

Formación Docente
Continua Situada 2024
NIVEL PRIMARIO

Crecer en el
aprendizaje.
Enseñar para
la autonomía



Buenos Aires Ciudad

Jefe de Gobierno

Jorge Macri

Ministra de Educación

Mercedes Miguel

Jefa de Gabinete

Julia Raquel Domeniconi

**Subsecretario de Planeamiento
e Innovación Educativa**

Oscar Mauricio Ghillione

Subsecretaria de Gestión del Aprendizaje

María Lucía Feced Abal

**Subsecretario de Gestión Económico Financiera
y Administración de Recursos**

Ignacio José Curti

Subsecretario de Tecnología Educativa

Ignacio Manuel Sanguinetti

Queridos y queridas docentes:

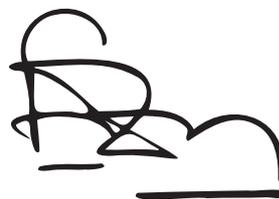
Me alegra darles la bienvenida a un nuevo ciclo lectivo en la Ciudad de Buenos Aires. El inicio de toda etapa siempre es una oportunidad, y en el caso de quienes trabajamos por una educación de calidad, cada año nos abre la posibilidad de renovar este compromiso.

En estos próximos días estamos convocados a compartir un espacio de trabajo conjunto entre maestras y maestros, capacitadoras y capacitadores. Esperamos que las jornadas de formación continua y situada a las que estamos dando comienzo resulten enriquecedoras y nos permitan encontrarnos en fructíferas conversaciones didácticas.

Desde Escuela de Maestros queremos compartirles un material que propone pensar la enseñanza en clave del desarrollo de la autonomía para el aprendizaje. Entendemos que se trata de una preocupación central para el nivel primario, y que el mayor desafío reside en potenciar este trabajo en la actividad diaria del aula.

El material presenta algunas ideas para abrir el intercambio, respaldar algunas propuestas que ya se desarrollan en las escuelas, ajustar o modificar otras. Es una invitación al trabajo colaborativo, y como tal, pretende ser una apertura al diálogo entre colegas.

Por último, quiero aprovechar esta ocasión para hacerles llegar un cálido saludo y desearles un excelente año.



Viviana E. Dalla Zorza
Directora General
Escuela de Maestros
Ministerio de Educación | GCBA

escuela de maestros

Directora General

Viviana Edith Dalla Zorza

Coordinadora Pedagógica de Educación Primaria

María Celina Armendáriz

Coordinación de Comunicación:

María de la Paz Amieva; Juan Martín Fernández Quintero.

Edición y corrección de estilo: María Luisa García

Diseño gráfico: Ricardo Penney, Santiago Buscaglia.

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Ministerio de Educación
Subsecretario de Planeamiento e Innovación Educativa
Dirección General Escuela de Maestros

Carlos H. Perette 750, 4º piso – Barrio 31 – Retiro – C1063
Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Los ejemplos de las situaciones de aula y las imágenes de producciones de estudiantes incluidas en esta publicación fueron tomadas de experiencias reales. Queremos agradecer a las y los docentes de la Ciudad que abrieron las puertas de sus aulas, compartieron sus experiencias y brindaron su testimonio para la elaboración de este material.



Índice

5	Presentación
7	Capítulo 1. La autonomía para aprender en la escuela primaria
29	Capítulo 2. Autonomía para el aprendizaje: Ciencias
33	Conocimiento del Mundo
55	Ciencias Sociales
77	Ciencias Naturales
93	Capítulo 3. Autonomía para el aprendizaje: Matemática
121	Capítulo 4. Autonomía para el aprendizaje: Prácticas del Lenguaje

Presentación

Quien comprende cuáles son las mejores maneras de pensar y por qué son mejores puede, si lo desea, modificar su propia manera de pensar para que resulte más eficaz, es decir, para realizar mejor el trabajo que el pensamiento es capaz de realizar y que otras operaciones mentales no pueden llevar a cabo con la misma eficacia.

John Dewey, 1910¹

Aprender a aprender es una frase que atraviesa la escuela y la pedagogía hace ya tiempo... Ahora bien, ¿qué quiere decir *aprender a aprender* en la escuela primaria? Y si coincidiéramos en que a aprender se