un par más de Lectura y Escritura.

La secuencia se anticipa en este Seminario y se desarrollará exhaustivamente en:



Módulo 5- Leer y escribir para aprender- Parte 2

Es posible que la secuencia sobre animales se extienda un poco más sobre el último período; especialmente, al profundizar en la diversidad de coberturas de los vertebrados.

Ver Primer Grado - Agosto- Septiembre. Anexo 2. Esquema de plan anual.

OCTUBRE - NOVIEMBRE - DICIEMBRE

Hacia el último trimestre, si el álbum se agotase -porque no se encuentran más temas o porque no resulta desafiante-, se prevén algunas situaciones con **recetas de empanadas** (por ejemplo) donde se reencuentran muchas palabras y construcciones -en las listas de ingredientes: carne, pasas de uva...-usadas en las comidas preferidas, pero además, se desafía a leer y a escribir otras listas y a profundizar en la escritura de las instrucciones para prepararlas, un texto más extenso y desconocido hasta el momento. Seguramente para entonces ya habrá muchos niños en condiciones de escribir instrucciones por sí mismos.

Para mayores detalles sobre situaciones de lectura de los niños por sí mismos con este tipo de material:

Castedo, M. (1999). "¿Dónde dice, qué dice, cómo dice?" En: Castedo, M.; A. Siro y MC Molinari. *Enseñar y aprender a leer*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

<https://goo.gl/Om52z0>

En el último período, el espacio de la biblioteca se unifica con el proyecto. Se trata de especializarse en obras **clásicas tradicionales** para producir un **álbum**. Los chicos ya conocen muchos cuentos y se proyecta concentrarse en los clásicos más tradicionales que contengan **elementos maravillosos** como **objetos** (las botas de las siete leguas, varitas, espejos, manzanas, husos), **transformaciones** (de la muerte a la vida a través del beso, la muerte que truca por el sueño que dura cien años, de ogros y otros animales en otros seres, de vestidos y carruajes) o **palabras** que al pronunciarse hacen irrumpir lo sobrenatural en el mundo de la ficción. Algunas obras ya se leyeron en el aula o transitaban en préstamos o recomendaciones. Otras son nuevas.



Pulgarcito, Cenicienta, Blancanieves, Baba Yaga, La gallina de los huevos de oro, El gato con botas, La bella durmiente, El príncipe sapo, El zapatero y los duendes... y muchos cuentos no tan conocidos de los hermanos Grimm y de Charles Perrault.

Advertir que hay algo en común en estas historias no es sencillo, por eso conviene revisitarlas y profundizar en ellas, así como detenerse a tomar nota de algunas regularidades: en vez de manzana hay un pastel o en vez de alfombra una escoba... pero siempre se trata de que algo natural que se transforma en sobrenatural.

Se trata entonces de organizar todos estos objetos, palabras y transformaciones maravillosas en un álbum especialmente dedicado al género. Tomas de notas, listas y cuadros serán de gran ayuda para encontrar lo que hay en común entre todas las obras.

Sobre todas estas historias hay versiones. Con la preferida es posible profundizar en la **comparación de dos o tres versiones**, para escribir también la propia. En función de cómo se encuentren los niños para ese momento, se decidirá si a través del docente o en parejas.

En Naturales, "Coberturas de animales vertebrados" es el tema seleccionado para profundizar en este corto trimestre final.

Ver Primer Grado - Octubre- Noviembre- Diciembre. Anexo 2. Esquema de plan anual.

SEGUNDO GRADO

Comienza segundo. Aunque los niños han avanzado mucho durante el año anterior, sus aproximaciones al sistema de escritura son diversas.

En este grado, la enseñanza de la lectura y la escritura continúa los ejes abordados en primero, se sostienen diversas prácticas, se intensifican algunas y se presentan nuevas. Se retoman autores ya leídos, se incorporan nuevos, se profundiza en algunos temas y géneros, al mismo tiempo que se ofrecen nuevos. Algunos chicos todavía tienen que lograr una escritura alfabética, otros la están estabilizando y algunos ya escriben con bastante fluidez. La mayoría ya está en condiciones de reflexionar sobre el uso de los espacios que aún no dominan completamente, de sistematizar el uso de las mayúsculas y de lograr más conciencia y claridad para usar la puntuación. También de reflexionar sobre la escritura correcta de algunas palabras. Todo es trabajo de segundo que avanza desde donde se dejó en primero.

Las paredes de las aulas van dando cuenta de los avances: están los **nombres** de los niños y el **banco de datos**, cada vez más nutrido. Paulatinamente se va poblando de carteles con "**acuerdos ortográficos**", de nuevas **listas de libros leídos** y por leer, de **frases "para guardar"** a partir de lo leído, de **listas de expresiones para inicios y finales** de distintos textos, de **frases para marcar el momento o el paso del tiempo**, de **caracterizaciones de personajes**, etc. Muchos de estos repertorios comenzaron en primero y se continúan, otros aparecen en segundo.

CON "Z" EN SINGULAR
CON "C" EN PLURAL

SINGULAR	PLURAL
DISTRIZ	DISTRICES
ANTIFIZ	ANTIFICES
LÁPIZ	LÁPICES
NARIZ	NARICES

FRASES DE
CUELLO DURO de
ELSA BORNEMANN.

JUSTO EN ESE MOMENTO

NOSOTROS SOLOS NO
PODEMOS

PERO TODAVÍA SOBABA MUCHO
CUELLO PARA MASAJEAR

PALABRAS PARA
PONER EN LUGAR DE
"Y"

LUEGO
AL OTRO DÍA
TAMBIÉN - ADEMÁS
POCO DESPUÉS
RESPONDIO

La ballena - la ballena
El delfín - el delfín
Las ranas - las ranas
Los picaflores - los picaflores

Los nombres de los animales
se escriben separados de

LOS NOMBRES DE LOS
ANIMALES SE ESCRIBEN
SEPARADOS DE

"EL, LA, LOS, LAS"

¿CÓMO NOMBRA EL
NARRADOR A LA
PROTAGONISTA?

LA NIÑA
LA HIJA DEL REY
LA BELLA PRINCESITA
LA JOVEN

¿CÓMO DICE EL
NARRADOR CUANDO
HACE HABLAR A LOS
PERSONAJES?

DIJO
GRITO
PREGUNTÓ
RESPONDIO

LOS PROTAGONISTAS DE LOS CUENTOS

UNA NIÑA BLANCA COMO LA NIEVE, CON LOS
LABIOS ROJOS COMO LA SANGRE Y CABELLO NEGRO
COMO EL ÉBANO.

LA PRINCESITA CRECIÓ TAN HERMOSA, MODESTA,
AMABLE E INTELIGENTE QUE NADIE PODÍA MIRARLA
SIN AMARLA.

LA HIJA MENOR DEL REY ERA TAN HERMOSA
QUE HASTA EL SOL SE MARAVILLABA CUANDO
SUS RAYOS SE POSABAN EN EL ROSTRO DE
LA MUCHACHA.

RAPUNZEL ERA LA CRIATURA MÁS HERMOSA
BAJO EL SOL. TENÍA UNOS CABELLOS LARGOS
Y HERMOSOS, TAN FINOS COMO EL ORO HILADO.

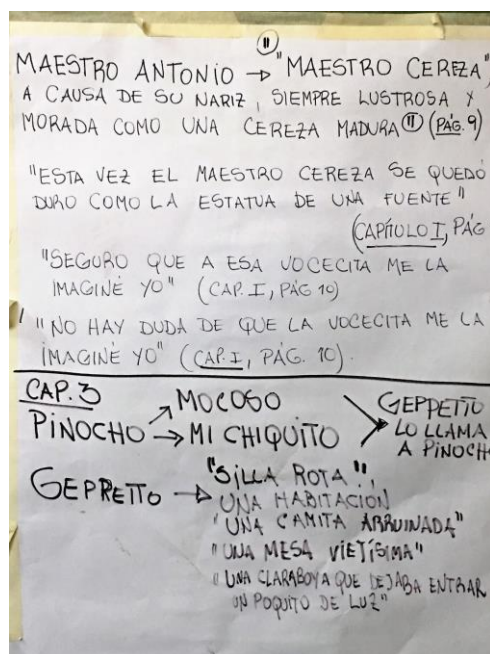


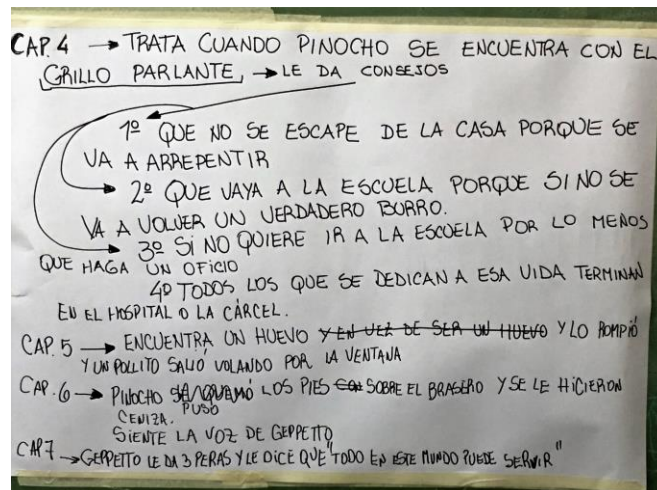
Módulo 2. Lecturas y escrituras cotidianas

MARZO - ABRIL

Las actividades habituales instaladas en primero quedan en funcionamiento y al inicio será necesario reinstalarlas. Pero ya no requieren tanto tiempo, todos los chicos conocen su sentido. Se acrecientan cada vez más las listas de personajes, de frases de inicio y final, de expresiones para describir el estado mental de los personajes, los objetos o los ambientes, las frases que marcan el avance del tiempo. También se acrecientan las listas, cuadros y conclusiones que acompañan el estudio de los temas de Sociales y Naturales.

Se introduce la lectura de la primera **novela por capítulos**, algo que es posible porque los chicos ya están muy familiarizados con la lectura a través del maestro y ahora pueden hacerlo por tiempos más prolongados e, inclusive, "tolerando" las interrupciones que supone la lectura que se detiene para retomar el hilo en otra sesión, sin perder el hilo de la historia gracias a la intervención del docente y las características de la obra, tal como se presenta en el **Módulo 3, parte 2**. La lectura se acompaña con escrituras intermedias o de trabajo: listas de los personajes, expresiones preferidas de cada capítulo, cuadro para ir completando número de capítulo leído y su epígrafe. Si además se realizan reescrituras de algunos pasajes, se tiene especial cuidado en no transformar la lectura en una excusa para la escritura, pues se procura preservar la lectura como una experiencia en sí misma.





2 do. grado. Escuela Graduada Joaquín V. González. 2016.

La lectura de Pinocho ha sido presentada en:



Módulo 3 - Lectura literaria I - Parte 2. Actividades habituales: leer una novela por capítulos. Segundo grado: Pinocho.

Las actividades de lectura podrían, eventualmente, devenir en un proyecto de escritura de una nueva aventura de Pinocho.

Para incursionar en un proyecto de este tipo se puede consultar:

Prácticas del lenguaje material para docentes primer ciclo educación primaria / María Elena Cuter... (et al.); coordinado por María Elena Cuter y Cinthia Kuperman. CABA: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE- Unesco, 2012. Pág. 150-154.

<https://goo.gl/eyRLfr>

Al mismo tiempo que se reinstala todo lo construido en el ambiente durante primero y se lo hace crecer, se reorganiza la biblioteca. En simultaneidad, se inicia el **proyecto del poemario**⁷. Como se señala en el **Módulo 4, parte 1**, la lectura de textos poéticos contribuye a la formación de

⁷ Una alternativa sería iniciar un trabajo con obras de títeres, tal como el que aparece en



Módulo 4- Lectura literaria II - Parte 2.

los lectores literarios a la vez que resulta beneficiosa para una lectura más continua.

“Las relecturas -que en algunos casos tienen incluso la función de ensayar para lograr una lectura más bella con el propósito de hacérsela escuchar a los compañeros u otros oyentes- llevan a los niños a recordar casi literalmente el texto. Los poemas y canciones, entonces, por sus características y por las relecturas que generan, dan a los chicos la oportunidad de atreverse a leer fluidamente sin detenerse en los grafemas, ayudados por su conocimiento casi total del texto versificado que tienen ante los ojos. La **fluidez** de la que hablamos puede llevar a pensar en la **lectura en voz alta**, para que escuchen otros. Sin duda, se aplica a ella. Pero nos referimos también a la lectura para sí mismos; la frecuentación de la lectura de textos poéticos colabora para que, después de haber transcurrido la primera parte de la UP, los niños puedan atreverse a avanzar en la búsqueda del sentido del texto, del cierre de las ideas, de la conclusión de la historia, sin quedar atrapados en el reconocimiento de las letras pero apoyándose en ellas como indicios seguros.”

Mirta Torres (2017)

En la parte del Módulo mencionada se encuentra el desarrollo de una situación que cumple con este propósito. El proyecto se completa con la selección de poemas y autores preferidos o con el poema preferido de cada autor, la compaginación y un prólogo escrito colectivamente a través del docente.

Así se sigue introduciendo a los niños en nuevas formas de expresar sentimientos y vivencias con recursos específicos, los pone ante la exigencia de leer detenidamente, de expresar sus interpretaciones y justificarlas... A la vez, permite, a los menos avanzados, ubicar partes guiados por índices; a los más avanzados, incursionar en las primeras prácticas de lectura en voz alta. Mientras tanto, algunas situaciones de escritura acompañan el proceso.

Para incursionar en una secuencia de este tipo se puede consultar:

Prácticas del lenguaje material para docentes primer ciclo educación primaria / María Elena Cuter et al.: CABA: IIPE- UNESCO, 2012. Pág. 115-118.

<https://goo.gl/eyRLfr>

Ver Segundo Grado -Marzo-Abril. Anexo 2. Esquema de plan anual.

MAYO - JUNIO - JULIO

Mientras tanto continúan las actividades que organizan el tiempo, la tarea y la biblioteca, en *mayo* la lectura de la novela ha concluido. Se eligen cuentos de otros subgéneros y rasgos de los cuentos para las lecturas semanales: animales prototípicos de narraciones tradicionales latinoamericanas.

En el espacio de biblioteca de primero, durante ocho semanas se realizó una lectura semanal de obras de Roldán. Esta práctica ya instaló la idea de que los autores tienen temas y modos de abordar los temas, palabras, expresiones y recursos. Las secuencias de **Estudio de autor** van un poco más allá. Se elige a Graciela Montes.

¿Por qué Montes?

Por su relevancia como autor. Puede consultarse:

<https://goo.gl/TdShBn>

<https://goo.gl/gY5gat>

<https://goo.gl/M3V8CG>

<https://goo.gl/C5Ecmr>

Además, como en el caso de Roldán, en una autora de quien se cuenta con muchas de sus obras. Esa es una condición que se cumple en las Colecciones de Aula: **Un gato como cualquiera, Monstruos de colección, Historia de un amor exagerado y Tengo un monstruo en el bolsillo**. Además, en todas las escuelas hay obras de esta prolífica autora.

En torno a Graciela Montes, los chicos son desafiados a introducirse en prácticas propias del mundo literario: buscar sus obras, leerlas y releerlas, confrontar sus valoraciones con las de especialistas, identificar su "originalidad", tal vez su "parentesco" con otros autores, examinar su vida de escritora para tomar conciencia de las marcas que va dejando en su obra, tomar nota de las expresiones "impactantes" (recursos poéticos y retóricos). En suma, profundizar en un autor permite adentrarse en el universo del escritor y apropiarse de aquello que lo hace singular.

Estas secuencias tienen una importancia fundamental especialmente cuando los niños no disponen de suficientes libros en sus hogares: los alumnos tendrían que terminar su escuela primaria con el bagaje de autores prestigiosos

que han pasado a ser “de su familia”, los que los acompañarán toda la vida porque sus historias y expresiones volverán una y otra vez a resonar en su memoria.

Seguramente antes de mayo, se comienza con los temas de Sociales y de Naturales. Como ya se ha trabajado en primero, es posible avanzar un poco más. Por eso, los textos más extensos y medulares se siguen leyendo a través del docente y se discute su interpretación de manera colectiva, pero a la vez hay muchos más en manos de los chicos para leer por sí mismos después de haber intentado seguir la lectura del docente en voz alta. No obstante, lo más importante de la clase siempre se juega en los intercambios colectivos sobre lo leído. Como en primero ya han tenido experiencia con la producción no solo de listas sino también de cuadros, diagramas, explicaciones, etc. ya no es necesario iniciar a todos los temas con la escritura a través del docente, en muchas oportunidades primero los chicos escriben por sí mismos y después se confrontan las producciones para arribar a acuerdos colectivos y/o pasar en limpio las dudas y las discrepancias.

Ver Segundo Grado -Mayo- Junio- Julio. Anexo 2. Esquema de plan anual.

AGOSTO - SEPTIEMBRE

Continúan las situaciones del período anterior en torno a la cotidianeidad escolar. Al igual que en primero, se recambian los libros, se rearma el inventario y se consultan catálogos. La **lectura semanal** “se especializa” en **fábulas** (Esopo, Lafontaine, Monterroso y otras de origen oriental.) Las fábulas son textos que abren a intensas discusiones sobre las posibles y muchas veces alternativas moralejas.

Algunas situaciones habituales de lectura de fábulas se desarrollan en:



Módulo 3- Lectura literaria. Producciones escritas en torno a lo literario- Parte 2. Segundo grado: Fábulas de Esopo y La Fontaine.

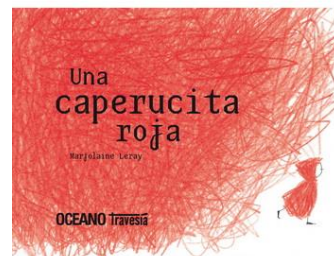
Mientras tanto, en dos horas semanales, se trabaja con la misma obra en manos de todos los niños. Una secuencia *corta* con una obra de Graciela Montes (autora en cuya producción se acaba de profundizar): **Tengo un monstruo en el bolsillo**. Es la obra que, este año, leerán los chicos por sí mismos en voz alta, en parte o en su totalidad.

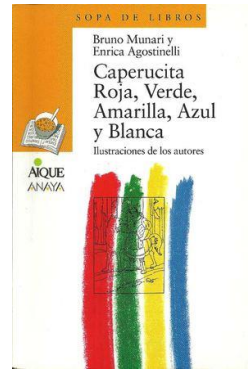
Después de las vacaciones, se introduce la secuencia de estudio sobre la que se destinará mayor énfasis a las prácticas de lectura y escritura. El tema es el mismo que en primero porque se proyecta hacer actividades conjuntas. Sin embargo, las situaciones les plantean mayores desafíos, tal como se ha mostrado en el bimestre anterior.

Ver Segundo Grado -Agosto-Septiembre. Anexo 2. Esquema de plan anual.

OCTUBRE - NOVIEMBRE - DICIEMBRE

Para finalizar el trabajo, se proyecta volver sobre una historia con lobos, el cuento más emblemático, **Caperucita Roja**. Esta historia muestra cómo la literatura popular se sigue reescribiendo una y otra vez a través del trabajo de autores e ilustradores. Se leen o releen las versiones de Perrault y de los hermanos Grimm, algunas adaptaciones posteriores que respetan la historia y otras que la transgreden.

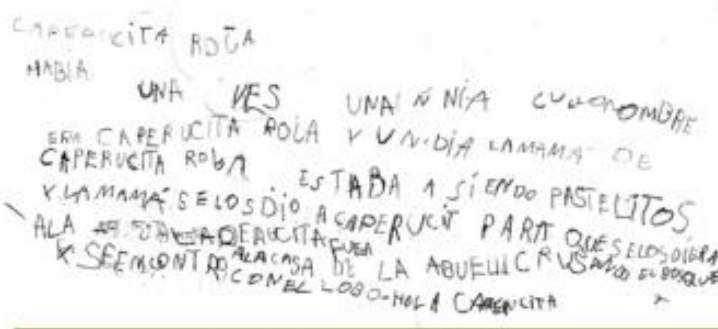




Comparar versiones clásicas y transgresoras es un trabajo desafiante que pueden encarar lectores experimentados. La producción en parejas de un libro de versiones de Caperucitas da lugar al último trabajo de escritura de una narrativa extensa con la que finaliza este ciclo escolar.



1er. grado, Escuela República del Brasil.
Lanús. Prov. de Bs. As. 2014.



1er. grado, Escuela República del Brasil.
Lanús. Prov. de Bs. As. 2014.

En Naturales, se profundiza el trabajo ya iniciado, centrado en la diversidad de formas de desplazamiento de los vertebrados.

Animales: modos de desplazamiento



<https://goo.gl/g9hBEM>

Pingüinos en Punta Tombo



<https://goo.gl/bHnFC4>

Cormorán imperial buceando

La secuencia se anticipa el este Seminario y se desarrollará exhaustivamente en:



Módulo 5- Leer y escribir para aprender- Parte 2

Ver Segundo Grado -Octubre-Noviembre-Diciembre. Anexo 2. Esquema de plan anual.

Plan o “rutina” semanal

Rutina aquí no es expresión de rutinario, que se arrastra tediosamente. Rutina aquí es entendida (...) como una armónica sucesión de diferentes actividades que se desenvuelven con un ritmo propio en cada grupo. Una rutina estructura el tiempo, el espacio y las actividades (...). La rutina es un cimiento para que el grupo construya sus vínculos, estructure sus compromisos, cumpla sus tareas, asuma sus responsabilidades, para que tenga lugar la construcción del conocimiento.

Magdalena Freire (1998).

En este párrafo nos detenemos para analizar de qué manera se organiza y distribuye la actividad escolar en las distintas horas de clase tomando como unidad la semana, de acuerdo con el plan anual. Se trata de “volcar” el plan para cada bi-trimestre en una organización posible de la semana.

Para el docente, armar el plan de la semana puede ser un instrumento para poner sobre el papel las intenciones educativas. Anticipa la forma en que se organizarán los espacios, los materiales, las situaciones, algunas intervenciones. Al mismo tiempo, para los niños, hace que el tiempo didáctico sea previsible: saben cuándo esperar la hora de lectura de cuentos o el momento de intercambio de libros, saben que la jornada se inicia con unos minutos para tomar nota sobre los presentes, ubicarse en el día y las actividades de la jornada, saben que se continúa estudiando animales o que faltan leer varios cuentos de Roldán. Estas anticipaciones ayudan mucho a “ahorrar” tiempo que se perdería en organizar sobre la marcha cada nueva actividad. En la hora para leer a Roldán a través de la maestra, ya se sabe que primero se escucha en silencio alrededor y “cerca” de la docente y del libro, sin lápices y cuadernos. En la hora para estudiar animales, esta semana se verán videos y consultarán libros en equipos. En el proyecto de álbum de objetos maravillosos ya se está en la etapa de edición, las dos clases de la semana será el tiempo para terminar de revisar dibujos y escrituras.

Plan semanal del docente y agenda semanal del aula son dos caras de la misma moneda. La última, mencionado en reiteradas oportunidades, es un texto que se comparte con los niños y que sirve como un portador de escrituras estables que se aprenden a reconocer y se usan para escribir a la vez que se constituye en un organizador de la vida escolar. Por detrás y en correlación con la agenda, los maestros tienen su plan o “rutina” semanal, construido sobre la base de una caja horaria establecida en cada escuela, en función de los

propósitos, contenidos y modalidades organizativas que se previeron en el plan anual y, al mismo tiempo, en vista a las especificidades que se modifican cada vez que se cambia de actividad habitual, secuencia o proyecto y, tanto o más importante, a medida que se van transformando las posibilidades de aprendizaje de los chicos.

Mirar el plan semanal permite objetivar -"mirar en el papel"- para considerar ciertos criterios necesarios en la organización del tiempo escolar que no son otros que los ya mencionados reiteradamente: diversidad, continuidad, simultaneidad, articulación, progresión. En la semana es necesario organizar diversidad de situaciones en simultaneidad y de manera articulada. Semana a semana, se tendría que poder sostener la continuidad de las situaciones a la vez que hacerlas progresar hacia desafíos cada vez mayores, a medida que los niños van progresando en sus aprendizajes.

Un plan semanal es necesario porque normalmente se desarrollan varias líneas de acción en paralelo, es necesario distribuirlas en las distintas horas. La simultaneidad, es sin duda uno de los criterios más difíciles de sostener en una escuela que durante siglos ha fraccionado y compartimentado el tiempo didáctico. También es necesario porque algunas situaciones solo requieren algunos minutos, otras ocupan una hora de clase, algunas merecen dos horas seguidas. La simultaneidad de modalidades organizativas requiere una organización precisa del tiempo.

Para que un plan semanal resulte productivo es necesario:

- Ante todo, ser flexible.
- No perder de vista si están dadas las condiciones didácticas y materiales para desarrollar las situaciones previstas en la semana.
- Estar atentos a la presencia de diversidad de situaciones en el interior de cada semana. Todas las semanas, no puede faltar alguna situación de intensa lectura. Todas las semanas, no puede faltar una o dos situaciones de reflexión sobre el sistema de escritura, ya sea de lectura de los niños por sí mismos o de escritura de los niños por sí mismos. En las horas en que se desarrollan esas situaciones, es necesario pensar en intervenciones específicas para grupos de niños con avances diferentes en sus aprendizajes. De ser posible, son momentos en los que es mejor contar con más de un docente. Al menos semana por medio, es necesario escribir un texto más extenso que la palabra o la frase, donde se pueden alternar escrituras a través del docente con

situaciones de escritura por sí mismos de los niños. Tampoco pueden faltar las revisiones de lo producido.

- Examinar si a la vez que la semana ofrece diversidad de situaciones se plantea mayor énfasis en las situaciones que permiten centrarse sobre los contenidos más necesarios a juicio del equipo docente en cada momento del proceso.
- Observar las necesidades de aprendizaje de los alumnos y tenerlas en cuenta en el reacomodamiento (semana a semana) de las situaciones de enseñanza. Examinar, por ejemplo, si no será necesario intensificar las lecturas antes de pasar a la fase de escritura de texto extenso dentro de un proyecto. Advertir que las seis semanas destinadas a la lectura intensiva de un autor pueden resultar insuficientes o, por el contrario, se han vuelto tediosas y convendría concluir para pasar a otra secuencia. Preguntarse si convendría intensificar o dar más tiempo a situaciones de escritura de los niños por sí mismos, con mucha intervención para ayudar a algunos chicos a avanzar en sus conceptualizaciones porque parecen estar detenidos; mientras tanto se invita a producir textos más extensos y de manera más autónoma a los que ya manejan la base alfabética del sistema con cierta fluidez.
- Identificar los momentos en que los chicos trabajarán en equipos, para pensar en los agrupamientos más productivos (y no tener que improvisarlos), ya que éstos varían permanentemente a medida que los chicos avanzan.
- Considerar si, a medida que avanzan las semanas, también progresan los desafíos de aprendizaje que se proponen a los alumnos.

En el **Anexo 2, Esquema de un plan anual**, al finalizar cada bi o trimestre se ha consignado un plan o rutina tipo semanal. La intención es dar una idea aproximada del ritmo de situaciones diferentes que adquiere la semana y que va variando parcialmente de período en período a la vez que se va adaptando a los avances propios de cada grupo.

Es, esencialmente, **flexible**, siempre de cara a las necesidades de los alumnos. El plan semanal, visto de período en período, debería poder reflejar como se plantean desafíos cada vez mayores, cómo se prevé la articulación de

situaciones y contenidos, cómo se mantienen la simultaneidad de los ámbitos de trabajo.

Hasta aquí, hemos desarrollado un panorama bastante exhaustivo de primero y segundo. Para analizar más profundamente la articulación de situaciones es necesario introducirse en la lógica interna de las secuencias y proyectos.

Planificar actividades habituales, secuencias, proyectos y algunas situaciones específicas

Dijimos que los planes de actividades permanentes, secuencias y proyectos se vislumbran desde el anual pero requieren ser desplegadas para tomar nota sobre sus etapas, propósitos específicos, diversidad de situaciones, etc. La planificación de las actividades permanentes, las secuencias y los proyectos supone “abrir un zoom” sobre una idea general esbozada en el plan anual. Lo mismo sucede con el plan de algunas situaciones -que pueden ocupar varias clases u horas de trabajo escolar-. Si bien todas las situaciones no podrían ser planificadas detalladamente, en algunos casos resulta indispensable. Reiteramos lo dicho precedentemente: es en la planificación de situaciones donde se pueden desplegar las intervenciones: las generales -para todo el grupo- e intervenciones focalizadas en función de los conocimientos de los niños en relación a los contenidos que se van a trabajar y con los materiales disponibles -especialmente, los textos-.

También afirmamos que la decisión acerca de cuánto y cuándo planificar en cada uno de estos niveles (el año, las secuencias, actividades permanentes y los proyectos, las situaciones) depende mucho de la historia de la institución y de su presente siempre cambiante. En este sentido, guardar memoria de lo planificado año a año y algunas notas sobre lo sucedido en clase junto a ejemplos de las producciones de los niños, es una tarea del equipo escolar que hará cada vez menos esforzada la tarea y más provechosa para todos.

Tomamos el ámbito de la formación del lector literario para profundizar en **la planificación de algunas actividades habituales, secuencias y proyectos**, así como para hacerlo en **situaciones específicas**. Es decir, ingresar en otros niveles de planificación y de planes. Elegimos la formación del lector

literario porque es un tema que ha sido ampliamente desarrollado en los **Módulos 1, 3 y 4.**

Como cualquier área, para planificar es conveniente comenzar por recordar los **propósitos** de la enseñanza. En las aulas de la UP, siguiendo a Colomer (2010) y de acuerdo con lo ya expuesto en la primera parte del **Módulo 3**, leemos literatura y escribimos en torno a lo que leemos con los chicos porque hacerlo nos permite:

- Introducirlos a todos y a cada uno de los chicos en el imaginario colectivo que comparte una sociedad determinada.
- Ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización (estética, moral, sentimental, cognitiva, etc.) de las nuevas generaciones.
- Desarrollar el dominio del lenguaje a través de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario.

Los dos primeros propósitos, de orden cultural, nos orientan hacia una selección de obras que han demostrado su vigencia a través de las generaciones, al igual que a otras más recientes que permiten abrir los ojos a las diversas formas de ver, sentir e interpretar el mundo en la actualidad. El tercero nos conduce a mirar con cuidado el valor estético del lenguaje en las obras y versiones que seleccionamos para poner al alcance de los niños. Siempre nos alejamos de una selección aleatoria, librada a las posibilidades de los niños o subordinada a las ofertas del mercado editorial. Cualquiera sea la situación y la modalidad organizativa elegida, la escuela -bajo las condiciones que los sistemas educativos posibiliten- es responsable de seleccionar las obras. **Seleccionar qué se lee en la escuela, de qué modo, cuándo, en qué orden son aspectos fundamentales de cualquier planificación.** No solo se elige un género, un personaje o un autor. Se elige qué obra y qué versiones de las obras leer con los pequeños.

Pero además, por tratarse de la UP, también recordamos que tenemos un **propósito específico** del momento de la escolaridad: que los chicos aprendan a leer y a escribir *mientras* se forman como lectores de literatura.

La forma como se conciben y se articulan las situaciones atiende a esta tarea fundamental. La formación del lector literario no se pospone para cuando los niños ya sepan leer convencionalmente. El aprendizaje del sistema de escritura no se descuida mientras se lee literatura y se escribe en torno a la literatura.

Para analizar de qué modo se planifica llegar a tales propósitos, sobre la base del plan anual que tomamos como referencia, examinemos más detenidamente este ámbito.

	Actividades habituales		Secuencias	Proyectos
	Sostenidas con continuidad a lo largo del ciclo	Sostenidas por bi o trimestres		
1°	Marzo- Abril	Lectura a través del maestro de cuentos de autores diversos.		Cancionero.
	Mayo- Junio- Julio	Cartelera de recomendaciones dentro del aula sobre las obras que se llevan en préstamo.		Galería de lobos de cuentos.
		Lectura a través del maestro de cuentos acumulativos y encadenados.		
	Mesas de libros.			
	Inventario de libros.		Recambio de libros de las colecciones de aula.	
	Agendas de lectura.	Lectura a través del maestro de cuentos de Gustavo Roldán.	Ejemplar único: Un barco muy pirata. Roldán.	
2°	Octubre- Noviembre- Diciembre	Lectura a través del maestro de cuentos clásicos, maravillosos, tradicionales.		Álbum de objetos, palabras y transformaciones maravillosas.
	Préstamo de ejemplares.			
	Marzo- Abril	Lectura en capítulos a través del maestro y compartida con los niños de Pinocho.	Secuencia de situaciones de lectura y escritura de los niños por sí mismos mientras se lee la novela en capítulos.	Poemario.
	Mayo- Junio- Julio	Lectura a través del maestro y compartida con los niños de cuentos latinoamericanos con animales prototípicos: zorros, sapos, conejos...	Estudio de autor: Graciela Montes.	
	Agosto- Septiembre.	Lectura a través del maestro y compartida con los niños de fábulas.	Recambio de libros de las colecciones de aula. Ejemplar único: Tengo un monstruo en el bolsillo. Montes.	
	Octubre- Noviembre- Diciembre		Comparación de versiones de Caperucita Roja.	Antología de versiones propias de Caperucita Roja.

Planificar actividades habituales

Observando la sucesión de **actividades habituales** se pone en primer plano la diversidad.

- *Lectura a través del maestro de:*
 - Cuentos de autores diversos.
 - Cuentos acumulativos y encadenados (se profundiza en un subgénero).
 - Cuentos de Gustavo Roldán (se profundiza en un autor).
 - Cuentos clásicos, maravillosos, tradicionales (se profundiza en un subgénero).
- *Lectura a través del maestro y compartida con los niños de:*
 - *De una novela, **Pinocho**.*
 - Cuentos latinoamericanos con animales prototípicos: zorros, sapos, conejos...
 - De fábulas (se profundiza en un subgénero).

Otros recortes posibles para profundizar: personajes -brujas, hadas, duendes, ogros, etc.-, motivos -engaños, transformaciones, búsquedas, hambrunas/abundancia, etc.-.

Se trata de **una diversidad planificada** para lograr que a través de la UP los chicos se traten “de igual a igual” con autores, géneros y personajes. Finalizando la UP, todos tienen que haber leído, escuchado leer, escuchado una conversación sobre Perrault, sobre las versiones transgresoras de Tony Ross, sobre las brujas clásicas y modernas, etc. Solo algunos géneros, obras o autores se podrán tratar en profundidad porque el tiempo es finito. Solo algunos serán los preferidos para unos y para otros niños. Pero la mayor diversidad posible pasa por el aula en las mesas de libros, en los préstamos y en las horas destinadas a la lectura frecuente a través de la voz del docente al mismo tiempo que dejan su rastro en los inventarios, las agendas, las fichas de recorrido lector, etc.

¿Cómo se planifica la diversidad? Como se ha mencionado, ante todo, **eligiendo los géneros, autores, personajes o motivos que irán transitando**

durante la UP. Luego, **seleccionando las obras específicas** de las que se dispone o se está en condiciones de conseguir. Planificar es, en parte, seleccionar. Esa selección supone que los equipos de escuela han leído y discutido mucho sobre las obras y los géneros, los han “estudiado” en el sentido pleno del término, para elegir algunas entre otras.

Los propósitos guían el criterio de selección. Si se trata de abrir el mundo a través de la lectura, habrá que incluir lo tradicional y lo contemporáneo, la tradición oral y los grandes autores, los autores y tradiciones universales y los regionales, nacionales o locales -que en algunos casos también pueden ser universales-.

Las situaciones **progresan**: comenzando por la lectura desde la voz del docente a situaciones en las cuales se delega en los niños la exploración de algunos fragmentos del texto para encontrar exactamente cómo dice o si dice algo que se está discutiendo. Más tarde pueden dar lugar a la lectura en voz alta de algunos fragmentos o episodios, previa preparación y ensayo.

¿En qué tiempos? Una vez por semana, una hora o más... para dar lugar a profundizar en las interpretaciones. Cada bi-trimestre cambia el foco de lecturas, de manera que cada período contará con la posibilidad de leer entre 8 y 10 obras, aproximadamente, dependiendo de la extensión y la modalidad de lectura.

Algunas dimensiones de los planes, como las intervenciones, se hacen evidentes al planificar situaciones específicas. El siguiente es un ejemplo de plan de una situación de lectura a través de la voz del maestro.

Plan de una situación específica.

Lectura a través de la voz del maestro: A qué sabe la luna

Profundizar en las interpretaciones supone planificar la situación para que ello suceda. A lo largo de los módulos se han referido muchas situaciones de lectura a través de la voz del maestro, al igual que en el **Documento Transversal 2**. En todos los casos, los equipos de escuela:

- Leen muchas obras y estudian sobre géneros y autores para estar en condiciones de hacer una mejor selección.
- Planifican qué obras leer y por qué, toman nota de su valor estético y cultural.
- Prevén de qué manera organizar el espacio del aula para la lectura.
- Deciden si el libro estará solo en sus manos y en qué momentos lo mostrarán a los niños; en caso de contar con varios ejemplares o copias de fragmentos, si indicarán a los niños que sigan las lecturas y, en tal caso, cuándo y cómo lo harán.

Tomemos como referencia la *lectura a través del maestro de cuentos acumulativos y encadenados*, una estructura particularmente interesante en el inicio porque facilita la anticipación por parte de los niños, para resaltar **qué se planifica** en estas situaciones.

Antes de leer...

Elección de la obra.

Tomaron nota de los aspectos relevantes sobre los cuales hacer reparar a los niños:

- El juego planteado por la estructura repetitiva en cada historia...
- Las frases y recursos que se repiten para armar la estructura...

Lectura de los niños a través de la voz del docente (sin el texto a la vista de los niños)...

Organiza a los chicos en torno al espacio y a los materiales.

Presenta la obra.

Lee sin interrumpir.

Espacio de intercambio colectivo...

"¿Qué dice cada animal cada vez que se da cuenta que no puede alcanzar la luna?"

"¿Por qué no la pueden alcanzar?" (Cada vez que un animal se acerca, la luna se aleja). "Cada vez se acercaban más, ¿qué iban sintiendo?" "Les leo despacito y me van parando cuando dice algo."

"Vieron lo que dice el pez al final, ¿por qué lo dice?"

...

Las intervenciones aquí planificadas corresponden a la obra **"A qué sabe la luna"**. Sobre las mismas ideas, varían de obra en obra. En general, maestros y maestras no necesitan planificar otros aspectos de estas situaciones una vez que ya cuentan con cierta experiencia. Pero las intervenciones específicas para obras específicas son irrenunciables y no siempre tienen el efecto esperado en los lectores. Por eso, es recomendable que los equipos de escuela guarden memoria de estas intervenciones y anoten qué pasó con los chicos en el aula. A través de un par de años todos los docentes pueden contar con puntos de partida que les permitan no volver a cero cada vez que haga falta planificar una clase.

La situación puede concluir aquí. El texto completo se leyó y re-leyó varias veces. Para avanzar en las posibilidades de los chicos para leer por sí mismos, se puede continuar con:

Colectivo, con los chicos en parejas siguiendo la lectura con una copia del texto a la vista...

"Yo leo y ustedes traten de seguirme. Si se acuerdan van leyendo en voz alta conmigo."

"Al final, ¿cuántos animales se subieron? Hay una parte que están todos en una lista, hacia el final, ¿la buscamos?"

"Vamos a buscar dónde dice que un animal llama al otro dentro del texto."

"La historia se pone emocionante cuando llega el mono. ¿Por qué? Es por esta parte (señala). Cuando llega el mono ¿Cómo dice?" ("El mono ya podría oler la luna, pero de tocarla, ¡ni hablar!")

"Aquí dice lo que pensó la luna cuando vio al ratón. (Señala). Dice 'Seguro que un animal tan pequeño no podrá agarrarme' o dice '¿Seguro que un ratoncito tan pequeño no podrá agarrarme?"

Intervenciones para localizar partes con ayuda del maestro y apoyándose en índices que el texto provee. El contenido se desplaza del lenguaje que se escribe al sistema de escritura.

Al igual que en el caso anterior, es recomendable que los equipos de escuela guarden memoria de estos planes con las notas de su desarrollo en el aula.

La situación puede concluir aquí. Para avanzar en las posibilidades de los chicos de comprender la estructura de la obra...

Colectivo, agregar un animal a la lista de los personajes y dictar al docente el episodio que lo incluya en la historia tal como está relatada.

Elegir el animal nuevo.

Imaginar y anotar qué haría y qué diría.

Dictar el episodio.

Releerlo para ver si quedó bien escrito.

Al haber leído y re-leído tantas veces esta historia previsible, seguramente muchos chicos ya saben partes de memoria, especialmente las que se repiten. También advirtieron que lo que hacen y dicen los animales no es exactamente igual, cada uno tiene particularidades.

Al dictar al docente, el acento vuelve a ponerse sobre el lenguaje que se escribe, tal como se escribe en esta historia.

Planificar, también, es hacer que cada propuesta **progrese** y no simplemente se repita. Reiterar sin plantear mayores desafíos es un riesgo fácil de correr con todas las situaciones que se mantienen durante todo el año: mesas de libros, inventario, agendas de lectura, fichas de lector, préstamo de ejemplares, etc.

Tomemos como referencia la mesa de libros: al principio puede ser libre; más tarde puede ser una mesa temática (cuentos con engaños), de autores, de géneros (fábulas..., repetitivos y encadenados...), de personajes, etc. Algunas semanas o alguna vez al mes hay mesas "largas", con ronda de intercambio, tiempo para lectura más solitaria y recomendaciones mutuas, de vez en cuando. Sucede "algunas veces" en el año. Las mesas se complementan con otras situaciones. Algunas semanas, por ejemplo, la situación "larga" es la de préstamo, sobre todo los primeros meses porque hay que comprender su sentido y modo de funcionamiento; luego, se va haciendo cada vez con mayor

autonomía, y también se van agregando posibilidades de tomar más datos o agregar más opiniones en las fichas para generar mayor comunicación “por escrito” entre lectores.

¿En qué tiempos? Estas situaciones que se mantienen todo el año se desarrollan una o dos veces por semana, una hora o un rato largo de una hora... Si una semana se destina bastante tiempo al préstamo, entonces la mesa estará pero ocupa unos minutos (y a la inversa). La semana que se inicia el trabajo con las fichas de préstamo, la hora está ocupada por esta tarea; cada vez que la ficha de préstamos se complejiza, se vuelve a dedicar más tiempo. Reservar un tiempo no supone la presencia indispensable de todas las situaciones durante todas las semanas sino *una distribución equilibrada a lo largo del año*.

Las actividades habituales pueden ser solo eso o dar lugar a pequeñas secuencias. A veces es difícil establecer los límites y ello no constituye un problema, siempre que se tenga claro hacia qué propósito se está apuntando.

Planificar secuencias

Al planificar **secuencias** el **propósito** es ir más allá de la familiarización con las obras y los autores. Las secuencias invitan a **sumergirse y bucear en las lecturas**. Como toda tarea de **profundización** exige renunciar a la totalidad. Hay algunos contenidos de las obras -no muchos- que se recortan y se ponen en primer plano. Hay, solidariamente, propósitos de enseñanza prioritarios.

Transitar por la secuencia hace que esa parte del mundo literario que se toma como objeto se transforme en inolvidable (algo que también sucede en los proyectos). Será difícil que los chicos olviden **Un barco muy pirata** de primero o la lectura de **Tengo un monstruo en el bolsillo** de segundo. Del mismo modo será inolvidable Graciela Montes porque se conocerán muchas de sus obras y se sabrá bastante de su vida de escritora y de las relaciones con lo que escribió. Descubrir la gran diferencia entre el final de la Caperucita de Perrault y la de los Hermanos Grimm o el desenlace inesperado de **Una Caperucita Roja** de Marjolaine Leray serán recuerdos difíciles de borrar.

No es poco advertir que planificar una secuencia (o un proyecto) en torno a un autor, a una obra, a un género, a un personaje... por año, devendrá en nada más

y nada menos que en seis autores, seis personajes, seis géneros, seis obras, etc. inolvidables del paso por la escuela primaria.

En ocasiones, las secuencias tienen su origen en actividades habituales porque éstas han generado las condiciones propicias para su desarrollo. Por ejemplo:

- En primero, la pequeña secuencia de recambio de libros después de las vacaciones -examinar catálogos digitales o en papel, leer recomendaciones de otros grados, distinguir los que ya se tienen en el aula de los que se desean incluir, buscarlos en la biblioteca de la escuela o del barrio... -es posible porque durante los dos primeros períodos del año hubo mesas, préstamo, inventario, agendas y lecturas permanentes a través del docente. Hay historias conocidas y necesidad de conocer nuevas.
- La secuencia de lectura de los chicos por sí mismos de **Un barco muy pirata** se ve favorecida por haber transitado por una serie de lecturas del mismo autor, incluida la obra citada; los chicos ya conocen ese mundo, sus personajes, formas de decir, tipos de historias, etc.

En otros casos las condiciones han sido generadas por otras experiencias escolares.

- **Tengo un monstruo en el bolsillo** aparece después de una secuencia donde se ha estudiado a la autora.
- La secuencia de situaciones de lectura y escritura de los chicos por sí mismos en torno a **Pinocho** es posible porque se está leyendo la obra.

¿Qué y cuántas secuencias?

Obviamente, no hay una cantidad fija. En el plan anual que se ha tomado como referencia aparecen las siguientes:

1.º	Recambio de libros de las colecciones de aula.
	Ejemplar único: Un barco muy pirata . Gustavo Roldán.
2.º	Secuencia de situaciones de lectura y escritura de los niños por sí mismos al mismo tiempo que se lee la novela en capítulos.
	Estudio de autor: Graciela Montes.

	Recambio de libros de las colecciones de aula.
	Ejemplar único: Tengo un monstruo en el bolsillo . Graciela Montes.
	Comparación de versiones de Caperucita Roja .

En la primera parte del año de primero la formación del lector literario está apoyada en actividades habituales y dos proyectos, uno de cancionero y otro de lobos de cuentos. Además hay tiempo dedicado a secuencias de otros ámbitos: el Álbum personal y otra, la secuencia para aprender sobre la diversidad de animales. En segundo hay más secuencias de este ámbito, en consonancia con la mayor autonomía de los pequeños y con el conocimiento que ya poseen sobre las dinámicas de trabajo, lo cual ahorra mucho tiempo que en los primeros meses de primero se destina a comprender el sentido y modo de funcionar en cada situación (qué se espera del maestro, qué espera el maestro que hagan los niños).

¿En qué tiempos? Una secuencia ocupa varias semanas, dos o tres, excepcionalmente todo un bimestre; dos horas semanales es lo más usual. También pueden “condensarse” en varias clases durante una semana completa; este último modo es más usado cuando se trata de secuencias de reflexión sobre el lenguaje o sobre el sistema de escritura. Por ejemplo, una semana donde se desarrollan 4 o 5 situaciones seguidas de reflexión sobre separaciones “difíciles” entre palabras o sobre el uso de las mayúsculas.

¿Qué planificar? **Propósitos**, -que circunscriben **contenidos**-, **tiempos**, **obras** y una mínima lista de **situaciones** posibles suelen ser elementos indispensables. Luego, cada situación requerirá planificar los **materiales** y las **intervenciones**.

En relación con las situaciones, es indispensable no perder de vista que se articulen situaciones de lectura con otras de escritura de textos que apoyen las lecturas y al servicio de las interpretaciones.

Los siguientes son dos ejemplos de planificación en secuencias.

Plan de una secuencia.

Ejemplar único: Un barco muy pirata. Gustavo Roldán

(Tercer período de primero)

Propósitos

En un primer momento las situaciones estarán centradas en apreciar la obra y advertir sus recursos a la vez que ponerlos en relación con otras obras del autor.

Luego, las situaciones se concentran en lograr que todos los chicos puedan seguir la lectura por sí mismos tomando en cuenta algunos indicios gráficos provistos por el texto mientras el maestro lee en voz alta. Según el avance del grupo, se puede trabajar con el texto completo o algunos episodios. Sería importante lograr que los chicos logren poner en correspondencia lo que se dice con lo que está escrito en algunos fragmentos que se han memorizado. Producir listas de personajes, caracterizaciones y parlamentos de cada uno colabora con lograr este propósito.⁸

Por último, la incorporación del nombre de los personajes al banco de datos y al abecedario sirve a los fines de generar más fuentes de información para producir nuevas escrituras.

Tiempo disponible

Dos a tres semanas, 2 horas, 1 o 2 veces por semana.

Obras seleccionadas

La obra se selecciona por las razones citadas: la relevancia del autor y su obra, además de contar con un acervo de su producción.

⁸ Este propósito está desarrollado más adelante, en **Planificar una situación específica: lectura de los niños por sí mismos.**

Algunas situaciones

Primer momento:

Presentación de la obra y de los propósitos de la secuencia.

Lectura del docente y apertura de espacio de intercambio. Intercambio sobre las impresiones e interpretaciones sobre lo escuchado. Relectura de fragmentos donde puedan advertirse recursos propios de la obra y ponerlos en relación con otras obras del autor.

Segundo momento:

Intentar seguir, con ayuda, la lectura del maestro con el texto a la vista.

Ensayos de lectura de los chicos por sí mismos, fragmentos (con ayudas e intervenciones diferentes para grupos de chicos con posibilidades diferentes).

Lectura en voz alta de fragmentos preferidos ante los compañeros (solo los equipos que se animen, tratando que sean todos con ayudas específicas para cada uno).

Escritura de listas de personajes, caracterizaciones y parlamentos de cada uno (tal como aparecen en la obra).

Incorporación del nombre de los personajes al banco de datos y al abecedario.

Comparación de versiones de Caperucita Roja

(Último trimestre de segundo, antes de escribir la versión propia.)

Propósitos

Advertir semejanzas y diferencias en las historias y en los relatos.

Evocar otros textos y otros mensajes a partir de lo leído.

Apoyarse en la escritura (tomas de notas y cuadros) para analizar lo leído.

Encontrar fragmentos por sí mismos.

Leer en voz alta (previo ensayo) algunos fragmentos.

Tiempo disponible

Una hora larga o dos, todas las semanas o dos veces por semana, durante un mes y medio o dos.

Nota: en lo posible, empezar antes de octubre para dar tiempo a la escritura de la propia versión, proyecto con el que continúa la secuencia.

Obras seleccionadas

Versión de Charles Perrault.

Versión de Jacob y Wilhelm Grimm.

Baruzzi, Agnese. Il. Natalini, Sandro. (2008). **La verdadera historia de Caperucita Roja**. Barcelona. Ediciones B.

Cano, Carles. Il. Monreal, Violeta. (2008). **Caperucita de colores**. Madrid. Bruño.

Pescetti, Luis María. Il. O´kif. (2008). **Caperucita roja: (tal cómo se lo contaron a Jorge)**. Madrid. Alfaguara.

Rodari, Gianni. Il. Sanna Alessandro. (2004). **Confundiendo historias**. Sevilla. Kalandraka.

Rodríguez Almodóvar, Antonio. Il. Taeger, Marc. (2004). **La verdadera historia de Caperucita**. Sevilla. Kalandraka.

Daly, Niki. (2006). **La pequeña caperucita africana**. Barcelona. Intermón Oxfam.

Dahl, Roald. Il. Blake, Quentin. (2001). "Caperucita roja y el lobo". En: **Cuentos en verso para niños perversos**. Madrid. Alfaguara.

Leray, M. (2009). **Una Caperucita Roja**. México. Océano.

Serra, A. (2013). **Caperucita Roja**. México. Océano.

Algunas situaciones

Lectura de cada versión y apertura de espacio de intercambio con énfasis en las relaciones entre las historias y los relatos. En algunos casos, el maestro informa datos sobre autores que tengan que ver con las obras. Conversar sobre si se trata de la misma historia en otra versión o de una historia diferente que evoca a una de las originales.

Localización y lectura de fragmentos que dan cuenta de semejanzas y diferencias.

Producción compartida -equipos ↔ colectiva- de cuadros comparativos: caracterización personajes, sucesos, "lo maravilloso".

Elección de versiones y fragmentos preferidos. Transcripción de fragmentos preferidos, justificación de la elección.

Lectura en voz alta, ensayada y dramatizada, de fragmentos seleccionados.

Algunas dimensiones de los planes, como las intervenciones, se hacen evidentes al planificar situaciones específicas. El siguiente es un ejemplo de plan de una situación de lectura de los chicos por sí mismos.

Plan de una situación específica.

Lectura de los niños por sí mismos: Un barco muy pirata

A lo largo de los módulos y en el **Documento Transversal n°2** se han referido muchas situaciones de lectura de los chicos por sí mismos. En el trabajo con el **ejemplar único** todos los chicos tienen la misma obra. Se trata de una obra que ya conocen pero no han memorizado sobre la que se propone seguir la lectura y hacer ensayos de poner en correspondencia lo que se sabe que está escrito con las partes del texto. Siguiendo el **Documento Transversal n°2**, se trata de una situación en la cual **los niños conocen el contenido pero no la forma del texto**: "En estas situaciones, el niño tiene una idea bastante aproximada del contenido, pero ignora de qué manera eso está expresado. El problema que se le presenta es, tomando en consideración los indicios provistos por el texto, decidir cómo dice lo que ya sabe que dice." Esto es así porque se han construido **condiciones didácticas** que lo hicieron posible:

○ Cuando comienzan las situaciones de lectura de los niños por sí mismos, los chicos ya conocen bien la historia, han advertido que se trata de un barco de papel que “cree” que es de piratas, que no hay una catarata sino una alcantarilla. Recuerdan muy bien a sus tripulantes y la forma como son nombrados: la hormiga colorada, la pulga, la vaquita de San Antonio, el cascarudo, el bicho colorado, la hormiga negra, la pequeña langosta verde, el ratoncito gris. Aprendieron algunas frases de memoria: “las tres cosas por las que vale la pena vivir”, “piolín en pata”, “todo cabe en un jarrito”, “las cucarachas más malas del mundo”, “la tormenta más grande del mundo”, “las cataratas más grandes del mundo”, “correr mundo”... Todo esto es posible porque es una obra que varios han llevado a sus casas en préstamo, porque se ha comentado en la mesa de libros, porque en las primeras situaciones de la secuencia se ha destinado bastante tiempo al espacio de intercambio y el maestro ha hecho reparar en estas expresiones.

Para lograr que la situación resulte productiva para todos, es necesario planificar **intervenciones** que lo hagan posible:

Intervenciones planificadas (centradas en lectura de los chicos por sí mismos)

Presentación de la situación:

“Voy a leer algunas partes y los voy a ayudar a ensayar otras que van a leer ustedes.”

“Les reparto un libro a cada uno, como no alcanzan, hay cuatro fotocopios, pero son igualitos, igualitos. Quiero que vayan mirando y leyendo, página por página, tómense un tiempo para ir recordando cómo decía la historia. A medida que vayan pasando las hojas, vayan contándola, lo mejor que les salga.”

No intervenir. Observar qué hacen: si solo miran imágenes, si repiten algunas frases textuales, si miran el texto y van ubicando partes, si intentan seguir con el dedo... Cuando no tengan para nada en cuenta el texto y no retomen ninguna expresión textual, señalar alguna sobre la que se ha trabajado y leerla, a modo de ayuda.

Registro de la secuencia iniciada en el cuaderno: Título, autor.

Tiempo para familiarizarse nuevamente con el libro, que ya es conocido, invitando a "leer" aunque no pueden hacerlo convencionalmente, es decir, recuperando enunciados tal como están expresados. Mientras tanto el docente tiene oportunidad de observar las posibilidades de los distintos niños dentro del salón.

"Ahora lo leo en voz alta y ustedes traten de seguir con el dedo por dónde yo voy leyendo, lo mejor que puedan."

Ayudar mostrando cada vez que cambia la página, señalando frases claves que se enfatizan con la voz al mismo tiempo, mostrando la imagen que acompaña la parte del texto, pasando por los bancos y marcando por dónde se va. Leer muy lentamente.

Primera lectura completa, con mucha ayuda del docente para que todos vayan siguiendo, al menos por la página donde se está leyendo. Es un primer intento de poner en correspondencia, aún muy aproximada, lo que dice con lo que está escrito.

Intervenciones del tipo "dónde dice":

"Quiero que encuentren la página donde la pulga grita ¡la flauta!"

"Quiero que encuentren la página donde dice que las cucarachas corrieron y corrieron."

Intervenciones del tipo "cuántas veces dice":

"¿Cuántas veces las cucarachas gritaron ¡claro que sí?"

Intervenciones del tipo "cómo dice":

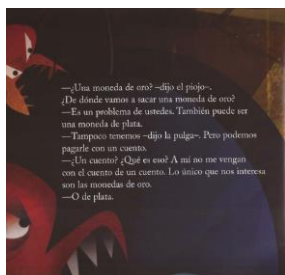
"La pulga dice ¿fue la tormenta más grande del mundo o fue una tormenta tremenda? ¿Cómo saben?" (Ayudar a localizar por dónde está la expresión).

Intervenciones del tipo "qué dice":

"En estas letras grandes, ¿qué dice la pequeña langosta?"

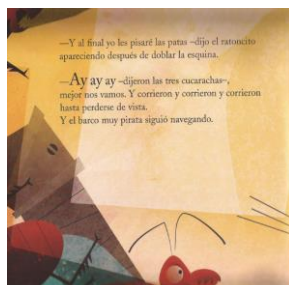
Abanico de intervenciones para que todos tengan oportunidad de hacer alguna localización de algún fragmento o enunciado. Diferentes equipos no pueden resolver lo mismo ni se les propone el mismo problema.

En estas situaciones es donde resulta más necesario contar con la presencia de otro miembro del equipo de escuela.

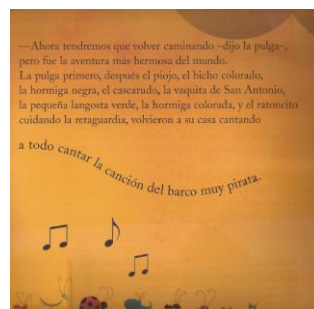


Con algunas páginas, repartir roles.

“Yo hago las cucarachas. ¿Quiénes se animan a hacer de piojo, de pulga, de bicho colorado y de vaquita de San Antonio?”

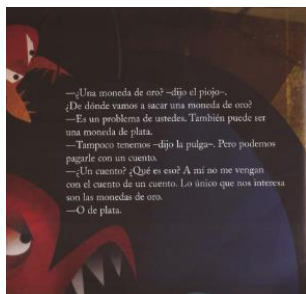


“Yo leo y ustedes tienen que reponer la voz de los personajes. Primero leo todo este episodio. (...) Ahora, cada vez que va a hablar un personaje, lo dicen ustedes.”



“Aquí dice ‘Un barco muy pirata’ (señalando con el dedo). (Repetir con los niños hasta asegurar que retienen el enunciado). BARCO tiene la de... BAÑO, eran? (Asegurarse de que los recuerdan). Quiero que los

PIZARRÓN, PILA, PILETA... Quiero que busquen a ver si están todos. ¿Y busquen en otras partes del libro donde dice 'barco muy pirata'. Los ayudo un poco, les dejo marcado en dos páginas. A ver cuántas veces lo dice."



"En estas dos páginas está el episodio con las cucarachas, quiero que lo ensayen para poder leerlo en voz alta."

Momentos de registro colectivo de personajes, caracterización y parlamentos de cada uno (tal como aparecen en la obra) en cuadernos, evaluar cuántos y qué personajes cada equipo.

Evaluar en este momento si es posible hacer alguna lectura de fragmento en voz alta con toda la clase.

Momento de evaluación del docente sobre el trabajo desarrollado en los equipos.

"Ahora que todos conocemos muy bien la historia, lo voy a leer completo por última vez. Cuando me detenga quiero que ustedes digan la frase que sigue."

Parar en algunas frases donde es seguro que algunos o muchos chicos puedan recordar o leer. Se sigue ayudando a mostrar por dónde se va leyendo, tratando de que no solo se atiende a la página sino también a indicios gráficos.

Incorporación del nombre de los personajes al banco de datos y al abecedario.

Segunda lectura completa, para cerrar la secuencia. Sabiendo qué enunciados son los más recordados por los niños, la lectura se detiene allí donde pueden anticipar.

Tener las intervenciones “a mano”, planificadas, hace posible una tarea casi imposible de improvisar. Permite pensar qué intervenciones serán más convenientes para chicos más y menos avanzados a la vez que encarnar las intervenciones propias de las situaciones de lectura de los niños por sí mismos citadas en el **Documento Transversal N°2** en cada uno de los textos específicos.

Al igual que con todos los planes, reiteramos que es recomendable que los equipos de escuela guarden memoria y anoten qué pasó con los chicos en el aula a fin de que, a través de un par de años, los mismos u otros docentes puedan contar con puntos de partida que les permitan no volver a cero cada vez que haga falta planificar una clase del mismo texto con un propósito similar.

Planificar proyectos

Como se ha mencionado en este mismo documento, géneros, autores, personajes o motivos también pueden ser objeto de proyectos de profundización. Se profundiza aún más que en las secuencias porque cuando el lector produce textos más extensos y “a la manera de” géneros y autores, la práctica de escritura sostenida con la que culmina un proyecto -necesariamente precedida de intensas lecturas que hurgaron en los recovecos de los textos brinda a su formación un lugar privilegiado desde el que se vuelve a leer habiéndose formulado preguntas de escritor. Quien transitó el proceso de producir un cuento (una noticia, un afiche publicitario) no vuelve a leer un cuento (una noticia, un afiche publicitario) del mismo modo.

Los proyectos de lectura y escritura dan **sentido** y función a la lectura y a la producción de textos dentro de los géneros seleccionados. Cada situación cobra sentido inmediato para los alumnos en función de un **producto final** a alcanzar, conocido y compartido por todos. Esto permite comprometerlos mejor. Aquello que se va a producir, una galería de lobos de cuentos o una antología de versiones de **Caperucita Roja**, tiene sentido fuera de la escuela, es decir, existe una práctica social de referencia. Los niños pueden comprender para qué están leyendo y escribiendo -además de para aprender a hacerlo- y pueden compartir ese propósito social explícitamente, “para mostrar los lobos que existen en los cuentos y entusiasmar a otros chicos a conocer sus historias”, “para llevarnos de segundo un libro las versiones de Caperucita que nosotros ‘inventamos’ porque cada autor puede hacer versiones diferentes de Caperucita”. El sentido también está dado porque no se trata de un ejercicio de

lo que ya se sabe sino de una práctica desconocida (nunca antes produjeron afiches para una galería o escribieron un cuento completo) que pueden abordar desde algunos saberes que ya poseen y, desde allí, establecer nuevas relaciones antes no advertidas. La **evaluación** transcurre a medida que se desarrolla el proyecto, es evidente lo que se va sistematizando y comprendiendo. El producto final da cuenta de gran parte de esos saberes (*no de todos*), los hace visibles no solo para el maestro sino también para los propios chicos y para la comunidad.

¿Qué proyectos? ¿Cuántos?

En el plan anual que tomamos como referencia se consignaron los siguientes proyectos:

1°.	Cancionero.
	Galería de lobos de cuentos.
	Álbum de objetos, palabras y transformaciones maravillosas.
2°.	Poemario.
	Antología de versiones propias de Caperucita Roja .

Se advierte a simple vista que no son muchos: 3 para primero y 2 para segundo. La experiencia acumulada desarrollando proyectos en las aulas indica que más de 2 o 3 proyectos por año son inviables. También indica que la extensión óptima son unas 8 semanas o menos. La extensión excesiva -además del posible cansancio de los niños- atenta contra la profundización y la articulación entre modalidades organizativas y ámbitos de contenidos. Todo el tiempo didáctico no está ocupado por proyectos sino que estos se articulan en simultaneidad con secuencias y actividades habituales de este y otros ámbitos.

Muchas veces, un proyecto deviene de condiciones generadas por una actividad habitual o una secuencia: la galería de lobos incluye cuentos que circularon en actividades habituales y agrega algunos más; el álbum de objetos, palabras y transformaciones maravillosas se apoya en lecturas de todo el año y especialmente en la intensificación de este subgénero que ocurre en el último período de primero; la antología de versiones propias de **Caperucita Roja**

recupera las muchas Caperucitas conocidas en la UP, revisitadas y completadas en una secuencia dentro del mismo período. De este modo, el tiempo del proyecto se concentra más en las escrituras⁹. En otras ocasiones, un proyecto podría iniciar por la lectura intensiva del género, como sucede en el poemario y el cancionero. Los proyectos que no devienen de otras modalidades organizativas donde se han familiarizado con las obras requieren más tiempos, dependiendo del tipo de producto. Tomar uno u otro camino es una decisión de cada equipo escolar que depende de múltiples variables.

Si bien no se desarrollan muchos proyectos, comparado con las secuencias, son más prolongados y las clases se suceden con mayor frecuencia. El hecho de abordar la producción oral o escrita lleva tiempo: planificar lo que se va a producir, ponerlo en palabras, ir y venir entre lo planificado y lo que se va escribiendo, dar tiempo para releer y corregir, en muchos casos, pasar en limpio o editar. Como el producto se hará público, al menos dentro de la escuela, siempre, finalmente, el docente es quien termina de corregir los errores ortográficos cuando la escritura ya es alfabética o acompaña las producciones no convencionales con expresiones que recuperan lo que los chicos tuvieron intenciones de escribir. Es tiempo que tiene sentido para los niños a la vez que promueve aprendizajes nuevos que solo son posibles cuando se plantean problemas de escritores que son muy diferentes, según el género. Por poner el ejemplo clásico de los cuentos: asumir una voz y una mirada del enunciador y sostenerla, no perder la referencia a los personajes, introducir pasajes donde los personajes hablan directamente, entramar lo que va sabiendo el lector con lo que conocen los personajes dentro de la ficción, etc. Esto es posible porque, como se verá en el ejemplo de planificación del proyecto, hay momentos dentro de las situaciones y situaciones en sí mismas destinadas a la reflexión sobre el lenguaje que se escribe.

¿En qué tiempos? Un proyecto puede ocupar un bimestre, aproximadamente, ocho semanas. Dos horas de clase seguidas, 2 o 3 veces por semana. Las semanas se acotan mucho cuando el proyecto deviene de actividades habituales o secuencias; se mantiene la intensidad de la producción.

¿Qué planificar?

⁹ En el **Módulo 2**, parte 1, hallamos un proyecto de cancionero que se apoya sobre actividades habituales y secuencias previas.

Para comenzar, es conveniente:

- Considerar las condiciones bajo las cuales se va a dar inicio a la tarea, si las experiencias previas de los chicos, escolares y extraescolares, son suficientes para encarar el producto a elaborar.
- Evaluar si se dispone de los recursos materiales necesarios para trabajar en el aula o se los puede conseguir.

Una planificación de proyecto contempla:

- La justificación de la elección del tema y el género a producir en función de lo que potencialmente los chicos podrían aprender y de las condiciones que lo harían posible. Estas decisiones suponen, obviamente, que el equipo de escuela toma tiempo para estudiar el género, las obras y conocer un poco los procesos de producción específicos.
- La caracterización del producto final que será compartido con los alumnos.
- De todos los aprendizajes posibles, una selección de aquellos a los que se va a apuntar con el trabajo propuesto. Nunca es posible tomar todas las dimensiones posibles de un género.
- Se anticipan los contenidos y las etapas que serán atravesados a lo largo del proceso. Como se trata de un proceso que culminará con un producto oral o escrito, atraviesa etapas equivalentes a aquellas que se desarrollan en las prácticas sociales. Así, las situaciones adquieren una continuidad evidente y necesaria a la vez que progresan desde lecturas más generales a relecturas más detalladas, de allí a escrituras cada vez más autónomas.
- Al instalarse en la duración, se planifican momentos de intensa interacción entre niños en el seno del trabajo en equipos con momentos de trabajo colectivo donde el maestro recupera y coordina los saberes de todos.
- Se podría decir que en los proyectos se evidencian tres grandes etapas, cada una integrada por varias situaciones:

- Un primer momento donde se toman los acuerdos sobre el producto a alcanzar, se organizan los plazos y materiales, se distribuyen tareas, etc.
- Una etapa de intensa lectura, relectura y toma de notas sobre los textos de referencia que el equipo ha seleccionado. Si ya se ha leído bastante bajo otras modalidades organizativas, se trata de completar lecturas y tomar notas durante las relecturas que apunten a los rasgos que se pondrán en primer plano durante la producción.
- Una etapa de cara a la producción, donde se empieza a planificar el escrito (o el producto oral), se hacen borradores, se revisa, se reescribe y, finalmente, se pasa en limpio o se edita.

Mientras se desarrolla el proyecto, es conveniente que el equipo de escuela:

- Reconsidere lo planificado de manera flexible en función de los avances.
- Guarde memoria del desarrollo de las situaciones: logros, dificultades, diversas aproximaciones de distintos grupos de alumnos, intervenciones que resultaron muy productivas, cambios de rumbo que fueron necesarios.

El siguiente es un ejemplo de planificación en proyecto.

Plan de un proyecto.

Antología de versiones de Caperucita Roja producidas en parejas

(Último proyecto de segundo, con el que se cierra la UP)

Producto

Una antología es una colección de obras, en este caso, de cuentos de **Caperucita Roja** de diversos autores. Los autores serán parejas de niños que re-narrarán la historia, es decir, producirán nuevas versiones. Por versión se entiende un nuevo relato de la historia original que, por su origen popular, admite ser contada una y otra vez. Por tratarse de segundo, las versiones también podrían ser transgresoras, como algunas de las leídas, siempre que se evalúe que no resulte un desafío excesivo para los chicos. Algunas parejas podrían encarar versiones transgresoras.

Caperucita tiene una estructura clásica donde en cada episodio, desarrollado en distintos escenarios -la casa de la madre, el bosque, la casa de la abuela- aparecen solo dos personajes. Los episodios de los engaños, en el bosque y en la casa de la abuela, son los más difíciles de contar porque condensan intencionalidades de los personajes que deben dejarse ver al lector pero no son siempre advertidas del mismo modo por los personajes. El episodio de los caminos, supone, además contar la simultaneidad de dos acciones que se desarrollan en paralelo. Es, sin duda, una parte "difícil". A su vez, el diálogo canónico es un episodio facilitado porque el texto se recuerda de memoria pero el uso de variados recursos para sostener la palabra de los personajes también supone un desafío importante.

Justificación y propósitos

Al encontrarse a fin de segundo, concluyendo la UP, se considera adecuado enfrentar a los pequeños a producir un texto extenso por sí mismos. El producto se conservará como evidencia de los avances en la escritura de los chicos en el ciclo. Para ello se conservará la primera y última producción de cada pareja, tomando nota en los márgenes de las partes producidas de mano de cada autor. Las parejas estarán constituidas por chicos que se lleven bien para escribir juntos y que tengan niveles de conceptualización del sistema de escritura lo más próximos posibles.

Seguramente habrá diversidad de situaciones: parejas que podrán elaborar versiones con mucha originalidad y autonomía, otras que se atarán más a la historia original pero sin mayores dificultades para relatar, algunas que puedan requerir de la ayuda del docente como escriba de algunos episodios.

Contenidos fundamentales a los que se va a apuntar

Los recursos del lenguaje y las particularidades de cada obra fueron objeto de la secuencia “Comparación de versiones”, de manera de concentrar los contenidos de este proyecto en **producción de textos extensos**. Es posible que algunos chicos produzcan versiones muy creativas con Caperucitas transgresoras o desde narradores con puntos de vista no convencionales; si ello sucediese, será bienvenido. No obstante, los contenidos planificados para todos serán:

Contenidos planificados	Comentarios
Contar la historia completa sin perder el argumento.	<p><i>Para chicos que están terminando la UP, narrar una historia larga completa, que tiene varios episodios que se desarrollan en distintos escenarios, es todo un desafío y una demostración de todo lo que aprendieron a escribir.</i></p> <p><i>Al principio, cuando a los niños que están aprendiendo a escribir se les pide que lo hagan, suelen anotar la lista de personajes, algunas acciones, describir alguna situación y más tarde, narrar solo algunos episodios “importantes”.</i></p>
Mantener la referencia a los personajes dentro de los episodios, a lo largo de la historia, en los diálogos.	<p><i>Es esperable que en una narración larga se pierda de vista quién está hablando, pensando o haciendo. Para lograr que esto no suceda es necesario releer y usar tanto el nombre del protagonista como pronombres y expresiones que los refieran claramente, así como elidir la mención cuando se sobreentiende o no es necesario, a fin de evitar repeticiones innecesarias.</i></p>

Contenidos planificados	<i>Comentarios</i>
Usar distintos recursos para expresar la palabra directa de los personajes y distinguirla de la voz del narrador.	<i>A lo largo de la UP se ha trabajado mucho sobre la voz de los personajes, en distintas situaciones. Por ejemplo, cuando se ensaya la dramatización de algunos pasajes, en las obras de títeres, o a la hora de re-escribir fragmentos de historias. Los recursos para introducir la voz son muchos e involucran tanto los verbos que se emplean como la puntuación y la explicitación o no del hablante, antepuesta o pospuesta. También supone distinguir muy bien si se opta por un diálogo directo o indirecto.</i>
Dar pistas sobre los estados mentales de los personajes.	<i>En los primeros relatos de los niños no es usual que se incluyan causas, propósitos, intenciones, estados internos y afectivos de los personajes. Solo si se ha trabajado mucho haciendo advertir cómo los autores tienen en cuenta estos rasgos, los chicos comienzan a hacerlos propios.</i>
Narrar el episodio de los caminos dando cuenta de la simultaneidad.	<i>En la historia hay dos maneras clásicas de hacer que el lobo llegue antes a la casa de la abuela: la protagonista se distrae en el bosque y en consecuencia tarda más o el lobo va por un camino más corto mientras ella va por el más largo. En este último caso, las acciones son simultáneas. Sabemos que la simultaneidad es un problema de la organización textual en las producciones infantiles (Kriscautzky, 2000)¹⁰, por eso es un contenido al cual prestar atención en esta historia.</i>

¹⁰ El problema de escritura que se les plantea a los niños es de qué manera poner por escrito dos eventos que suceden simultáneamente pero que no tienen la misma duración (el lobo debe llegar antes) y de cuya correcta coordinación depende el hilo narrativo del cuento (si el lobo no llega antes no se puede seguir con la historia) (Kriscautzky, 2000:70).

Contenidos planificados	Comentarios
Preocuparse por revisar, corregir y pasar en limpio lo producido.	<i>Durante toda la UP se ha insistido a instalar la práctica de relectura de los niños sobre sus propias producciones, de manera que también en esta ocasión, se sostiene esta práctica como contiendo importante.</i>

Etapas y situaciones planificadas	Comentarios
<i>Acuerdos.</i> presentar el proyecto, el producto a alcanzar, anotar las fechas, hacer la lista de las versiones conocidas y presentar las obras por leer con un breve comentario.	
Las <i>lecturas</i> se realizaron durante la secuencia, que continúa unas semanas más después de iniciada la producción. Para cada obra, se lee, se releen fragmentos, se revisan y completan listas, cuadros y otras notas colectivas.	<i>Las intervenciones para reflexionar sobre el lenguaje durante la lectura forman parte de enseñar a leer porque permiten profundizar en la interpretación de cada texto.</i>
Durante la lectura de cada obra se han previsto momentos donde se propone reflexionar sobre contenidos que también serán objeto de trabajo a la hora de escribir: la voz de los personajes y del narrador, los estados mentales de los personajes y la forma como se usa el lenguaje para armar el engaño.	
Producción de versiones en parejas. <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Cada pareja prevé¹¹ la particularidad de su historia.</i> Con la lista de episodios y personajes canónicos a la vista, los integrantes de la pareja se ponen de acuerdo en la 	<i>Este es el momento de elaboración del plan del texto. No es necesario planificar la historia porque es conocida y porque la lista de episodios indispensables está a la vista de todos, se ha producido durante la comparación de versiones.</i>

¹¹ La operación forma parte de la planificación del texto, uno de los procesos que integran la producción textual, al igual que la textualización, la edición, la revisión, la corrección. Evitamos emplear el término “planificación” en este documento para no generar ambigüedades con la planificación didáctica.

Etapas y situaciones planificadas	Comentarios
<p>caracterización de “sus” personajes (Caperucita puede ser inocente, un poco pícaro, mentirosa, precavida, anticipar las intenciones del lobo, tomar recaudos, etc.; el lobo puede ser astuto, tonto, sanguinario, culposo, etc.). Algunas características de los personajes pueden tener consecuencias en el argumento. En este momento, se trata de anticiparlas. Mientras los chicos trabajan, la docente pasa para ayudarlos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Repaso/recuperación de materiales “que sirven para escribir cuentos” producidos en la secuencias y en otros proyectos y secuencias: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cuadros de las distintas Caperucitas y lobos conocidos que contienen expresiones textuales (entre comillas) para dar cuenta de rasgos de personajes; junto a las citas se han anotado lo que se interpreta de las palabras citadas. Las citas responden a las preguntas ¿Cómo es? - rasgos externos e internos-, ¿Qué sabe?, ¿Qué piensa? ¿Qué hace? ○ Lista de episodios de la historia canónica. ○ Listas de inicios y finales de cuentos. ○ Listas de expresiones “para continuar”, “para avanzar” en el 	<p><i>(En otras ocasiones donde se escriben narrativas, la planificación de episodios indispensables puede resultar necesaria.) En este caso se aprovecha para pensar en otra dimensión del plan de texto de las narraciones: los rasgos de los personajes y sus consecuencias en las historias. Es un gran desafío y será un gran esfuerzo sostenerlo durante la escritura. No obstante se intenta porque muchos chicos ya están en condiciones de lograrlo. Quienes no lo consigan, pueden tener la meta de contar la historia coherentemente, ajustándose a una de las versiones más conocidas.</i></p> <p><i>Importante: cuando se trabaja con una narración, en el plan solo se anota un punteo, formado por expresiones muy breves. Es conveniente que la lista de episodios no esté formulada con construcciones verbales (“Caperucita va por el bosque y se encuentra con el lobo”/ “el lobo llega a la casa de la abuela y la come”) sino nominales (“encuentro del lobo y Caperucita en el bosque” / “llegada del lobo a la casa de la abuela”) porque los chicos no pueden copiar la construcción nominal, la tienen que transformar para incluirla en la narración. De lo contrario, muchos tienden a copiar la construcción verbal y no agregan ni modifican demasiado (Castedo, 2008).</i></p> <p><i>Las listas y cuadros ya elaborados en otras oportunidades sirven de apoyo</i></p>

Etapas y situaciones planificadas	Comentarios
<p>paso del tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Listas de expresiones “para enganchar”, expresar consecuencias. ○ Listas de palabras que sirven para expresar cómo dice el personaje (verbos de decir). ○ Notas sobre todo lo que se puede tener en cuenta cuando se escribe un diálogo entre personajes. 	<p><i>y memoria para la elección de las características del propio personaje. Se los recuerda y quedan a disposición para cuando los necesiten (se despeja el salón de otras escrituras, a fin de facilitar). Es esperable que muchos chicos no recurran espontáneamente, a pesar de haberlas construido con ellos. Pero están allí para hacerlos volver cuando sea oportuno..</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Puesta en común: todos cuentan las ideas a sus compañeros. La docente toma nota para poder ayudarlos después, cuando escriban. 	
<p><i>Primera escritura en parejas.</i> Dejar en cada mesa un recordatorio con lo que habían acordado que sería el rasgo de su historia. Por ejemplo:</p> <p>EN EL BOSQUE, CAPERUCITA DUDA DEL LOBO</p> <p>ANTES DE LLEGAR A LO DE LA ABUELA, CAPERUCITA LE AVISA AL LEÑADOR QUE ESTÉ ATENTO.</p>	<p><i>Está prevista más de una clase para que terminen de escribir, unas 4 horas. Si algún equipo necesitase más será en paralelo, en momentos adicionales, con mayor ayuda. Lo importante es comenzar la revisión de las producciones con todos a la vez, con las historias completas, a juicio de los autores.</i></p> <p><i>Es conveniente que en esta clase se cuente con más de un maestro en el aula, especialmente si los grupos fuesen numerosos.</i></p>
<p>Entregar y leer en voz alta señalando qué dice. Intentar que recuerden lo que habían acordado.</p> <p>En el pizarrón queda la lista de episodios, “por si no se acuerdan por dónde seguir”. Se avisa que si se pierden, pidan ayuda para releer hasta dónde llegaron.</p> <p>Se sugiere que escriban un episodio cada uno, que alternen el lápiz. Con los</p>	

Etapas y situaciones planificadas	Comentarios
equipos que no lo hacen, se reitera la sugerencia.	
<p><i>Inter- lecturas para revisar.</i> Una vez que la docente ha normalizado¹² las escrituras, los equipos releen sus producciones para ver si “falta algo y cómo agregarlo” o si hay algo “para tachar, si sobra o está repetido”, “si algo se podría decir mejor para que suene como un buen cuento”.</p> <p>En equipos de cuatro, dos autores y dos escuchas. Los autores con lápiz en mano, todos escuchan y proponen cambios. Se emplean dos días, la mitad de las producciones cada vez.</p>	<p><i>La intervención de señalar los logros no cumple solo la función de alentar el trabajo. Busca que tomen conciencia de los recursos que usan (pero que normalmente no saben que usan) a la vez que se orienta a socializar esos recursos para otros chicos que podrían tenerlos en cuenta. Es imposible planificar estas intervenciones sin los textos a la vista. Por ejemplo, podrían ser del tipo: “Mica y Sofía empezaron con ‘en un claro de un bosque muy peligroso vivían’, suena muy bien porque ya se sabe que va a pasar algo”; “Alejo y Román dicen ‘El cazador siempre estaba atento porque sabía que en el</i></p>

¹² Por normalización, a los fines didácticos, se entiende el proceso por el cual el adulto transcribe “convencionalmente” los textos producidos por los niños. Por “convencionalmente” se entiende, despejándolos de errores o ambigüedades gráficas y ortográficas, así como de hipo e híper segmentaciones evidentes, pero sin modificación de la sintaxis, del léxico o de la puntuación. Al realizar la transcripción muchas veces también se organizan las líneas gráficas que los pequeños suelen perder en la escritura de su propia mano. No se agregan ni quitan palabras aun en el caso de omisiones o repeticiones. Se respetan las mayúsculas producidas por los niños. Si están enteramente escritos en mayúscula se respeta esa forma de letra (Castedo, 2003: 49). La normalización a los fines didácticos sigue los mismos criterios psicolingüísticos que los empleados por Ferreiro en su investigación sobre la producción de narraciones infantiles (Pontecorvo & Ferreiro, 1996: 28).

El empleo de la normalización con fines de enseñanza comenzó a usarse a propósito de observar que resultaba un buen medio para que los chicos se encuentren con un texto que les ofreciera menores dificultades de lectura y por lo tanto, pudieran concentrarse en aspectos menos superficiales para su revisión. En efecto, cuando a los niños **que ya escriben de manera alfabética** pero aún sin fluidez se les devuelven producciones escritas por ellos mismos tal como fueron producidas desde el punto de vista gráfico y ortográfico, se empeñan en hacer que las letras sean más legibles y, a lo sumo, que la ortografía resulte convencional (sin lograrlo totalmente). Si, por el contrario, reciben producciones normalizadas, prestan más atención a la cohesión, la coherencia, los recursos más adecuados del lenguaje que se escribe. (Castedo, 1998).

Etapas y situaciones planificadas	Comentarios
<p>Cuando la maestra entrega las producciones normalizadas deja claro la operación que ha realizado ("Es tal cual lo que ustedes escribieron, solo lo pasé en computadora y arreglé las faltas de ortografía").</p> <p>Con cada producción, señala en voz alta algún logro de cada trabajo.</p> <p>Mientras los chicos trabajan, el o los docentes pasan para ver si están avanzando con buenas ideas. Si estuviesen detenidos, trabados o modificando sin mayor sentido, ya tienen preparadas observaciones para señalar.</p>	<p><i>bosque había un lobo´ está muy bien porque eso explica cómo llega a socorrerlas."</i></p> <p><i>Nuevamente, las intervenciones que realiza el docente mientras los chicos trabajan, solo se pueden planificar con las producciones en mano. Están preparadas en el momento de la clase.</i></p>
<p><i>Ejemplos posibles: "Les leo el episodio del bosque, tal como lo pusieron (lee). Está demasiado abrupto, llegan, el lobo le dice que vaya por tal camino y ella acepta enseguida, ¿lo volvemos a hacer poniendo un poco de suspenso? Se tendría que notar que el lobo la engaña. Recuerden que era una Caperucita desconfiada."; "Miren, desde aquí (señala) llega el leñador y en un renglón terminó todo. Tal vez estaban cansados de escribir. Se puede describir mejor cómo fue que salvó a las mujeres, cómo hizo para vencer a este lobo que se lo podría haber comido a él también"; "En este pedacito pusieron ´y la mamá le dijo que´ tres veces seguidas, lo quieren poner así por algún motivo o les parece que lo escriben de un modo que no se repita?".</i></p> <p><i>En muchos casos, por tratarse de fin de segundo, algunas intervenciones, con algunas parejas, ya pueden aparecer como comentarios al margen por escrito, realizados por el docente para que los chicos los lean y resuelvan con mayor autonomía; mientras tanto la maestra trabaja ayudando más personalmente a otros.</i></p> <p><i>En cualquier caso, se trata de intervenciones que generan momentos de reflexión sobre el lenguaje.</i></p>	

Etapas y situaciones planificadas	Comentarios
<p><i>Una mirada sobre el episodio del engaño en el bosque.</i></p> <p>A la semana siguiente, anunciar que van a dedicarse a mejorar el encuentro de Caperucita con el lobo. Para eso cada pareja tiene dos versiones de ese episodio, tomadas de versiones de autor: "Vamos a mirar detalladamente cómo hacen los autores para lograr que en este episodio se cree el clima y las condiciones para lo que va a suceder después."</p> <p>Releer los dos fragmentos que los chicos ya conocen mientras ellos siguen la lectura.</p>	<p><i>Como se mencionó, es uno de los episodios más desafiantes para escribir. Algunas parejas solo dicen que la niña se encuentra con el lobo y van a la casa de la abuela. No se sabe por qué el lobo llega antes. Otros hablan de los caminos pero no hacen referencia a la extensión por lo cual tampoco ese entiende. En los mejores aparecen todas las acciones contadas por el narrador.</i></p> <p><i>Por eso, la revisión de este episodio es una buena oportunidad para planificar una situación específica de reflexión sobre el lenguaje en el contexto de un proyecto de escritura.</i></p>
<p>Abrir el intercambio sobre los siguiente ejes, comparando ambos fragmentos:</p> <p><i>¿Qué piensa el lobo? ¿Qué piensa Caperucita? ¿Qué dicen? ¿Qué hacen realmente? ¿Por qué Caperucita no sabe lo que realmente hace el lobo? ¿Por qué los lectores sí lo sabemos? ¿Cuál es el resultado de sus acciones?</i></p> <p>En todo momento, remitir a justificar las respuestas en el texto.</p> <p>Devolver la transcripción normalizada del episodio a cada pareja para que lo relea y lo mejore si les parece necesario. Intercambio entre parejas: cada pareja cuenta si cambió algo a otra pareja y por qué. Lee en voz alta su episodio.</p>	
<p><i>Una mirada sobre la introducción de la palabra de los personajes en la narración.</i></p> <p>Presentar tres fragmentos de textos producidos por niños de primero de otro año para mejorar colectivamente. Dar unos minutos para leer cada texto en parejas, luego trabajarlo con todos en el pizarrón. Tener a la vista, a mano, en afiches grandes, transcripciones de diálogos muy trabajados en otras oportunidades.</p>	

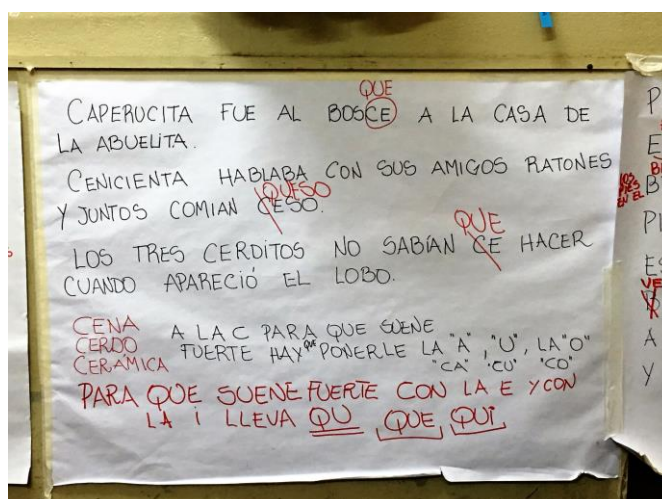
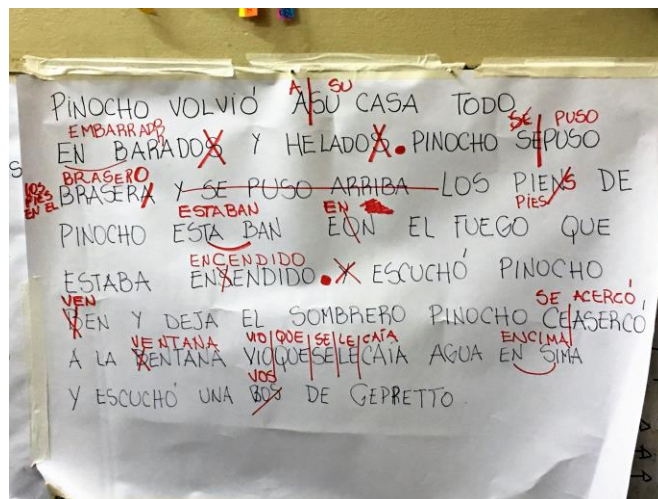
Etapas y situaciones planificadas	Comentarios
<p>Ir modificando, al dictado de los chicos e interviniendo para hacer observar lo que no adviertan por sí mismos. Si advierten problemas y no saben cómo resolver, recurrir a los afiches para mostrar cómo lo hizo un autor.</p> <p>Cada vez que se termina un fragmento, anotar qué tener en cuenta para escribir mejor los diálogos entre personajes: "poner raya de diálogo cuando empieza a hablar", "no poner siempre ´dijo´, puede ser....", "poner puntuación para que se entienda dónde empieza a hablar y dónde termina", "releer para ver si se entiende quién habla".</p> <p>Devolver las producciones normalizadas a los equipos. En la página, con lápiz, se les señaló las partes que tienen palabras de personajes para que las mejoren, como se hizo con las producciones de los chicos de primero.</p>	
<p><i>Edición.</i></p> <p>Cada equipo recibe su producción normalizada (una o dos páginas) y dos o tres hojas (dependiendo de la extensión del texto) para decidir dónde cortar el texto y dónde hacer ilustraciones.</p>	

Planificar algunas situaciones de reflexión sobre el sistema de escritura

Es fin de segundo, los chicos escriben alfabéticamente, salvo unos pocos que realizan escrituras cuasi alfabéticas; todos pueden trabajar sobre la ortografía. Con posterioridad o simultaneidad al desarrollo del proyecto de escritura es posible planificar situaciones independientes o una breve secuencia de situaciones.

Un ejemplo, Mariana Anastasio y Lourdes Tardío, 2°. Grado -Escuela Graduada J. V. González, UNLP-, luego de la escritura de los chicos por sí mismo de cada niño en el cuaderno sobre el capítulo leído en la jornada, exponen un fragmento que contiene errores muy frecuentes encontrados en varias producciones y corrigen entre todos. Inmediatamente, les pide que se fijen en

sus cuadernos si tuvieron los mismos errores y otros de los mismos tipos que acababan de ver juntos. En otra oportunidad, luego de leer y tomar notas sobre cuentos con lobos, recuperan varias frases con el mismo problema ortográfico, para analizarlo juntos y sacar conclusiones.



Volviendo a la reescritura de Caperucita, introducir una breve secuencia a propósito de la ortografía de los nombres de los personajes, palabras que han aparecido reiteradamente en los textos leídos y producidos. Los chicos no han tenido oportunidad de trabajar sobre el sistema de escritura porque en todo momento recibieron su producción normalizada.¹

¹ Si se tratase de primero y la escritura se hubiese producido a través del docente, no significa que durante el desarrollo del proyecto no se hubiese trabajado sobre el sistema de escritura alfabético. Para eso se habrán desarrollado las distintas situaciones de producción de textos intermedios que han sido citadas en los distintos proyectos de primero en los **Módulo 3 y 4**.

similar. Una vez explicada la relación semántica, escribiendo las dos palabras juntas a la vista de todos, se puede hacer notar que la Z de CAPERUZA no se mantiene en CAPERUCITA. Pasa lo mismo que con:

PEZ - PECES - PECERA

LUZ - LUCES - LUCIÉRNAGA

VOZ - VOCES

Se trata de una ocasión para reflexionar sobre la imposibilidad de mantener la Z en las sílabas CE- CI en la escritura del castellano a pesar de ser palabras que comparten la raíz. Es una de las restricciones básicas del sistema de escritura: en la escritura del castellano hay combinaciones de letras permitidas y combinaciones no permitidas. Estas reglas son generales y no presentan ninguna excepción; es por eso que se pueden proponer a los niños numerosos ejemplos y elaborar conclusiones junto con ellos. Al revisar las escrituras, del proyecto y más allá del proyecto, se les sugiere recurrir a estas reglas sin excepción como marco de referencia para resolver nuevas dudas³.

LOBO invita a advertir la relación de este mamífero carnívoro semejante a un perro con el LOBO DE MAR o LOBO MARINO que, según el plan anual, se acaba de estudiar en Ciencias Naturales, también mamífero y carnívoro pero muy distinto, salvo en que ¡se escribe igual! El docente, mientras escribe frente a los niños, puede preguntar a los chicos si saben que significan expresiones como "Se metió en la boca del LOBO" o "Aquel viejo pescador era un verdadero LOBO DE MAR", "Le dio mucho miedo leer la leyenda del HOMBRE LOBO". Se trata de compartir otros usos de la misma palabra, con sentidos que evocan la ferocidad del lobo. Mientras tanto, se van acumulando las escrituras de LOBO a la vista de todos.

LOBO es también una palabra para hacer notar parentescos lexicales, las relaciones entre palabras que comparten una misma raíz se representan en forma escrita con semejanzas ortográficas ("helado", "heladera", "heladería", "heladero"). Para trabajar con los parentescos lexicales es conveniente seleccionar aquellas palabras de uso común en los textos escritos y también el vocabulario específico vinculado con temas desarrollados en otras áreas del conocimiento. Más tarde, conocer sobre qué palabra está formada la que se desea o se necesite escribir permitirá, a su vez, ampliar el conocimiento sobre clases de palabras; por ejemplo, "beber" y "bebida" están emparentadas siendo

³ En sentido estricto, se trata de un problema gráfico y no ortográfico. Como sabemos, en castellano no se usa "z" delante de "e" o de "i", donde se la sustituye por "c" (nunca por "s"). Es una regla gráfica contextual, independiente del sonido.

palabras con categorías gramaticales diferentes. No todas las palabras son aptas para trabajar estas relaciones con niños pequeños, porque a veces existen pero son poco conocidas y difíciles de explicar. En cambio, LOBO permite: LOBA - LOBITO - LOBATO/A - LOBEZNO/A - LOBERÍA - LOBISÓN. Observar las palabras, aclarar su significado si hiciera falta, marcar la parte común, remarcar la constante ortográfica, usarlas en oraciones, corregir textos preparados para ello, elaborar una generalización⁴, incorporar las palabras al banco de datos y, lógicamente, volver a lo estudiado cada vez que haya oportunidad.

ABUELA o ABUELITA también es tratable en términos de parentescos lexicales: ABUELO/A - ABUELITO/A - ABUELASTRO/A - BISABUELO/A. Lo mismo con LEÑADOR y LEÑA (también LEÑOSO y LEÑERA).

CAZADOR convoca a un trabajo desafiante: ¿por qué podemos tener CAZADOR, CAZAR y CASAR, CAZADO y CASADO, CAZA y CASA, CACERÍA y CASERÍO? Si las buscamos en el diccionario, todas se pueden hallar. Pero remiten a conceptos distintos. ¿Se pueden armar grupos? (¿Las de la Z, la C y la S? o ¿las de la Z y C y las de S? Un organizador es poner juntas las que tienen que ver con CAZAR, buscar y atrapar animales, y las que tienen que ver con CASAR, contraer matrimonio. Tejer y destejer estas familias y sus constantes ortográficas resulta desafiante porque supone comprender dos parentescos lexicales, sus semejanzas en sentido y sus diferencias ortográficas. Además, en el caso de CACERÍA, ¡se agrega una restricción gráfica!

Todo trabajo de reflexión supone comparar, clasificar, cambiar o analizar un cambio, ensayar justificaciones, ejemplificar y, finalmente, formular generalizaciones provisionarias (por dictado al docente, en equipos, volver a rearmarla entre todos...) que se dejan a disposición en el aula y en los cuadernos para futuras consultas. Los términos trabajados, además, se incorporan al banco de datos, donde también se puede resaltar de algún modo dónde "hay que tener cuidado de no equivocarse." Con los términos incorporados al banco son los que, año a año, ¡no hay permiso para volver a equivocarse! Al mismo tiempo se han construido una serie de generalizaciones para recordar, con ayuda del docente, en casos de dudas sobre palabras nuevas que puedan ser resueltas con esos criterios ya compartidos.

⁴ Nótese que hay dos niveles de generalización, ambos válidos: "lobo se escribe con B larga y todas las de lobo se escriben con B larga" y "las palabras de la misma familia comparten la ortografía de la raíz" (al principio los chicos podría decir "de una parte"). Cuando se han realizado varias generalizaciones del primer tipo, se empieza a estar en condiciones de pensar en una generalización más explicativa.

La siguiente es una distribución de tiempos aproximados para la secuencia Comparación de versiones de Caperucita Roja, el proyecto Antología de versiones de Caperucita producidas en parejas y situaciones de reflexión sobre el sistema ortográfico.

Mes	Septiembre			Octubre				Noviembre				Dic.
Semana	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1
Secuencia Comparación de versiones de CR.	Versión de Charles Perrault. Lectura y espacio de intercambio.	Versión de Jacob y Wilhelm Grimm. Lectura y espacio de intercambio comparado con Perrault. Ver el final, el episodio del bosque, los rasgos de los personajes. Producción de cuadro comparativo. Lista de episodios en común.	Lectura y espacio de intercambio sobre otras versiones, comparación de episodios, personajes, ambientes, imágenes. Especial referencia a la caracterización de los personajes y las consecuencias que trae en la historia. Toma de notas en cuadros y listas.									
Tiempo aproximado	6 horas		15 horas									
Proyecto Antología de versiones de CR producidas en parejas.				Acuerdos. Repaso/ recuperación de materiales. Tiempo aproximado: 2 horas	Primera escritura en parejas. Tiempo aproximado: 4 horas	Inter- lecturas para revisar. Tiempo aproximado: 4 a 6 hora:	Una mirada sobre el episodio del engaño. Tiempo aproximado: 4 a 6 horas	Una mirada sobre la introducción de la palabra de los personajes en la narración. Tiempo aproximado: 4 horas	Edición Tiempo aproximado: 4 horas			
Reflexión sobre el sistema de escritura ortográfico. (Ya iniciado en otras situaciones- CONTINÚA EN 3°. Grado)							Comparar resoluciones distintas de la escritura de una misma palabra... Volver a los propios textos para corregir.					
							Tiempo aproximado: 8 horas					

En el caso de secuencias y proyectos de primero (o de segundo, cuando muchos niños aún no han adquirido la base alfabética del sistema de escritura), las situaciones de reflexión no olvidan que éste es un aprendizaje indispensable. No se descuida que existan suficientes situaciones de lectura y de escritura de los chicos por sí mismos con intervenciones para reflexionar sobre el sistema de escritura. Estas situaciones pueden incluirse en el ámbito de la lectura literaria, estar presente en las lecturas y escrituras que organizan el tiempo y la tarea escolar o desarrollarse con posterioridad del estudio de temas sociales y naturales.

A lo largo de los **Módulos 3 y 4** se han presentado numerosas situaciones de este tipo en el interior de secuencias y proyectos de formación del lector literario. También puede consultarse en <https://goo.gl/2z9Qcu>

Anexo5- Brujas- Sistema de escritura 

Para concluir...

En este seminario se han volcado muchas reflexiones realizadas a partir de la práctica en diferentes escuelas, se ha intentado reflejar la vida cotidiana de aulas en las que se desarrollan diferentes modalidades organizativas que tienen diferentes duraciones, algunas de las cuales se despliegan simultáneamente en tanto que otras se suceden el tiempo. Los ejemplos de plan que se ofrecen pueden servir para ser usados con adaptaciones y especificaciones en las distintas aulas o para crear otros proyectos, otras secuencias o actividades habituales, que se fundamenten en los criterios generales que se han enunciado.



Referencias bibliográficas

- Castedo, M. (1998). "Modelización de una secuencia didáctica: escritura de epígrafes de fotos de un álbum familiar (donde el niño se encuentra incluido entre las personas que aparecen en las fotos)". En: Castedo, M. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*. Tesis Doctoral. México. DIE-CINVESTAV.
- Castedo, M. (2003). "Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares". Tesis Doctoral. México. DIE-CINVESTAV.
- Castedo, M. (2008). "Relaciones entre lectura y escritura". 22º Congreso Mundial de Lectura Lectoescritura en un mundo diverso. Costa Rica. International Reading Association.
- Castedo, M. (2014). "Reescritura y transformación de textos narrativos tradicionales producidos por parejas de niños en aulas multigrado. Análisis de algunos aspectos de la puntuación". *Actas VII Congreso Internacional Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura*. Argentina. Universidad Nacional de Córdoba.
- Castedo, M.L. & Molinari, M.C.; (2000). "Ler e escrever por projetos". *Projeto: Revista de educação*, 3 (4). En Memoria Académica. Disponible en: <https://goo.gl/1528ZK>
- Colomer, T. (2010). *Libros y literatura infantil y juvenil. Módulo 3, tema 5. Diplomatura Bibliotecas escolares, cultura escrita y sociedad en red*. Madrid. Organización de Estados Americanos.
- Freire, M. (1998). *Rotina: construção do tempo na relação pedagógico*. São Paulo. Publicações do Espaço Pedagógico.
- Kriscautzky, M. (2000). "La simultaneidad: Un problema de organización textual en producciones escritas infantiles". Tesis de Maestría, México. DIE-CINVESTAV.
- Peláez, A. (2016). "La transformación de contenidos abordados por los alumnos a través de situaciones didácticas de lectura, escritura y revisión de textos narrativos ficcionales". Tesis de Maestría en Escritura y Alfabetización. La Plata. UNLP. Disponible en: <https://goo.gl/KsmGTB>
- Pontecorvo, C & Ferreiro, E. (1996). "Lengua escrita e investigación comparativa". En: Ferreiro, E., Pontecorvo, C., & Ribeiro Moreira, N. G. H. *Caperucita Roja aprende a escribir: Estudios psicolingüísticos en tres lenguas*. Barcelona. Gedisa.
- Sensevy, G. (1998). "Institutions didactiques. Etude et autonomie à l'école élémentaire". Traducción de Delia Lerner y Patricia Sodovsky.
- Teberosky, A. (2011). "Programar la leitura e la escrita: os textos as actividades, a criança e os professores". *Da Investigação às Práticas. Estudos de Natureza Educacional*. 1(1), 3-20.

SEMINARIO PLANIFICACIÓN



ACTIVIDADES

DOCENTES

ACTIVIDAD 1: Decisiones en torno al plan anual

Introducción

El material de la primera parte del Seminario “Planificación” contiene tres documentos:

- La clase, donde se desarrollan los conceptos de planificación como práctica social, la centralidad del colectivo escolar para su construcción, algunas relaciones con la evaluación y la especificidad del plan escrito. Esto último, siempre de cara a un tipo de plan, el anual.
- Un video, “Una reunión de planificación de la Unidad Pedagógica -1.º y 2.º grado- en el inicio del año escolar”, donde un grupo de docentes de la UP, durante el mes de febrero, planifican el año de trabajo, en este caso, en el área de Prácticas del Lenguaje, junto a su coordinadora académica.
- La transcripción del intercambio sostenido por las docentes en el video mencionado.

Todos los materiales mencionados son necesarios para desarrollar el Trabajo Práctico. Podrán advertir que la planificación discutida y realizada por las docentes tiene en cuenta criterios generales desarrollados en el **Documento Transversal 1**. Dado que los docentes planifican todas las acciones de lectura y escritura del año (salvo las involucradas con los temas de Ciencias Sociales y Naturales), reconocerán en sus intercambios conceptos desarrollados en **Biblioteca del aula** (Módulo 1), en **Lecturas y cotidianas escrituras** (Módulo 2) y en **Lectura literaria, producciones escritas en torno a lo literario I y II** (Módulos 3 y 4). Es por eso que hay que tomar en cuenta todos los materiales para resolver la actividad.

Instrucciones para el desarrollo del Trabajo Práctico

Para responder a las consignas enunciadas en el trabajo práctico, es necesario estudiar la parte I del seminario “Planificación”, ver las dos partes del video “Una reunión de planificación de la Unidad Pedagógica -1.º y 2.º grado- en el inicio del año escolar” y leer la transcripción de esa reunión de docentes.

Se recomienda ver primero el video y luego leer la transcripción. También, hacerlo más de una vez, porque volver a verlo -una o más veces- después de haber hecho diferentes

lecturas (o de haber leído diferentes partes de la clase) permitirá advertir detalles importantes que normalmente no se consideran en la primera mirada.

Primeramente se desarrollará un Foro preparatorio cuyas fechas de apertura serán informadas por los tutores. El Foro llevará el mismo número que la actividad, en este caso, 1.

El Foro preparatorio tiene la función de colaborar para que los estudiantes puedan realizar un Trabajo Práctico lo más elaborado posible y no llevan evaluación de los tutores pues están al servicio de las necesidades de los cursantes. Una vez finalizado, los equipos contarán con un tiempo para concluir la elaboración del trabajo. Este se entregará adjuntando el archivo en el espacio de Trabajos Prácticos que hallarán en el aula virtual, en el Seminario.

Extensión máxima del Trabajo Práctico: 5 páginas, Arial 12, espacio y medio.

Denominación del archivo: Seminario Planificación Actividad 1 Apellidos.

Trabajo Práctico

Realicen un informe que responda a las siguientes consignas.

1- Identifiquen las decisiones que toman las docentes para planificar la enseñanza en la Unidad Pedagógica. Por ejemplo, qué ejes consideran para organizar las situaciones de enseñanza, cómo distribuyen y articulan el tiempo, qué contenidos ponen en primer plano, qué géneros de textos y qué textos dentro de los géneros seleccionan, qué lecturas deciden que son para primero, para segundo y para cada período del año, etc.

2- Señalen cuáles pueden ser las razones que llevaron a los docentes a tomar cada una de las decisiones que ustedes han identificado al responder el punto 1.

Observación: como ustedes habrán advertido, los docentes participantes en la reunión filmada no fundamentan sus decisiones -que son en general coherentes con la concepción sostenida en el Postítulo a lo largo de los distintos módulos-. Seguramente, no consideran necesario explicitar las razones que sustentan sus decisiones porque se trata de docentes que trabajan juntas desde hace mucho tiempo (algunas excepciones aparecen a propósito de las intervenciones de la colega que ha ingresado recientemente a la escuela). Resulta interesante entonces explicitar las razones involucradas en cada una de las decisiones asumidas por el grupo de docentes.

Importante: Aunque en la consigna se han separado los puntos 1 y 2, es conveniente que **no** se separen al responder. Al identificar cada decisión, puede justificarse explicitando las razones que la sustentan.

3- Por último, piensen en sus propias planificaciones anuales (cómo las realizan y el plan resultante). **Si lo hubiere, mencionen algún aspecto que hayan observado en la forma de planificar el año de estas colegas que les resulte importante para incorporar a sus propias prácticas de planificación y justifiquen por qué.** En caso de incluir este punto, pueden agregar una página más al trabajo.

ACTIVIDAD 2: Planificación de dos proyectos para profundizar y progresar en la formación del lector literario: cancionero y poemario

En este trabajo práctico se integra la segunda parte del **Seminario Planificación** y la primera parte del **Módulo 4**.

Instrucciones para el desarrollo del Trabajo Práctico

Para responder a las consignas enunciadas en el trabajo práctico, es necesario estudiar la **parte II** del **Seminario Planificación** y repasar la **parte 1 y 3 del Módulo 4**.

Primeramente se desarrollará un Foro preparatorio cuyas fechas de apertura serán informadas por los tutores. El Foro llevará el mismo número que la actividad, en este caso, 2.

Como de costumbre, el Foro preparatorio tiene la función de colaborar para que los estudiantes puedan realizar un Trabajo Práctico lo más elaborado posible. En este caso, por tratarse de una actividad larga y novedosa, el foro contará con una evaluación conceptual que se ponderará junto a la calificación obtenida en el TP. El concepto obtenido en el foro puede elevar o descender la calificación del TP en un 20 %. Ello no quita que, como siempre, el foro no esté al servicio de las necesidades de los cursantes. Una vez finalizado, los tutores informarán la fecha para concluir la elaboración del Trabajo Práctico. Este se entregará adjuntando el archivo en el espacio de Trabajos Prácticos que hallarán en el aula virtual, en el Seminario.

Extensión máxima del Trabajo Práctico: 6 páginas, Arial 12, espacio y medio (sin anexos).

Denominación del archivo: Seminario Planificación Actividad 2 Apellidos.

Trabajo Práctico

En la primera parte del **Módulo 4** aparece un plan de trabajo con **canciones** para primer grado que incluye **actividades habituales** y una **secuencia**. En este **Trabajo Práctico** les solicitamos que realicen la **planificación de un proyecto de trabajo con canciones para primero**, que puede ser la continuación de la propuesta precedente, **y de un poemario para segundo**, tal como lo desarrollarían con sus propios alumnos en la escuela. En consecuencia, debería poder ser evidente y explícito por qué el proyecto de segundo hace progresar a los niños hacia saberes y conocimientos más desafiantes que los presentados en primero pero a la vez posible por lo realizado en el grado precedente.

Recuerden que en la **parte 3** del **Módulo 4** se encuentra una selección de poemas y canciones, además de las numerosas obras que pueden hallar en las **Colecciones de aula**, las que podrían estar disponibles en la biblioteca de la escuela y las que ustedes mismos encontrarán en Internet.

Sugerimos que el plan de ambos proyectos se despliegue completando al menos los ítem que han sido desarrollados en la clase de la segunda parte de este seminario, para la “Antología de versiones de Caperucita Roja producidas en parejas”. Esos ítems comprenden:

- Una anticipación del **producto**, sus características generales y los rasgos específicos que lo hacen apropiado para el grupo de niños que se ocupará de realizarlo. El producto puede incluir la **producción de una antología** de edición escolar y/o **sesiones de lectura en voz alta para otros niños de la escuela o para padres**.

- Una **justificación** de la elección realizada y de los **propósitos didácticos** que sería posible desarrollar efectivamente. Recuerden consultar el módulo y la bibliografía para esta justificación.

- Una selección de los **contenidos** fundamentales a los que se va a apuntar. Los mismos pueden incluir aquellos relativos a los quehaceres del lector y del escritor de canciones y poesías, al lenguaje que se escribe en estos textos y/o al sistema de escritura (los conceptos pueden ser recordados en el **Documento Transversal N° 1**, parágrafo **¿Qué enseñamos cuando enseñamos a leer y a escribir?** Como se ha explicitado en el seminario, no es posible abordar todo lo posible, estos contenidos suponen siempre una selección y una elección.

- Las etapas y **situaciones** a desplegar a lo largo del proyecto. Conviene incluir situaciones precedentes que generaron **condiciones didácticas** para hacer posible el proyecto. Deben aparecer algunas **intervenciones** dentro de las situaciones, posibles **respuestas de los alumnos** y previsión de algunos **materiales**. La previsión de los materiales, supone, lógicamente, la elección de los poemas y las canciones que se van a compartir. *Por favor, si no están dentro del módulo, inclúyalos en anexos, al final del trabajo.*

- Al menos en una de las situaciones de primero y en una de las situaciones de segundo, planifique intervenciones diferentes para niños con aproximaciones diferentes al sistema de escritura. Para recordar estas intervenciones situaciones de lectura por sí mismo, además del módulo, acuda al **Documento Transversal N° 2**, parágrafo **Situaciones en las que los niños conocen el contenido y la forma del texto**.

- Por último, un esquema de distribución del tiempo para las situaciones anticipadas.

- Por último, agreguen uno o dos párrafos con los temas que generaron mayores dudas o divergencias y explique por qué.

***Nota:** hay varios materiales y sitios para analizar secuencias de este tipo. La que se presente en el Trabajo Práctico puede combinar elementos de todas. Lo fundamental es que se **justifique** cada una de las decisiones tomadas.*

➤ Wallace, Yamila (2012). "Uso y función de marcas de puntuación en situación de producción y revisión de epígrafes". Tesis de Maestría. La Plata. UNLP. Disponible en: <https://goo.gl/zJkshB>

EQUIPOS DIRECTIVOS

ACTIVIDAD 1: Un plan para planificar en la Unidad Pedagógica

Introducción

El material de la primera parte del Seminario “Planificación” contiene tres documentos:

- La clase, donde se desarrollan los conceptos de planificación como práctica social, la centralidad del colectivo escolar para su construcción, algunas relaciones con la evaluación y la especificidad del plan escrito. Esto último, siempre de cara a un tipo de plan, el anual.
- Un video, “Una reunión de planificación de la Unidad Pedagógica -1.º y 2.º grado- en el inicio del año escolar”, donde un grupo de docentes de la UP, durante el mes de febrero, planifican el año de trabajo, en este caso, en el área de Prácticas del Lenguaje, junto a su coordinadora académica.
- La transcripción del intercambio sostenido por las docentes en el video mencionado.

Todos los materiales mencionados son necesarios para desarrollar el Trabajo Práctico. Podrán advertir que la planificación discutida y realizada por las docentes tiene en cuenta criterios generales desarrollados en el **Documento Transversal 1**. Dado que los docentes planifican todas las acciones de lectura y escritura del año (salvo las involucradas con los temas de Ciencias Sociales y Naturales), reconocerán en sus intercambios conceptos desarrollados en **Biblioteca del aula** (Módulo 1), en **Lecturas y escrituras cotidianas** (Módulo 2) y en **Lectura literaria, producciones escritas en torno a lo literario I y II** (Módulos 3 y 4). Es por eso que hay que tomar en cuenta todos los materiales para resolver la actividad.

Instrucciones para el desarrollo del Trabajo Práctico

Para responder a las consignas enunciadas en el trabajo práctico, es necesario estudiar la parte I del seminario “Planificación”, ver las dos partes del video “Una reunión de planificación de la Unidad Pedagógica -1.º y 2.º grado- en el inicio del año escolar” y leer la transcripción de esa reunión de docentes.

Se recomienda ver primero el video y luego leer la transcripción. También, hacerlo más de una vez, porque volver a verlo -una o más veces- después de haber hecho diferentes lecturas (o de haber leído diferentes partes de la clase) permitirá advertir detalles importantes que normalmente no se consideran en la primera mirada.

Primeramente se desarrollará un Foro preparatorio cuyas fechas de apertura serán informadas por los tutores. El Foro llevará el mismo número que la actividad, en este caso, 1.

Como de costumbre, el Foro preparatorio tiene la función de colaborar para que los estudiantes puedan realizar un Trabajo Práctico lo más elaborado posible y no llevan evaluación de los tutores pues están al servicio de las necesidades de los cursantes. Una vez finalizado, los equipos contarán con un tiempo para concluir la elaboración del trabajo. Este se entregará adjuntando el archivo en el espacio de Trabajos Prácticos que hallarán en el aula virtual, en el Seminario.

Extensión máxima del Trabajo Práctico: 5 páginas, Arial 12, espacio y medio.

Denominación del archivo: Seminario Planificación Actividad 1 Apellidos.

Trabajo práctico

1- Como se ha mencionado, la reunión registrada en el video corresponde a una escuela determinada donde el equipo escolar está consolidado (solo una docente acaba de ingresar a la institución). En ese contexto, la coordinadora académica (rol equivalente al de vicedirectora o coordinadora de ciclo) ha generado condiciones (tiempo, espacio, “clima”, materiales) para la tarea. Durante su desarrollo interviene en varios momentos con distintos propósitos: propone, plantea problemas, pone en duda o valida decisiones de las docentes, señala cuestiones que deben tener en cuenta, etc. **Describan esas condiciones e intervenciones. Identifiquen en la clase del Seminario (y en el resto de los materiales) los conceptos didácticos que justifican que proceda de la manera en que lo hace.**

2- Imaginen ahora un contexto totalmente diferente: una escuela donde alguna de ustedes acaba de ser designada en el cargo directivo; en esa escuela no existen prácticas de planificación colectiva -hasta el momento, cada docente entregaba planes escritos al iniciar el año, la directora anterior acostumbraba visarlos y devolverlos a cada uno individualmente-. En la institución hay dos maestras de primero y dos de segundo, algunas de las cuales también son nuevas en la escuela.

Realicen un plan para una primera reunión de planificación anual de la Unidad Pedagógica en la institución descrita: enuncie qué propósitos perseguiría, qué cuidados tendría y formule en el plan algunas intervenciones para iniciar la reunión y para desarrollarla. Explícite cuál sería la preocupación que está por detrás de cada una de sus intervenciones y tenga en cuenta que en una primera reunión será necesario decidir cuidadosamente dónde se pondrá el foco -porque no es posible plantear todo lo que sería necesario tener en cuenta en un primer encuentro-. Señale qué materiales acercaría a los docentes para el desarrollo de la tarea o para su lectura posterior y justifique su elección. Puede agregar cualquier otra cuestión que considere pertinente tomar en cuenta en el plan para el desarrollo de la reunión.

ACTIVIDAD 2: Análisis del trabajo escolar planificado en la UP con poesías y canciones

En este trabajo se integra la segunda parte del **Seminario Planificación** y la primera parte del **Módulo 4**.

Instrucciones para el desarrollo del Trabajo Práctico

Para responder a las consignas enunciadas en el trabajo práctico, es necesario estudiar la **parte II** del **Seminario Planificación** y repasar la **parte 1 y 3 del Módulo 4**.

Primeramente se desarrollará un Foro preparatorio cuyas fechas de apertura serán informadas por los tutores. El Foro llevará el mismo número que la actividad, en este caso, 2.

Como de costumbre, el Foro preparatorio tiene la función de colaborar para que los estudiantes puedan realizar un Trabajo Práctico lo más elaborado posible. En este caso, por tratarse de una actividad larga y novedosa, el foro contará con una evaluación conceptual que se ponderará junto a la calificación obtenida en el TP. El concepto obtenido en el foro puede elevar o descender la calificación del TP en un 20 %. Ello no quita que, como siempre, el foro no esté al servicio de las necesidades de los cursantes. Una vez finalizado, los tutores informarán la fecha para concluir la elaboración del Trabajo Práctico. Este se entregará adjuntando el archivo en el espacio de Trabajos Prácticos que hallarán en el aula virtual, en el Seminario.

Extensión máxima del Trabajo Práctico: 6 páginas, Arial 12, espacio y medio (sin anexos).

Denominación del archivo: Seminario Planificación Actividad 2 Apellidos.

Trabajo Práctico

Seguramente, en sus escuelas, los maestros de primero y segundo trabajan con canciones y poesías. En este **Trabajo Práctico** les solicitamos que:

a) Realicen un relevamiento de las modalidades organizativas, situaciones y textos con los que se trabajan estos géneros en los distintos grados de la UP dentro de cada una de sus escuelas. Examinen los planes que emplean los docentes o reconstrúyanlos cuando los mismos no sean explícitos.

b) Expongan los *aspectos que consideran que el equipo directivo debería seguir trabajando en la escuela porque requieren ser fortalecidos en relación a la planificación de actividades habituales, secuencias y proyectos con poemas y canciones. ¿Qué hace falta seguir trabajando, cómo y por qué?* Considere las siguientes dimensiones:

a. La **progresión** entre primero y segundo.

- b. La posibilidad sostener las situaciones con **continuidad**.
- c. La **diversidad** de obras y autores visitados.
- d. La adecuación en la **distribución del tiempo didáctico** (duración y frecuencia de las situaciones). En relación con el mismo, la **articulación** de distintas **modalidades organizativas**.
 - Examine si en el trabajo planificado en su escuela se comparten claramente los **propósitos didácticos** y si estos están en relación con los **contenidos** seleccionados.
 - ¿Se planifican, dentro de las situaciones, **intervenciones** diferentes para niños con avances diferentes dentro del mismo salón de clase?

***Nota:** hay varios materiales y sitios para analizar secuencias de este tipo. Es enriquecedor consultarlas para tomar ideas acerca de otras alternativas que se pueden realizar en la escuela. Lo fundamental es que se **justifique** cada una de las decisiones tomadas.*

SUPERVISORES

ACTIVIDAD 1: Trabajo Práctico

Instalar una práctica de planificación colectiva y sostenida

Introducción

El material de la primera parte del Seminario “Planificación” contiene tres documentos:

- La clase, donde se desarrollan los conceptos de planificación como práctica social, la centralidad del colectivo escolar para su construcción, algunas relaciones con la evaluación y la especificidad del plan escrito. Esto último, siempre de cara a un tipo de plan, el anual.
- Un video, “Una reunión de planificación de la Unidad Pedagógica -1.º y 2.º grado- en el inicio del año escolar”, donde un grupo de docentes de la UP, durante el mes de febrero, planifican el año de trabajo, en este caso, en el área de Prácticas del Lenguaje, junto a su coordinadora académica.
- La transcripción del intercambio sostenido por las docentes en el video mencionado.

Todos los materiales mencionados son necesarios para desarrollar el Trabajo Práctico. Podrán advertir que la planificación discutida y realizada por las docentes tiene en cuenta criterios generales desarrollados en el **Documento Transversal 1**. Dado que los docentes planifican todas las acciones de lectura y escritura del año (salvo las involucradas con los temas de Ciencias Sociales y Naturales), reconocerán en sus intercambios conceptos desarrollados en **Biblioteca del aula** (Módulo 1), en **Lecturas y escrituras cotidianas** (Módulo 2) y en **Lectura literaria, producciones escritas en torno a lo literario I y II** (Módulos 3 y 4). Es por eso que hay que tomar en cuenta todos los materiales para resolver la actividad.

Instrucciones para el desarrollo del Trabajo Práctico

Para responder a las consignas enunciadas en el trabajo práctico, es necesario estudiar la parte I del seminario “Planificación”, ver las dos partes del video “Una reunión de planificación de la Unidad Pedagógica -1.º y 2.º grado- en el inicio del año escolar” y leer la transcripción de esa reunión de docentes.

Se recomienda ver primero el video y luego leer la transcripción. También, hacerlo más de una vez, porque volver a verlo -una o más veces- después de haber hecho diferentes

lecturas (o de haber leído diferentes partes de la clase) permitirá advertir detalles importantes que normalmente no se consideran en la primera mirada.

Primeramente se desarrollará un Foro preparatorio cuyas fechas de apertura serán informadas por los tutores. El Foro llevará el mismo número que la actividad, en este caso, 1.

Como de costumbre, el Foro preparatorio tiene la función de colaborar para que los estudiantes puedan realizar un Trabajo Práctico lo más elaborado posible y no llevan evaluación de los tutores pues están al servicio de las necesidades de los cursantes. Una vez finalizado, los equipos contarán con un tiempo para concluir la elaboración del trabajo. Este se entregará adjuntando el archivo en el espacio de Trabajos Prácticos que hallarán en el aula virtual, en el Seminario.

Extensión máxima del Trabajo Práctico: 5 páginas, Arial 12, espacio y medio.

Denominación del archivo: Seminario Planificación Actividad 1 Apellidos.

Trabajo práctico

1- Como se ha mencionado, la reunión registrada en el video corresponde a una escuela determinada donde el equipo escolar está consolidado (solo una docente acaba de ingresar a la institución). En ese contexto, la coordinadora académica (rol equivalente al de vicedirectora o coordinadora de ciclo) ha generado **condiciones** (tiempo, espacio, materiales, “clima”) para la tarea. Durante su desarrollo **interviene** en varios momentos con distintos propósitos: propone, plantea problemas, pone en duda o valida decisiones de las docentes, señala cuestiones que deben tener en cuenta, etc. **Describan esas condiciones e intervenciones. Identifiquen en la clase del Seminario (y en el resto de los materiales) los conceptos didácticos que justifican que proceda de la manera en que lo hace.**

2- Imaginen ahora un contexto totalmente diferente: como supervisoras, se han hecho cargo de un área donde en la mayoría de las escuelas no existen prácticas de planificación en equipo. Lo más frecuente es que cada docente entregue planes escritos al iniciar el año, la directora los vise y devuelva a cada uno individualmente.

Realicen un plan de reunión con los equipos directivos bajo su supervisión con el propósito de mostrar los beneficios de instalar una práctica de planificación colectiva y sostenida. Enuncien qué propósitos perseguirían y qué cuidados tendrían. Formulen en el plan algunas intervenciones para iniciar la reunión y para desarrollarla, así como algunas actividades que realizarían con los directivos. Expliciten cuál sería la preocupación que está por detrás de cada intervención y tenga en cuenta que en una primera reunión será necesario decidir dónde se pondrá el foco -porque no es posible plantear en un primer encuentro todo lo que sería necesario tener en cuenta-. Señalen qué materiales acercaría a los directivos para el desarrollo de la tarea o para su lectura posterior y justifique su elección. Pueden agregar cualquier otra cuestión que considere pertinente tomar en cuenta en el plan para el desarrollo de la reunión

ACTIVIDAD 2: Análisis del trabajo escolar planificado en la UP con poesías y canciones

En este trabajo práctico se integra la segunda parte del **Seminario Planificación** y la primera parte del **Módulo 4**.

Instrucciones para el desarrollo del Trabajo Práctico

Para responder a las consignas enunciadas en el trabajo práctico, es necesario estudiar la **parte II** del **Seminario Planificación** y repasar la **parte 1 y 3 del Módulo 4**.

Primeramente se desarrollará un Foro preparatorio cuyas fechas de apertura serán informadas por los tutores. El Foro llevará el mismo número que la actividad, en este caso, 2.

Como de costumbre, el Foro preparatorio tiene la función de colaborar para que los estudiantes puedan realizar un Trabajo Práctico lo más elaborado posible. En este caso, por tratarse de una actividad larga y novedosa, el foro contará con una evaluación conceptual que se ponderará junto a la calificación obtenida en el TP. El concepto obtenido en el foro puede elevar o descender la calificación del TP en un 20 %. Ello no quita que, como siempre, el foro no esté al servicio de las necesidades de los cursantes. Una vez finalizado, los tutores informarán la fecha para concluir la elaboración del Trabajo Práctico. Este se entregará adjuntando el archivo en el espacio de Trabajos Prácticos que hallarán en el aula virtual, en el Seminario.

Extensión máxima del Trabajo Práctico: 6 páginas, Arial 12, espacio y medio (sin anexos).

Denominación del archivo: Seminario Planificación Actividad 2 Apellidos.

Trabajo Práctico

Seguramente, en sus escuelas, los maestros de primero y segundo trabajan con canciones y poesías. En este **Trabajo Práctico** les solicitamos que:

c) Realicen un relevamiento de las modalidades organizativas, situaciones y textos con los que se trabajan estos géneros en las escuelas bajo su supervisión. Examinen los planes que emplean los docentes o reconstrúyanlos cuando los mismos no sean explícitos.

d) Expongan los *aspectos que consideran que debería seguir trabajando con los equipos directivos porque requieren ser fortalecidos en relación a la planificación de actividades habituales, secuencias y proyectos con poemas y canciones*. **¿Qué hace falta seguir trabajando, cómo y por qué?** Considere las siguientes dimensiones:

- a. La **progresión** entre primero y segundo.
- b. La posibilidad sostener las situaciones con **continuidad**.

- c. La **diversidad** de obras y autores visitados.
- d. La adecuación en la **distribución del tiempo didáctico** (duración y frecuencia de las situaciones). En relación con el mismo, la **articulación** de distintas **modalidades organizativas**.
 - Examine si en el trabajo planificado se comparten claramente los **propósitos didácticos** y si estos están en relación con los **contenidos** seleccionados.
 - ¿Se planifican, dentro de las situaciones, **intervenciones** diferentes para niños con avances diferentes dentro del mismo salón de clase?

***Nota:** hay varios materiales y sitios para analizar secuencias de este tipo. Es enriquecedor consultarlas para tomar ideas acerca de otras alternativas que se pueden realizar en la escuela. Lo fundamental es que se **justifique** cada una de las decisiones tomadas.*

Anexo 1

Transcripción “Una reunión de planificación de la Unidad

Pedagógica -1°. y 2°. grado- en el inicio del año escolar”

Febrero de 2016

En un aula de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” -escuela primaria dependiente de la Universidad Nacional de La Plata- se encuentran reunidas la coordinadora académica -Celeste- (el rol es equivalente al de una directora o vicedirectora en otras escuelas), cuatro docentes que van a tener primero -Valeria, Ana Karina, Jorgelina y Laura- y dos docentes que tomarán segundo -Mariana y Lourdes-. Salvo Lourdes, todas son maestras que se han desempeñado en la escuela y en el ciclo. Se trata de una situación habitual para los maestros de esta escuela: reunirse para planificar y para evaluar la enseñanza así como para compartir logros, inquietudes y preocupaciones sobre los aprendizajes de los chicos. Febrero -antes de comenzar las clases- es un tiempo privilegiado e intenso para planificar el año.

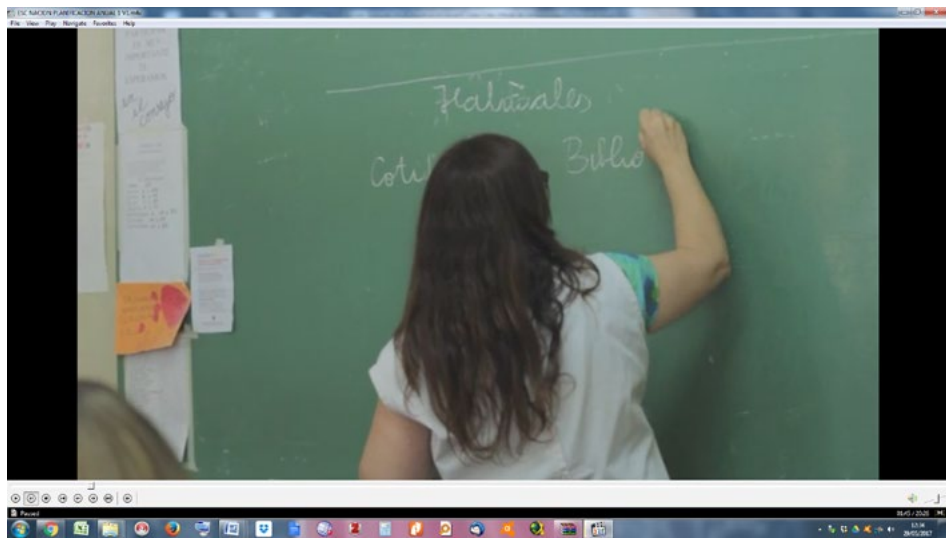
Quienes produjimos este video pedimos a este grupo de docentes que desarrollaran la reunión como lo hacen usualmente. Conversamos previamente sobre lo que tenían planificado, lo que iba a aparecer en la conversación y resaltamos nuestro interés en que manifestasen algunos tópicos que consideramos importantes para el contenido tratado en el seminario. Por lo demás, les solicitamos que fuesen lo más explícitas posible, pensando en que otros maestros pudiesen entender el contenido de la conversación sin haber compartido la historia de trabajo previo. Insistimos en que usaran el lenguaje coloquial que emplean habitualmente, razón por la cual la conversación resulta más espontánea pero está plagada de formas de decir propias no solo de la región sino de este grupo de maestros que tiene una historia previa compartida. Hemos tratado de realizar acotaciones de todo tipo que fueran aclarando posibles interpretaciones de expresiones que no se emplean en otros contextos. También les pedimos que se distribuyeran en semicírculo, para que la cámara pudiera tomar sus rostros.

Sabemos que compartir una reunión privada con público desconocido no es una situación sencilla, por eso agradecemos profundamente la excelente predisposición de este grupo de docentes que nos abrió las puertas para pensar sobre sus prácticas y, a través de ellas, sobre las de todos los que hoy podemos compartir este material.

Recomendación: miren y escuchen el video -en lo posible, más de una vez-. Después utilicen la transcripción para realizar la actividad.

Primera reunión

1. **Celeste (coord.):** – La idea de la reunión de hoy es que planifiquemos un poco entre primero y segundo el año. Qué situaciones habituales vamos a hacer en la primera parte, en el año.
2. **Mariana (2°):** – ¿Podemos hacer algunos cambios? O sea, algunas cosas que por ahí... cambiar algunos proyectos...
3. **Laura (1°):** – Algunos proyectos que fueron muy largos el año pasado y este año vamos a tratar de acortar...
4. **Celeste (coord.):** – No cambiemos todo. Pero sí podemos ir haciendo algunas cosas. La idea es que piensen qué cosas van a pasar en el primer bimestre, qué cosas en el segundo bimestre. ¿Qué proyectos van a hacer?
5. **Ana Karina (1°):** – ¿Cuántos proponés, Celeste? ¿Cuántos bimestres? ¿Cuatro? (La pregunta refiere a en cuántas partes propone organizar la planificación del año).
6. **Jorgelina (1°):** – ¿No querés anotarlo? Así tenemos algo como para ir guiando.
7. **Celeste (coord.):** – Sí, yo lo anoto ahí más o menos para que hagan el esquemita. (Se levanta y se dirige al pizarrón. Las maestras sentadas comienzan a escribir el esquema). No se olviden en primero la cuestión de pensar las situaciones cotidianas, ¿no?, y todo lo que transcurre en la biblioteca. Eso para los dos. Obvio. Después anoten los proyectos...



8. **Mariana (2°):** – Los que quedan y los que cambian (se refiere a los proyectos). Ahí ¿podemos hacer los cambios también si queremos?

9. **Celeste (coord.):** – *Sí, sí, vayan pensando los cambios. Y anoten por los bimestres. Cuatro bimestres. Y en proyecto, cuántos literarios, [no se escucha] lo que van a leer...*
10. **Mariana (2°):** – *Las secuencias de estudio que se relacionan con otras áreas ¿las anotamos también o esas después las vemos?*
11. **Celeste (coord.):** – *Sí. Si quieren. Si no, por ahora, las dejamos... (Se refiere a concentrarse en las situaciones habituales, la biblioteca, literatura... y dejar para otra reunión las situaciones de lectura y escritura para aprender en las áreas de Ciencias Sociales y Naturales).*
12. **Ana Karina (1°):** – *Veamos lo de literatura, después lo de prácticas... (Se refiere a lectura y escritura en Prácticas de estudio).*
13. **Jorgelina (1°):** – *Y después seguimos con lo otro.*
14. **Celeste (coord.):** – *La idea es que puedan empezar a ver qué van a leer en primero, qué van a leer en segundo.*
15. **Laura (1°):** – *Qué nos dio resultado el año anterior.*
16. **Celeste (coord.):** – *Claro. Compartan un poco eso para ver qué les parece y... bueno, yo me voy un ratito con los chicos de tercero, pero la idea es que se pongan a charlar un poquito qué quieren leer en cada parte del año. Ahí tienen un montón de libros que trajimos (Para la reunión, el equipo directivo y la bibliotecaria han seleccionado una mesa de libros que piensan que se pueden usar para primero y segundo. El material proviene de la biblioteca de la escuela y de las Colecciones de Aula¹). También yo vi algunos que trajeron (se refiere a que algunas docentes llevaron sus propios libros).*
17. **Mariana (2°):** – *Sí. Todo depende qué decidamos.*
18. **Celeste (coord.):** – *Las dejo. Acá también traje las listas, después se las alcanzo (se refiere a las listas de alumnos). (Celeste se retira del aula).*
19. **Mariana (2°):** – *Ok. Ya empezamos. Las chicas ya empezaron a recortar (los carteles con los nombres de los niños) así que...*
20. **Ana Karina (1°):** – *Correme el teléfono un poquito, Vale, así guardo esto acá abajo.*
21. **Lourdes (2°):** – *(A Jorgelina y Laura) Chicas ¿ustedes cómo terminaron el año pasado?*

¹ Las Colecciones de Aula fueron selecciones de libros destinadas a escuelas del Nivel Inicial y Nivel Primario distribuidas gratuitamente en las escuelas públicas de Argentina entre 2013 y 2015. Cada caja constaba de 25 títulos de obras variadas y 20 ejemplares de un mismo título. Cada aula recibía una caja. Si el establecimiento contaba con varias secciones del mismo grado, cada grado recibía una colección diferente, de manera que durante el año pudiesen circular más de una colección. Se distribuyeron más de 13 millones de libros.

22. **Jorgelina (1°):** – *Lo que nos faltó es el tema de renarración de Caperucita (se refiere a reescribir una versión colectiva de **Caperucita Roja** a través del docente, situación que estaba planificada y no llegaron a desarrollar). Hicimos brujas (se refiere a que desarrollaron un proyecto completo de profundización en un personaje prototípico de cuentos clásicos, las*
23. **Lourdes (2°):** – *La reescritura.*
24. **Jorgelina (1°):** – *Sí.*
25. **Laura (1°):** – *Llegamos a leer los cuentos pero no a terminar... con dictado al maestro², la versión de los chicos.*
26. **Valeria (1°):** – *En realidad el proyecto de brujas fue muy extenso.*
27. **Jorgelina (1°):** – *Sí. Seguimos un personaje prototípico pero se nos extendió demasiado en el tiempo.*
28. **Valeria (1°):** – *Por eso por bimestre está bueno...*
29. **Lourdes (2°):** – *¿Van a seguir con brujas o...?*
30. **Laura (1°):** – *Lo vamos a cambiar este año ¿no? (Se refieren a cambiar el personaje prototípico a seguir).*
31. **Ana Karina (1°):** – *Es que los chicos si no se pierden de aprender otras cosas. (Se refieren al tiempo que les ha llevado el desarrollo de ese proyecto).*
32. **Jorgelina (1°):** – *Lo habíamos pensado.*
33. **Jorgelina (1°):** – *Podrían ser ogros.*
34. **Lourdes (2°):** – *Y ogros... pero ¿tenés literatura de ogros?*
35. **Jorgelina (1°):** – *Tendríamos que ponernos a buscar.*
36. **Ana Karina (1°):** – *Tradicionales y de autor, de los dos tenemos que buscar.*
37. **Lourdes (2°):** – *Podríamos ir a la biblioteca.*
38. **Laura (1°):** – *O en internet.*
39. **Mariana (2°):** – *¿Piratas no les gusta? Yo tengo libros de piratas si quieren.*
40. **Jorgelina (1°):** – *Sí, pero piratas nos pasó que ya lo hicimos...*

¹ Proyecto y Anexos-Brujas” Disponible en: <https://goo.gl/cj2w5x>

² “Dictado al maestro” es otra forma de denominar a la situación de “escritura a través del maestro”.

41. **Laura (1°):** – *Si hay muchos libros de información pero teníamos pocos libros*
42. **Mariana (2°):** – *Ok.*
43. **Jorgelina (1°):** – *Piratas, no.*
44. **Laura (1°):** – *Salió lindo el año que lo hicimos pero nos costó porque no teníamos cuentos.*
45. **Lourdes (2°):** – *¿Princesas?*
46. **Ana Karina (1°):** – *Monstruos podríamos hacer también. ¿Lobos?*
47. **Jorgelina (1°):** – *Me parece que con monstruos pasa lo mismo que con ogros.*
48. **Valeria (1°):** – *Lobos estaría buenísimo. De lobos hay me parece (cuentos).*
49. **Jorgelina (1°):** – *Tendríamos que buscar literatura para lobos (se refiere a buscar literatura para desarrollar un proyecto donde el personaje prototípico sea el lobo) porque en realidad nunca...*
50. **Mariana (2°):** – *Habría que buscar qué cuentos podrían ser.*
51. **Jorgelina (1°):** – *Me imagino tradicionales para que ellos vayan...*
52. **Mariana (2°):** – **Caperucita Roja.**
53. **Jorgelina (1°):** – *Claro para que ellos vayan...*
54. **Lourdes (2°):** – *Ahí tenés, **Caperucita Roja, Los tres chanchitos, El lobo y los siete cabritos.** El otro que es de Grimm... ¿El hombre y el lobo?*
55. **Mariana (2°):** – *Vos tenés un libro clásico de...*
56. **Lourdes (2°):** – *Ah, tenés razón.*
57. **Jorgelina (1°):** – *Ah, entonces lo podría ir anotando yo ¿no?*
58. **Lourdes (2°):** – *De última después buscamos más.*
59. (Hojean libros)
60. **Jorgelina (1°):** – *Nos podríamos juntar un día para leerlos, ¿no es cierto?*

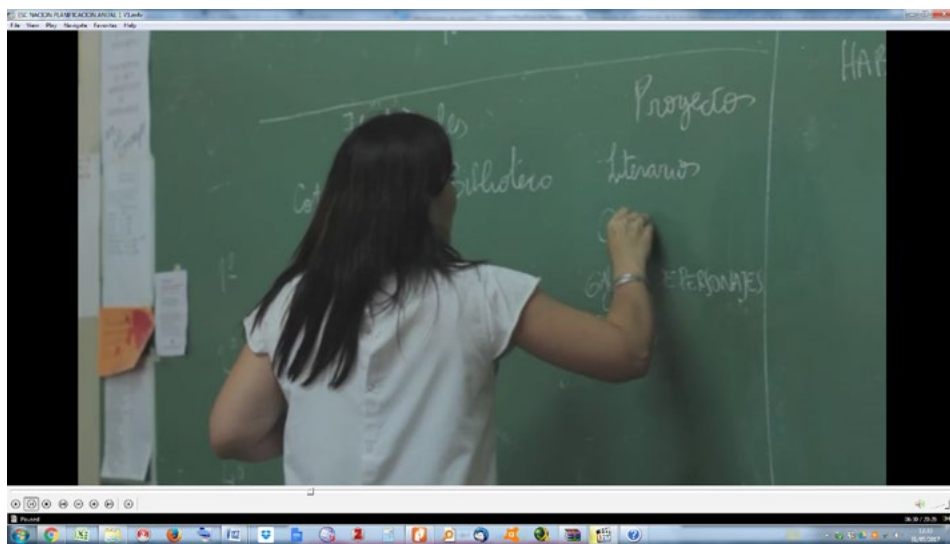
¹ Los cuentos clásicos admiten versiones que constituyen transgresiones en el sentido de que alteran el orden “esperable” de los acontecimientos, no sucede lo que el lector espera que suceda (porque ya ha leído muchas historias clásicas). Por ejemplo, en *Una Caperucita Roja*, Caperucita es más astuta que el lobo y termina envenenándolo, o en *Pedro y el lobo*, el lobo se da cuenta de la mentira del niño y no solo se come a las ovejas sino también a algún aldeano. Cuando ya se han leído varios cuentos clásicos y se espera que los

61. **Mariana (2°):** – Yo puedo buscar en mi casa, tengo otro de **Caperucita** pero no es
62. **Laura (1°):** – *Y después para ir anotando un poco las intervenciones que vamos a hacer* (se refiere a las intervenciones que van a realizar durante el espacio de intercambio posterior a la lectura para desarrollar el debate interpretativo en torno a los relatos leídos).
63. **Jorgelina (1°):** – *Sí, habría que ver objetos maravillosos o transgresiones, eso lo ven ustedes.*
64. **Mariana (2°):** – *Nosotros (se refiere a segundo) podemos ver transgresiones como para que se vea un panorama de todo.*
65. (Valeria escribe en el pizarrón).
66. **Lourdes (2°):** – *¿Arrancan con lobos, chicas?*
67. **Ana Karina (1°):** – *No. Arrancamos con textos que se saben de memoria¹ pero ¿qué podemos hacer? Adivinanzas hicimos este año.*
68. **Jorgelina (1°):** – *No. Otra vez no. Busquemos otra cosa.*
69. **Laura (1°):** – *Ya hicimos coplas.*
70. **Ana Karina (1°):** – *Coplas. Adivinanzas ya hicimos.*
71. **Mariana (2°):** – *Ahí estaría bueno ver en las cajas qué hay.*
72. **Laura (1°):** – *Qué material más hay.*
73. **Mariana (2°):** – *Para seleccionar y ya².*
74. **Ana Karina (1°):** – *¿Y ustedes (a las docentes de segundo) qué proponen? ¿Ustedes qué piensan hacer?*
75. **Mariana (2°):** – *Y nosotros pensamos, habíamos visto ya el año pasado que en las cajas había mucho de poemas y poesías, por ahí...*
76. **Jorgelina (1°):** – *También está bueno.*
77. **Lourdes (2°):** – *Pero ¿arrancar con poemas y poesía?*

¹ En realidad los chicos no saben de memoria los textos de antemano -necesariamente- sino que la expectativa es que por su extensión y estructura se aprendan rápidamente de memoria. En la escuela, a los textos sobre los que se tiene esta expectativa se los llama "textos que se saben de memoria".

² "Y ya" significa "y listo", "y se resuelve".

78. **Mariana (2°):** – Claro, porque por ahí es una situación en que los chicos pueden
79. **Laura (1°):** – Y entonces nosotros podríamos empezar con cancionero.
80. **Mariana (2°):** – Anotalo, Vale.
81. **Jorgelina (1°):** – Pero para qué haríamos eso, ¿para qué empezamos con cancionero, chicas?
82. **Laura (1°):** – Rimas. En las canciones hay rimas.
83. **Ana Karina (1°):** – Porque son textos que se saben de memoria que por ahí ellos pueden reescribir.
84. **Laura (1°):** – Claro ahí podemos hacer dónde dice, cuántas veces dice (se refiere a tipos de intervenciones específicas para enseñar a leer).
85. **Jorgelina (1°):** – Pongo varias opciones y después elegimos, ¿qué les parece?
86. **Mariana (2°):** – A mí cancionero me estaría gustando.
87. **Lourdes (2°):** – Anotamos y traemos todo lo que tenemos de canciones.
88. **Ana Karina (1°):** – Lo que habría que ver de cancionero es qué selección, qué corpus.
89. **Laura (1°):** – María Elena Walsh o infantiles.



	1°		2°	
	Habituales Cotidianas Biblioteca	Proyectos literarios	Habituales Cotidianas Biblioteca	Proyectos literarios
1° bimestre		Cancionero		Poesía
2° bimestre		Galería de personajes Ogro Lobo		
3° bimestre				
4° bimestre				

90. **Mariana (2°):** – Podríamos ver qué hay en las cajas. Ver en la biblioteca, googlear. Siempre está bueno.
91. **Lourdes (2°):** – ¿Todos los primeros van a hacer las mismas canciones o...?
92. **Laura (1°):** – No. Estaría diferente.
93. **Mariana (2°):** – Ahí está un poco la posibilidad activa de los chicos porque ellos van a seleccionar y elegir, entonces en un grado pueden... por más que nosotros traigamos y tengamos las colecciones, en un grado pueden prender¹ ciertas canciones más que otras mientras nosotros enseñamos a leer.
94. **Laura (1°):** – Claro y podemos empezar con aquello que ellos traen de jardín, que son las que más conocen.
95. **Lourdes (2°):** – ¿Siempre las van a proponer ustedes?
96. **Ana Karina (1°):** – No, no, las dos cosas.
97. **Jorgelina (1°):** – Con cada canción tenemos que hacer las intervenciones que creemos para esa canción (se refiere a planificar las intervenciones específicas para cada texto seleccionado).
98. **Valeria (1°):** – Las que ofrezcamos nosotras tienen que estar... ¿qué más quedaría?
99. **Lourdes (2°):** – Poesía para segundo y las chicas (de primero) arrancarían con cancionero.
100. **Ana Karina (1°):** – ¿Ustedes toman nota de lo de segundo?

¹“Prender” significa “entusiasmar”, “interesar”.

101. **Mariana (2°):** – *Sí, sí, ya, Vale anotó todo allá.*
102. **Laura (1°):** – *Para trabajar durante todo el año podríamos empezar con Club de Lectores, para que vayan seleccionando ellos y viendo qué les gusta leer.*
103. **Mariana (2°):** – *Bien. Lo que yo le quería contar a Lu (Lourdes)... (Risas) ¿Qué te parece si arrancamos con novela en Club de lectores?*
104. **Lourdes (2°):** – *¿Por qué novela?*
105. **Jorgelina (1°):** – *¿Novela? ¿En segundo?*
106. **Mariana (2°):** – *Siempre leímos cuentos y en primero leímos un montón de cuentos. Entonces se me había ocurrido que podíamos ver una novelita y...*
107. **Lourdes (2°):** – *¿No son largas?*
108. **Laura (1°):** – *Y pero la podés leer por capítulos, ¡qué intriga!*
109. **Ana Karina (1°):** – *¿Qué novela? ¿Qué novela te gusta, a ver, para los chicos de esa edad?*
110. **Mariana (2°):** – *En las colecciones hay un Pinocho que está bueno. Es una novela y por ahí lo que dice Laura podemos leerla por capítulos. Previo a la lectura del capítulo hagamos un espacio de intercambio donde los chicos retomen y cuenten qué estuvo pasando en el capítulo anterior. Entonces ahí justificamos el tema que van contando lo que pasó por si algún compañero faltó...*
111. (Hojean la novela Pinocho).
112. **Valeria (1°):** – *Pueden (los niños) anotar algo...*
113. **Laura (1°):** – *Lo pueden anotar en un afiche.*
114. **Jorgelina (1°):** – *Segundo novelas entonces.*
115. **Mariana (2°):** – *Vale ¿querés anotarlo en el pizarrón?*

¹ Ejemplar único es un tipo de secuencia de situaciones para enseñar a leer donde todos los niños del aula tienen un mismo libro al mismo tiempo en sus manos. Por eso, cada Colección de Aula cuenta con un ejemplar repetido 25 veces (si no fuese suficiente uno para cada niño, algunos pueden leer en parejas). En general estas situaciones de lectura de los niños por sí mismos, se realizan una vez que los niños conocen muy bien el cuento y pueden localizar partes significativas y seguir la lectura.

116. **Lourdes (2°):** – La leo y después me termino de convencer.
117. **Ana Karina (1°):** – Entonces, primero en el marco de la biblioteca, en el aula ¿qué van a leer?
118. **Mariana (2°):** – Chicas, empecemos por los que nos gustan a nosotras.
119. **Jorgelina (1°):** – Tienen que ser variados.
120. **Mariana (2°):** – Libros que sean lindos para ellos también, obviamente.
121. **Laura (1°):** – Y también faltaría el ejemplar único¹. ¿Cuál les parecería a ustedes? Para leer...
122. **Lourdes (2°):** – ¿Qué es ejemplar único?
123. **Laura (1°):** – Ejemplar único es que todos, todo el grado tiene el mismo libro. Por varias clases. La primera clase lee el docente, ellos no tienen el libro. La segunda clase cada uno tiene el libro.
124. **Mariana (2°):** – ¿Cada uno o en pareja?
125. **Laura (1°):** – Cada uno. No sé, eso después vemos.
126. **Jorgelina (1°):** – Tenemos que ver la cantidad de libros que hay en la escuela. Hay mucho de eso para elegir pero centrémonos en esto que dijo ella de los primeros, en el primer bimestre.
127. **Ana Karina (1°):** – Sí, en el primer bimestre. Así vamos buscando los títulos porque los tenemos que leer (se refiere a que antes de terminar de decidir, las docentes tienen que leer los textos posibles).
128. **Lourdes (2°):** – Por ahí coincido con Mari que sí, que haya libros que nos gusten a nosotras...
129. **Jorgelina (1°):** – Está **Secreto de familia** de Isol.
130. **Lourdes (2°):** – Qué bueno.
131. **Jorgelina (1°):** – Podríamos mechar¹ nacional e internacional para que no sea todo...

¹ "Mechar" significa "intercalar", "alternar".

132. Ana Karina (1°):
133. Jorgelina (1°): – Los voy anotando.
134. Jorgelina (1°): – Se me ocurría esto que decís vos de repetitivos¹, acumulativos² dejarlos para después...
135. Ana Karina (1°): – Del bimestre que sigue, segundo bimestre.
136. Valeria (1°): – Los chicos pueden acceder a los textos con más facilidad.
137. Jorgelina (1°): – Ya estuvieron haciendo prácticas de lectura.
138. Laura (1°): – Y como saben que me encanta Gustavo Roldán, en las vacaciones estuve leyendo un cuento para ejemplar único que me parece que lo traje, a ver, **Un barco muy pirata** (saca el libro de su bolso y lo muestra), está buenísimo y es acumulativo (lo va mostrando); **Un barco muy pirata**.
139. Lourdes (2°): – Sí. Lo leí.
140. Laura (1°): – ¿Lo leíste? (Pasa el libro abierto a Jorgelina).
141. Lourdes (2°): – Está en las colecciones.
142. Laura (1°): – En un barquito van animales y van subiendo.
143. Ana Karina (1°): – Es acumulativo.
144. (Jorgelina hojea el libro)
145. Jorgelina (1°): – Entonces después de cancionero....
146. Mariana (2°): – Lobo u ogros.
147. Jorgelina (1°): – Y después sí, ejemplar único, **Un barco muy pirata**.
148. Lourdes (2°): – ¿Qué va a anotar?
149. Mariana (2°): – El ejemplar único que puede ser ese o puede ser...
150. Laura (1°): – Y después vemos en qué momento...

¹ Cuentos repetitivos: el argumento sigue un modelo regular de repetición. La historia está integrada por varias secuencias narrativas cortas y previsibles porque todas tienen la misma estructura. Por ejemplo: *El topo que quería saber quién le hizo eso en la cabeza* o *El topito Biolo*. <https://es.scribd.com/doc/151013064/El-Topito-Biolo>

² Cuentos acumulativos: las escenas están encadenadas, normalmente, en forma de tensión ascendente. Por ejemplo, van apareciendo animales cada vez más grandes o exóticos, pero las acciones son las mismas (comer, probar, tirar). Igual que los cuentos repetitivos, la historia es previsible. Por ejemplo, A qué sabe la luna (www2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/luna.pdf) o El nabo gigante (servicios.abc.gov.ar/comunidadycultura/mibibliotecapersonal/.../elnabogigante.pdf).

151. **Jorgelina (1°):**
152. **Ana Karina (1°):** – *Seguimos con internacional o con otro.*
153. **Mariana (2°):** – *No. Ellos toman internacionales. Nosotros podemos tomar ahora algunos que no sé también... pensar en animales, en zorros, esos personajes latinoamericanos.*
154. **Ana Karina (1°):** – *Cuentos con animales decís.*
155. **Mariana (2°):** – *Claro. Está el zorro, el sapo.*
156. **Jorgelina (1°):** – *¿Las fábulas?*
157. **Valeria (1°):** – *Más latinoamericanos.*
158. **Laura (1°):** – *Yo les puedo pasar los que yo leí este año, chicas.*
159. **Mariana (2°):** – *Vieron esa colección del “Pajarito Remendado¹”, por ejemplo, está el del conejo ese...*
160. **Laura (1°):** – *Si quieren yo les paso a Uds. los que leímos este año para no repetir. Yo tengo el afiche donde anoté todo.*
161. **Jorgelina (1°):** – *Paren pero a veces está bueno, no sé si repetir pero tal vez leer lo que ...*
162. **Laura (1°):** – *Bueno revisar bien lo que leímos para ver qué nos gustó.*
163. **Mariana (2°):** – *Pero vos decís volver a leerlo pero con otro propósito....*
164. **Jorgelina (1°):** – *Claro con otro propósito distinto ya que ellos lo leyeron y les gustó, buscar otro propósito.*
165. **Lourdes (2°):** – *Eso me gusta. Aparte tenés otras voces, ya más grandes.*
166. **Laura (1°):** – *A mí me pasó este año que cuando terminamos el año yo no leía. Leían ellos.
(...)*
167. **Celeste (coord.):** – *Ah, chicas trabajaron un montón. Muy bien... Estuvieron pensando un montón.*
168. **Laura (1°):** – *Pero cambiamos bastantes cosas. Bastantes proyectos cambiamos, el año pasado dimos brujas este año vamos a lobos.*
169. **Celeste (coord.):** – *¿Ya se decidieron por lobos?*

¹ Nombre de una colección de Editorial Colihue.

170. **Ana Karina (1°):** – No decidimos todavía.
171. **Laura (1°):** – Vamos a ver el material que tengamos.
172. **Celeste (coord.):** – Está bien. (Leyendo el pizarrón). Entonces tienen en primero proyecto lo empiezan con cancionero.
173. **Lourdes (2°):** – Y a nosotras nos pareció... si ellas empiezan con cancionero nosotras empezar con poemario.
174. **Celeste (coord.):** – Ah está bueno, ¿qué autores pensaron?
175. **Lourdes (2°):** – García Lorca y Guillén.
176. **Celeste (coord.):** – Bueno y después tienen que seguir buscando, hay un montón de material, un montón de libros. En las cajas está lleno. Así que pueden buscar...
177. **Laura (1°):** – Y de éste (mostrando el libro) *Un barco muy pirata*¹, de Gustavo Roldán, ¿hay varios ejemplares?
178. **Celeste (coord.):** – Sí, sí. Creo que sí, que hay varios en las cajas (se refiere a Las Colecciones de aula).
179. **Laura (1°):** – Porque yo se lo propuse a las chicas que me gusta a mí pero bueno después vemos si hay.
180. **Celeste (coord.):** – ¿Pero para qué situación pensaron, Laura, usar ese?
181. **Laura (1°):** – Para lectura colectiva.
182. **Ana Karina (1°):** – Para ejemplar único.
183. **Celeste (coord.):** – Ah, después, sería en el tercer bimestre de primero.
184. **Valeria (1°):** – Sí, en realidad a continuación de lobos, a continuación de la galería (se refiere a una parte que muchas veces tienen los proyectos de profundización en un personaje que consiste en armar una exposición -“galería”- de las distintas caracterizaciones del personaje en el que se está profundizando).
185. **Celeste (coord.):** – A continuación de la galería de lobos. Sí, puede ser...
186. **Laura (1°):** – Para después de las vacaciones, en agosto...
187. **Celeste (coord.):** – Sí, puede ser que alguno se les extienda un poquito entonces el otro... pero la idea es que más o menos dos meses duren.
188. **Mariana (2°):** – Celes, nosotros no sabíamos qué leer en ejemplar único.

¹ Situaciones de lectura y escritura con un ejemplar repetido en el aula. Disponible en: <https://goo.gl/cj2w5x>

189. **Celeste (coord.):** – Y ahí tenemos que pensar algo que tengamos mucha cantidad. Que tengamos varios ejemplares porque si no después se nos complica. ¿Saben cuál me parece que está? El de Graciela Montes, **Tengo un monstruo en el bolsillo**.
190. **Ana Karina (1°):** – Ah, ese es re lindo.
191. **Celeste (coord.):** – (Señalando el pizarrón) Ustedes además pusieron Montes ahí (leyendo del pizarrón). Está bueno ese, ese podría ser. Quedaría bien.
192. **Mariana (2°):** – Lo podríamos agregar, ¿por qué no?
193. **Lourdes (2°):** – Y en ese sería **Pinocho**. A mi mucho todavía no me convence porque no leí la historia, lo voy a leer.
194. **Celeste (coord.):** – ¿Y qué es lo que no te convence de la novela?
195. **Lourdes (2°):** – Es muy larga y me parece que los chicos retomarla... que ha pasado de una semana a la otra, volver, no sé.
196. **Celeste (coord.):** – Me parece que de a poco tienen que acostumbrarse a leer textos más largos. Y me parece interesante también.
197. **Ana Karina (1°):** – Este de **Tengo un monstruo en el bolsillo** es bastante extenso también. (Con el libro en la mano).
198. **Valeria (1°):** – Además en tercero leen (novelas).
199. **Celeste (coord.):** – En tercero ya leen novela, cuarto, quinto. Está bueno que empiecen así.
200. **Ana Karina (1°):** – Lourdes, te comento que es una novela también (le muestra la novela a Lourdes). Seguí por el género (se refiere al género novela).
201. **Jorgelina (1°):** – Claro, pueden elegir.
202. **Celeste (coord.):** – Lo que pasa es que es distinto, ese lo van a leer los chicos todos juntos con ejemplar único y el otro lo va a leer el maestro.
203. **Laura (1°):** – Sería una progresión.
204. **Lurdes (2°):** – Aparte otra, Graciela Montes nosotros lo pusimos como proyecto como ejemplar único y dijimos novela como parte de biblioteca (señalando el pizarrón). Vos este lo trabajás en la semana de una manera muy diferente de como trabajás **Pinocho**.
205. **Celeste (coord.):** – (Señalando el pizarrón) Y ahí en habituales de segundo. Ahí en situaciones habituales de segundo ¿por qué no pusieron nada?
206. **Mariana (2°):** – El banco de datos continúa en segundo pero con una vuelta de tuerca viendo un poco más lo ortográfico.
207. **Celeste (coord.):** – Eso me parece que hay que tenerlo en cuenta.

208. **Ana Karina (1°):** – *Eso hay que anotarlo, ¿no? Palabras de uso habitual y restricciones ortográficas que necesitan (se refiere a que necesitan para escribir mejor).*
209. **Mariana (2°):** – *En segundo pasa mucho el uso de Q, confunde con los chicos. Está bueno.*
210. **Ana Karina (1°):** – *Eme pe... (M antes de P).*
211. **Celeste (coord.):** – *Sí, todo lo que es banco ortográfico y por ahí algunas conclusiones pueden aparecer. Esas cosas que van sistematizando.*
112. **Mariana (2°):** – *También está bueno hacer un banco de datos de comienzos de cuentos, de conectores, repeticiones, eso sí se sostiene.*
213. **Ana Karina (1°):** – *Pero eso lo van a hacer a principio del año.*
214. **Mariana (2°):** – *No, pero vos vas sumando...*
215. **Laura (1°):** – *Casi siempre te lo van pidiendo los chicos.*
216. **Mariana (2°):** – *Depende lo que vaya surgiendo.*
217. **Ana Karina (1°):** – *Pero las primeras situaciones habituales que vayan a plantear, en la primera parte del año, ¿cuáles van a ser? Porque nosotras tenemos por ejemplo nombre propio, calendario, agenda semanal. ¿Ustedes siguen con eso? (señalando el pizarrón y preguntando a Mariana y Lourdes).*
218. **Lourdes (2°):** – *Sí, agenda semanal.*
219. **Ana Karina (1°):** – *Agenda semanal sí. ¿Y qué más?*
220. **Mariana (2°):** – *Todo lo de la organización de la biblioteca.*
221. **Jorgelina (1°):** – *Ahí le faltaría en la primera parte la práctica de la biblioteca porque ustedes seguramente tendrán otra.*
222. **Celeste (coord.):** – *Tienen que volver, acostumbrarse.*
223. **Jorgelina (1°):** – *Tienen que ver qué libros tienen ustedes. En esa parte me parece que faltaría.*
234. **Celeste (coord.):** – *Ahí en chiquitito (mientras señala el pizarrón).*
235. **Valeria (1°):** – *¿Lo pongo?*
226. **Celeste (coord.):** – *Sí.*
227. **Mariana (2°):** – *Ponelo, retomar la biblioteca y lo del banco de datos.*
228. **Jorgelina (1°):** – *Pero también la modalidad va a ser distinta, por el maestro.*

229. **Ana Karina (1°):** – Está bueno que nos queden claras para después poder tomarlas y no hacerlas tan extensas tampoco.



	1°		2°	
	Habituales Cotidianas Biblioteca	Proyectos literarios	Habituales Cotidianas Biblioteca	Proyectos literarios
1° bimestre	Agenda de lectura	Cancionero	Retomar biblioteca	Poesía
2° bimestre	Ficha de lector Carnet Autores internacionales	Galería de personajes Ogro/Lobo	Banco de datos Ortografía	Novela Pinocho
3° bimestre	Acumulativos Roldán	Ejemplar único Tengo un monstruo en el bolsillo		
4° bimestre	Recetario? C l á s i c o s maravillosos			

230. **Celeste (coord.):** – Cuéntenme un poquito ustedes qué pensaron esto de clásicos maravillosos ahí (en el pizarrón).
231. **Ana Karina (1°):** – Porque ahí pensábamos hacer un álbum de objetos maravillosos o situaciones que ocurren en los cuentos maravillosos, entonces como un... para que ellos tengan situaciones de escritura por sí mismos para que ellos puedan ir... entonces nos pareció que cuentos maravillosos estaría bueno...
232. **Lourdes (2°):** – ¿Y cuáles serían los elementos maravillosos?
233. **Jorgelina (1°):** – La varita.
234. **Ana Karina (1°):** – La calabaza.
235. **Mariana (2°):** – De repente pueden elegir o listas de objetos o un epígrafe...
236. **Jorgelina (1°):** – Tipo rótulos.
237. **Ana Karina (1°):** – O describir la situación maravillosa que ocurrió en ese cuento.
238. **Mariana (2°):** – Entonces, dada esa situación, hay diversidad para todos los chicos
239. **Valeria (1°):** – Se necesitaba un momento fuerte de clásicos en primero. Y nos vino bien porque capaz nos quedábamos cortas¹ para escribir... en las situaciones de escritura.
240. **Ana Karina (1°):** – Igual de todos modos si en algún momento del año nos queda como en falta situaciones de escritura, pensamos en el álbum personal².
241. **Celeste (coord.):** – Ah, está bueno. Eso lo hicimos el año pasado y lo mantuvieron. Está bueno.
242. **Mariana (2°):** – Más que si se quedan cortas, lo que contaban las chicas (del año anterior, que realizaron el álbum) es que va a estar durante todo el año. Siempre das una oportunidad para que los chicos escriban.
243. **Ana Karina (1°):** – Pero en los momentos en que nos falten situaciones de escritura (de los chicos) por sí mismos...
244. **Valeria (1°):** – Eso garantiza (contar con oportunidades para escribir).

¹ “Quedarse corto” significa “no contar con lo suficiente”. En este caso, con suficientes situaciones de escritura.

² El “álbum personal” puede organizarse de diversas maneras. Cada niño tiene el propio -aunque escriba en colaboración con los pares o se incluyan textos colectivos- y cada situación de escritura gira en torno a sus preferencias: comidas, juegos y juguetes, rincones de la casa, mascotas, momentos de año, etc. Cada situación se inicia y se cierra en una hora o dos, consecutivas. Por ese motivo, se puede retomar en cualquier momento del año y dejar por un par de semanas si se está enfatizando en otras situaciones.

245. **Celeste (coord.):** – Sí, por ahí lo que está bueno es que si ustedes ven que una semana no escribieron porque estuvieron mucho con... leyendo, sacan el álbum y ahí no habría problema porque es una actividad que van haciendo los nenes...
246. **Laura (1°):** – Y tiene sentido para ellos porque están escribiendo de ellos.
247. **Celeste (coord.):** – (Señalando el pizarrón) Cuéntenme eso que planearon de segundo de los clásicos; otra vez clásicos en segundo.
248. **Mariana (2°):** – Claro, pero desde otro lado porque se leyó mucho sobre clásicos en primero y también fuimos leyendo, vamos a tomar los clásicos desde las transgresiones.
249. **Celeste (coord.):** – (Señalando el pizarrón) Acá una cosa que querría que quede claro es que aparece Roldán en biblioteca en primero y aparece como proyecto. Es diferente, chicas, ya es como seguir a un autor¹. Allá es como estudio de autor² y acá no (señalando la parte de primero).
250. **Laura (1°):** – Acá van a leer colectivo. Lo que nos guste.
251. **Celeste (coord.):** – Claro. Pero que eso quede bien claro que son dos cosas diferentes porque allá en proyecto (leyendo las notas del pizarrón).
252. **Ana Karina (1°):** – Bueno, después (se refiere a “en otra parte del plan”) pensamos autores internacionales y algo de acumulativo.
253. **Celeste (coord.):** – Ah, está bueno. ¿Acumulativos cuáles pensaron?
254. **Ana Karina (1°):** – Y *El domador de monstruos*.
255. **Lourdes (2°):** – Ese, *La sorpresa de Nandi*.
256. **Celeste (coord.):** – A mí me gustaba el *Topito Birolo*. Ese me encanta. Hay un montón.
257. **Laura (1°):** – Hay que ver los que tengamos acá en la biblioteca.
258. **Ana Karina (1°):** – *El gallo quiquiricó* también está. Vamos a buscar y después lo discutimos mañana.

¹ Seguir a un autor supone una serie de situaciones donde se leen muchas de sus obras; se trata de “familiarizarse” con el autor.

² Estudio de autor parcialmente diferente porque además de haber leído mucho sus obras, se profundiza más en su forma de escribir, las relaciones entre su biografía y su obra, el lugar y el tiempo en el que escribe o escribió y los temas y motivos sobre los que trabaja, la relación con otros autores, etc.; se trata de profundizar y comprender mejor su manera de escribir.

Segunda reunión

259. **Mariana (2°):** – Dice al principio (Lee) **Pinocho**, (una obra propuesta para segundo, sobre la que habían quedado algunas dudas). *Capítulo uno. “¿Cómo fue que el carpintero maestro Cereza encontró un pedazo de madera que lloraba y reía como un chico? Había una vez ¿un rey? No. Había una vez un pedazo de madera, un simple trozo de esos que en invierno se ponen en las chimeneas para encender el fuego.”* (Muestra el libro). Y así cada capítulo inicia con un pedacito que anticipa algo de lo que va a hablar el capítulo y entonces por ahí eso a los chicos los atrapa. Y lo otro que me parecía que estaba bueno e interesante (mientras hojea el libro) es que el índice, miren (muestra el libro a sus compañeras). El índice también retomaba un poco de esos comienzos. Entonces por ahí una idea podría ser tenerlo (el índice) en un afiche en el salón donde los chicos puedan saber qué capítulo sigue, sobre qué va...
260. **Lourdes (2°):** – Como anticiparse a la lectura.
261. **Mariana (2°):** – Entonces me parecía que podía ser interesante.
262. **Lourdes (2°):** – Me gusta. Me gusta.
263. **Celeste (coord.):** – (A Lourdes) ¿Te vas a animar entonces? ¿Te vas a animar?
264. **Lourdes (2°):** – Sí. Ponele¹.
265. **Laura (1°):** – Que cada uno (cada niño) tenga la fotocopia esa y vaya marcando.
266. **Mariana (2°):** – ¿Del índice decís?
267. **Laura (1°):** – Claro.
268. **Mariana (2°):** – Por ahí está bueno también hablarles del autor.
269. **Ana Karina (1°):** – O de por qué lo elegiste como nos estás diciendo a nosotras.
270. **Celeste (coord.):** – Lo que sí me parece es que ustedes tienen que empezar a decirles a los chicos que como están más grandes, están en segundo, les van a leer una novela porque ya están preparados para leer eso.
271. **Lourdes (2°):** – Me voy a animar, me voy a animar y va a salir re lindo.
(...)
272. **Ana Karina (1°):** – Lo que estaría bueno es que vayamos armando una caja por año y entonces que vayan circulando estas situaciones de lectura y que las cajas vayan circulando, como para que el material... no entre los primeros y los segundos.

¹“Ponele”, en este caso, significa que acepta la propuesta, aunque no sin dudas o dificultades.

273. **Laura (1°):** – Yo, Mari y Lourdes, les encontré **Pisa pisuela** de poesías que si les gusta... está bueno.
274. **Celeste (coord.):** – Se está armando todo segundo.
275. **Laura (1°):** – Está muy bueno.
276. **Lourdes (2°):** – Acá hay cincuenta cuentos de animales para niños.
277. **Ana Karina (1°):** – ¿Dónde están los que yo traje de poemas?
278. **Celeste (coord.):** – Hay un montón.
279. **Ana Karina (1°):** – Si, recién te los di están por ahí.
280. **Celeste (coord.):** – Este es re lindo es un libro de poemas que se llama **Palabras manzana**.
281. **Mariana (2°):** – Ah, sí, ese me lo prestó Mauro. Está buenísimo. Hay uno sobre un vidrio que dibuja como un vapor y con el dedo. Y también te pega¹ triste.
282. **Celeste (coord.):** – Yo lo voy a leer porque es mi favorito.
283. **Ana Karina (1°):** – Leelo.
284. **Celeste (coord.):** – (Lee) “Tarde de invierno. Juega mi dedo en el vidrio empañado y dibuja una luna. Y dentro de ella mi madre que viene por la calle y cabe justo en el dibujo que voy agrandando a medida que se va acercando hasta darme este abrazo que cabe exactamente detrás del vidrio del portarretrato”. Ese también está en libro álbum, ese poema está dibujado. De clásicos de lobos ¿cuáles van a leer? Vamos a organizarnos.
(...)
285. **Celeste (coord.):** – De clásicos de lobos, ¿cuáles van a leer?
286. **Jorgelina (1°):** – **El lobo y los siete cabritos, Los tres cerditos y Caperucita Roja.**
287. **Valeria (1°):** – Acá tenemos **Habla el lobo**, pero este es de ustedes.
288. **Lourdes (2°):** – En ese, en el verde de los hermanos Grimm (señala un libro) tenés también **El hombre y el lobo**. Sí, sí, ese.
289. **Celeste (coord.):** – Que por ahí es un clásico no tan conocido. Habría que leerlo para ver qué les parece.
290. **Ana Karina (1°):** – ¿Pusiste los de Caperucita?
291. **Jorgelina (1°):** – Me parece que estaba acá en este.

¹“Te pega triste” significa que causa tristeza.

292. **Ana Karina (1°):** – Pero por ahí hay otras versiones. Y habría que leerlas.
293. **Mariana (2°):** – Sí, porque tenés la de Grimm... y la de Perrault. Por ahí está bueno...
294. **Ana Karina (1°):** – Leerlas.
295. **Mariana (2°):** – Bueno pero eso ya es comparación de versiones¹.
296. **Ana Karina (1°):** – Yo leí la de Grimm y está muy buena porque ellos anticipan, porque conocen la de Perrault. Cuando en mi grado leyeron la de Grimm, era como que el final era totalmente distinto. Como que les causó un montón de cosas.
297. **Mariana (2°):** – ¿Eso el año pasado?
298. **Ana Karina (1°):** – Claro el año pasado.
299. **Celeste (coord.):** – Estamos pensando que los proyectos, las secuencias duren más o menos dos meses y que no se extienda.
300. **Ana Karina (1°):** – No mucho más, que elijamos cuatro clásicos y cuatro de autor.
301. **Laura (1°):** – Éste es para ustedes. Habla del lobo, porque es una transgresión.
302. **Celeste (coord.):** – ¿Encontraron algo para cancionero, chicas?
303. **Jorgelina (1°):** – Si. Para cancionero María Elena Walsh, no puede faltar.
304. **Valeria (1°):** – Hay un montón de canciones.
305. **Laura (1°):** – Chumba la cachumba, que les encanta.
306. **Lourdes (2°):** – ¿Y por qué María Elena Walsh?
307. **Jorgelina (1°):** – Y porque es una escritora argentina.
308. **Ana Karina (1°):** – No pueden irse de la escuela sin escuchar cantar a María Elena.
309. **Laura (1°):** – Y viene de generación en generación.
310. **Lourdes (2°):** – Ah, eso me gustó.
311. **Jorgelina (1°):** – Pueden llevarse las canciones y los padres también las van a conocer, les van a gustar, van a poder cantarlas.
312. **Ana Karina (1°):** – Y de estos...

¹ “Comparación de versiones” es un tipo de secuencia donde a partir de la lectura -generalmente a través del docente- de varias versiones de una misma historia, se debate sobre sus semejanzas y diferencias en la historia y en el relato.

313. **Lourdes (2°):** – Es algo para compartir también.
314. **Ana Karina (1°):** – Los que tienen esto además de ser canciones tradicionales. Ya conocen. Que estos tienen canciones de tradición oral que ya las conocen en la familia.
315. **Valeria (1°):** – Y si no les piden a los papas que canten.
316. **Ana Karina (1°):** – Poemas que se canta, esta **Cucú cantaba la rana, Que llueva que llueva, Lobo está, Chumba la cachumba.**
317. **Celeste (coord.):** – Tiene como un juego de palabras interesante.
318. **Ana Karina (1°):** – **Monigote** que es divina también y **El gallo pinto.**
319. **Valeria (1°):** – Si, igual la mayoría las conocen, les suena¹.
320. **Jorgelina (1°):** – **Estaba la paloma blanca, conocidísima.**
321. **Valeria (1°):** – Éste viene en las cajas también (muestra el libro).
322. **Mariana (2°):** – Está bueno leérselos porque a simple vista tal vez no son muy atractivos y después cuando se los lees vos...
323. **Valeria (1°):** – Y las canciones de cuna también.
334. **Celeste (coord.):** – Estamos entonces con cancionero. De Gustavo Roldán hay un montón.
325. **Laura (1°):** – Sí, de Gustavo Roldán está **Sapo en Buenos Aires**, un personaje riquísimo de Gustavo Roldán. No sé qué les parece.
326. **Mariana (2°):** – Se repite en varios cuentos el sapo y está bueno por ahí...
327. **Laura (1°):** – Si se repite en varios cuentos.
328. **Ana Karina (1°):** – En realidad los cuentos de Roldán aparecen siempre los mismos personajes.
329. **Mariana (2°):** – No en todos pero en ese del sapo...
330. **Valeria (1°):** – Los del sapo son particulares.
331. **Laura (1°):** – El sapo cuenta, trae historias.
332. **Lourdes (2°):** – Además siempre del mismo ambiente, en el monte.

¹“Les suena” significa que son canciones que los niños alguna vez han escuchado, por tratarse de versos populares que suelen pasar de generación en generación.

333. **Mariana (2°):** – En el monte, los comienzos de los cuentos de Gustavo Roldán por ahí están buenos para conversar...
334. **Laura (1°):** – Una descripción hace del lugar...
335. **Mariana (2°):** – Del lugar, te da sensaciones de calor o de sequía...
336. **Ana Karina (1°):** – Del día y la noche y no lo dice explícitamente.
337. **Mariana (2°):** – El río de aguas marrones...
338. **Lourdes (2°):** – En algunos empieza con una carta hacia los chicos donde les cuenta el ámbito en donde vivía.
339. **Mariana (2°):** – Y porque él nació ahí, por eso. Pero en los cuentos está bueno que habla de....
340. **Ana Karina (1°):** – También lo que está bueno es que si seguimos al mismo autor como vamos a hacer es que puedan identificar el estilo del autor. Roldán que aparecen los mismos personajes.
341. **Celeste (coord.):** – Igual acordate, Ani que ahí lo van a ver en el marco de la biblioteca (señalando el pizarrón). No van a hacer estudio de autor, eso lo dejan para segundo porque si no, no les va a alcanzar el tiempo.
342. **Ana Karina (1°):** – De todos modos surge.
343. **Celeste (coord.):** – Si, en el espacio de intercambio puede surgir.
344. **Valeria (1°):** – Los nenes se dan cuenta de algunas cuestiones.
345. **Ana Karina (1°):** – Se dan cuenta.
346. **Mariana (2°):** – Las palabras. Usa ese vocabulario, ese añamembuy o chamigo.
347. **Jorgelina (1°):** – Características, específicas. Eso los nenes se re apropian¹.
348. **Celeste (coord.):** – Podríamos terminar acá. Lo importante es que anoten de cada proyecto, de cada bimestre qué libro van a leer, qué título. Después nos fijamos si falta algo pero...y después sí, vamos a tratar de ir al interior de cada proyecto, qué situaciones vamos a hacer. Empezamos a afinar ahí con las intervenciones pero por ahora me parece que...
349. **Mariana (2°):** – Los títulos los tenemos.
350. **Celeste (coord.):** – Los títulos y la planificación anual. Bastante bien. Listo. Misión cumplida.

¹ "...los nenes se re apropian" significa que se apropian de las expresiones fácilmente.

ANEXO 2:

Esquema de un plan anual y planes o agendas semanales

Nota: El plan semanal ha sido diseñada bajo un esquema clásico de 4 horas reloj, con recreos de 10 minutos entre horas.

Diferentes escuelas pueden tener otras distribuciones horarias. En la primera hora se distinguen 10 minutos iniciales de organización del día.

Dentro de la agenda semanal, los recuadros celestes señalan los espacios ocupados por situaciones de lectura y escritura. Los espacios verdes corresponden a Ciencias Naturales. Los espacios blancos indican horas destinadas a otras áreas. Como siempre, es un esquema posible dentro de muchas organizaciones.

Primer Grado – Marzo - Abril					
Lecturas y escrituras en la organización del tiempo y la tarea escolar		Lecturas y escrituras en torno a la formación del lector literario		Lecturas y escrituras para aprender temas de Sociales y Naturales	
Actividades habituales: Agenda semanal. Calendario anual. Situaciones en torno a (reconocer, leer, dictar, copiar y escribir) nombres (propio, de otros, otros nombres).		Actividades habituales: Exploración y selección en mesas de libros. Lectura semanal a través del maestro de cuentos de autores diversos. Proyecto: Cancionero.		----	
	Actividades habituales en torno a la biblioteca: Armado y uso de agendas e inventarios de lecturas. Inventarios de libros. Préstamo.				
Plan semanal – Marzo - Abril					
Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1°- 10 primeros minutos	Agenda semanal y/o calendario anual.	Agenda semanal y/o nombres.	Agenda semanal y/o nombres.	Nombres.	Agenda e inventarios de lecturas, libros y préstamos.
1°- 40 minutos	Nombres.	Cancionero.			
2°- 50 minutos	Cancionero.			Cancionero.	
3°- 50 minutos					
4°- 50 minutos			Mesa de libros. Lectura semanal a través del maestro.		

Primer Grado – Mayo - Junio - Julio					
Lecturas y escrituras en la organización del tiempo y la tarea escolar		Lecturas y escrituras en torno a la formación del lector literario		Lecturas y escrituras para aprender temas de Sociales y Naturales	
Actividades habituales: ...Continúan... (Agenda semanal, Calendario anual, Situaciones en torno a nombres). Banco de datos, abecedarios. Álbum personal.		Actividades habituales: Lectura semanal de cuentos: acumulativos, encadenados. Cartelera de recomendaciones dentro del aula, de obras que se van llevando en préstamo. Proyecto: Producción de una galería de lobos de cuentos.		Actividades habituales: Situaciones de lectura y escritura en torno a temas de Sociales y Naturales: Lectura de textos informativos a través del docente. Apertura de espacios de interpretación sobre lo leído. Localización de respuestas a interrogantes específicos. Producción de listas (campos léxicos) de temas estudiados. Escritura a través del docente: cuadros, notas y conclusiones provisionarias sobre los temas tratados.	
		Actividades habituales en torno a la biblioteca: ...Continúa agenda, inventario, préstamo, mesas...			
Plan semanal – Mayo - Junio - Julio					
Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1°- 10 primeros minutos	Actividades habituales (agenda, calendario, nombres).	Banco de datos, abecedarios.	Actividades de lectura y escritura en Sociales y Naturales.	Producción de una galería de lobos de cuentos.	Actividades habituales (agenda, calendario, nombres).
1°- 40 minutos	Producción de una galería de lobos de cuentos.	Producción de una galería de lobos de cuentos.		Lectura semanal de cuentos: acumulativos, encadenados. Cartelera de recomendaciones dentro del aula, de obras que se van llevando en préstamo.	Banco de datos, abecedarios.
2°- 50 minutos					
3°- 50 minutos	Actividades de lectura y escritura en Sociales y Naturales.	Actividades de lectura y escritura en Sociales y Naturales.			
4°- 50 minutos					

Primer Grado – Agosto -Septiembre						
Lecturas y escrituras en la organización del tiempo y la tarea escolar		Lecturas y escrituras en torno a la formación del lector literario		Lecturas y escrituras para aprender temas de Sociales y Naturales		
Actividades habituales: ...Continúan... Secuencia de situaciones de lectura y escritura para reflexionar sobre el lenguaje o sobre el sistema de escritura a partir de los campos semánticos y léxicos trabajados en la secuencia de Naturales.		Actividades habituales: Lectura semanal de obras de un autor: Gustavo Roldán. Secuencias Ejemplar único: Un barco muy pirata, Gustavo Roldán. Recambio de libros, consultas en catálogos.		Secuencia de Naturales: Los animales y las partes de su cuerpo (trabajo en común con segundo) - Situaciones de lectura y escritura al servicio de alcanzar el propósito de enseñanza propio de Naturales.		
		Actividades habituales en torno a la biblioteca: ...Continúan...				
Plan semanal – Agosto - Septiembre						
Hora	Lunes	Martes		Miércoles	Jueves	Viernes
1º- 10 primeros minutos	Actividades habituales en torno al tiempo y la tarea.	Secuencia de situaciones de lectura y escritura para reflexionar sobre el lenguaje o sobre el sistema de escritura a partir de los campos semánticos y léxicos trabajados en la secuencia de Naturales.		Recambio de libros, consultas en catálogos.	Actividades habituales en torno al tiempo y la tarea.	Actividades habituales en torno al tiempo y la tarea.
1º- 40 minutos	Secuencia Naturales.					
2º- 50 minutos		Lectura semanal de obras de un autor: Gustavo Roldán.	Ejemplar único: Un barco muy pirata, Gustavo Roldán.	Secuencia Naturales.		
3º- 50 minutos					Secuencia Naturales.	
4º- 50 minutos						

Primer Grado – Octubre - Noviembre - Diciembre						
Lecturas y escrituras en la organización del tiempo y la tarea escolar		Lecturas y escrituras en torno a la formación del lector literario		Lecturas y escrituras para aprender temas de Sociales y Naturales		
Actividades habituales: ...Continúan... Secuencia:Recetario.		Actividades habituales. Lectura semanal de cuentos clásicos maravillosos tradicionales... Proyecto: Producción de un álbum de objetos, palabras y transformaciones maravillosas.		Profundización de la secuencia de Naturales "Los animales: las partes de su cuerpo" en Coberturas. - Situaciones de lectura y escritura al servicio de alcanzar el propósito de enseñanza propios de Naturales.		
	Actividades habituales en torno a la biblioteca: ...Continúan...					
Plan semanal – Octubre - Noviembre - diciembre						
Hora	Lunes	Martes	Miércoles		Jueves	Viernes
1º- 10 primeros minutos	Actividades habituales en torno a la organización del tiempo y la tarea.	Secuencia Naturales.	Lectura cuentos clásicos maravillosos tradicionales... →	Álbum de objetos, palabras y transformaciones maravillosas.	Álbum de objetos, palabras y transformaciones maravillosas.	Recetario.
1º- 40 minutos	Secuencia Naturales.					
2º- 50 minutos						Secuencia Naturales.
3º- 50 minutos						
4º- 50 minutos						

Segundo Grado – Marzo – Abril					
Lecturas y escrituras en la organización del tiempo y la tarea escolar			Lecturas y escrituras en torno a la formación del lector literario		Lecturas y escrituras para ...
Actividades habituales Puesta en funcionamiento de algunos materiales empleados en primero: agenda semanal, calendario anual, carteles en los que se distribuyen las responsabilidades semanales, banco de datos, abecedario. Quedan en funcionamiento durante todo el año.			Actividades habituales Lectura semanal de una novela en capítulos: Pinocho de Carlo Collodi.	Proyecto Poemario.	
			Secuencia de situaciones de lectura y escritura por sí mismo mientras se lee la novela a través del maestro.		
	Actividades habituales en torno a la biblioteca: Puesta en funcionamiento de la biblioteca: agenda, inventario, préstamo, mesas...				
Plan semanal – Marzo - Abril.					
Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1°- 10 primeros minutos	Puesta en funcionamiento de algunos materiales empleados en primero.	Lectura semanal de Pinocho en capítulos.	Puesta en funcionamiento de algunos materiales empleados en primero.	Poemario.	Agenda, inventario, préstamo, mesas...
1°- 40 minutos					
2°- 50 minutos	Poemario.	Situaciones de lectura y escritura por sí mismo mientras se lee la novela.	Poemario.		
3°- 50 minutos					
4°- 50 minutos					

Segundo Grado – Mayo - Junio- Julio					
Lecturas y escrituras en la organización del tiempo y la tarea escolar		Lecturas y escrituras en torno a la formación del lector literario		Lecturas y escrituras para aprender temas de Sociales y Naturales	
Actividades habituales. ...Continúa agenda, inventario, préstamo, mesas...		Actividades habituales. Lectura semanal de cuentos populares latinoamericanos con zorros, sapos, conejos... (animales). Secuencia Estudio de autor: Graciela Montes.		Actividades habituales: Situaciones de lectura y escritura en torno a temas de Sociales y Naturales: Lectura de textos informativos a través del docente. Apertura de espacios de interpretación sobre lo leído. Localización de respuestas a interrogantes específicos. Producción de listas (campos léxicos) de temas estudiados. Escritura a través del docente: cuadros, notas y conclusiones provisionarias sobre los temas tratados.	
		Actividades habituales en torno a la biblioteca y de reflexión sobre el lenguaje. ...Continúan... Para avanzar en la reflexión sobre el lenguaje, se enfatiza: ... conclusiones sobre cómo escribir: ortografía y recursos, repertorio de citas, planes de escritura. Reflexión sobre léxico a partir de textos leídos y los temas estudiados.			
Plan semanal – Mayo - Junio- Julio					
Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1°- 10 primeros minutos	Situaciones de reflexión sobre el lenguaje a partir de textos revisados o releídos. Producción de listas, cuadros, conclusiones.	Cuentos populares latinoamericanos.	Situaciones de reflexión sobre el lenguaje a partir de textos revisados o releídos. Producción de listas, cuadros, conclusiones.	Estudio de autor: Graciela Montes.	Agenda, inventario, préstamo, mesas...
1°- 40 minutos					
2°- 50 minutos	Actividades de lectura y escritura en Sociales y Naturales.	Actividades de lectura y escritura en Sociales y Naturales	Estudio de autor: Graciela Montes.		
3°- 50 minutos				Actividades de lectura y escritura en Sociales y Naturales.	
4°- 50 minutos					

Segundo Grado – Agosto -Septiembre					
Lecturas y escrituras en la organización del tiempo y la tarea escolar		Lecturas y escrituras en torno a la formación del lector literario		Lecturas y escrituras para aprender temas de Sociales y Naturales	
Actividades habituales: continúa..... agenda, inventario, préstamo, mesas... Secuencia. Recambio de libros, consulta y producción de catálogo.		Actividades habituales: Lectura semanal: fábulas. Secuencia: Ejemplar único: Tengo un monstruo en el bolsillo, Graciela Montes. Secuencia: Comparación de versiones de Caperucita Roja , originales, adaptaciones y transgresiones (<i>a partir de la 2° semana de Septiembre</i>).		Secuencia de Naturales: Los animales y las partes de su cuerpo. (Trabajo en común con 1° grado).	
				- Situaciones de lectura y escritura al servicio de alcanzar el propósito de enseñanza propios de Naturales.	
		Actividades habituales en torno a la biblioteca y de reflexión sobre el lenguaje: ...Continúan... Para avanzar en la reflexión sobre el lenguaje, se enfatiza: ...conclusiones sobre cómo escribir: ortografía y recursos, repertorio de citas, planes de escritura. Reflexión sobre léxico a partir de textos leídos y los temas estudiados.			
Plan semanal – Agosto –Septiembre					
Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1°- 10 primeros minutos	Situaciones de reflexión sobre el lenguaje a partir de textos revisados o releídos. Producción de listas, cuadros, conclusiones.		Fábulas	Ejemplar único: Tengo un monstruo en el bolsillo, Graciela Montes. Comparación de versiones de Caperucita Roja (<i>a partir de la 2° semana de Septiembre</i>).	Recambio de libros, consulta y producción de catálogos.
1°- 40 minutos					
2°- 50 minutos	Secuencia Naturales.	Secuencia Naturales.	Situaciones de reflexión sobre el lenguaje a partir de textos revisados o releídos. Producción de listas, cuadros, conclusiones.		Agenda, inventario, préstamo, mesas...
3°- 50 minutos				Secuencia Naturales.	
4°- 50 min.					

Segundo Grado – Octubre - Noviembre – Diciembre					
Lecturas y escrituras en la organización del tiempo y la tarea escolar	Lecturas y escrituras en torno a la formación del lector literario			Lecturas y escrituras para aprender temas de Sociales y Naturales	
Actividades habituales ...Continúa...	Secuencia: Comparación de versiones de Caperucita Roja , originales, adaptaciones y transgresiones: lecturas y relecturas. ...Continúan... Proyecto de producción de un libro de versiones de Caperucita.			Continúa Secuencia: "Los animales: las partes de su cuerpo". Profundización en los desplazamientos de los animales, su estructura y hábitat. - Situaciones de lectura y escritura al servicio de alcanzar el propósito de enseñanza propio de Naturales.	
Actividades habituales en torno a la biblioteca y de reflexión sobre el lenguaje: ...Continúan... Para avanzar en la reflexión sobre el lenguaje, se enfatiza: ... conclusiones sobre cómo escribir: ortografía y recursos, repertorio de citas, planes de escritura. Reflexión sobre léxico a partir de textos leídos y los temas estudiados.					
Plan semanal- Octubre - Noviembre - Diciembre					
Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1°- 10 primeros minutos		Comparación de versiones/ producción de un libro de versiones.		Comparación de versiones/ producción de un libro de versiones.	Recambio de libros, consulta y producción de catálogos.
1°- 40 minutos			Situaciones de reflexión sobre el leguaje y el sistema de escritura.		
2°- 50 minutos	Secuencia Naturales.	Secuencia Naturales.		Secuencia Naturales.	Agenda, inventario, préstamo, mesas...
3°- 50 minutos					
4°- 50 minutos					

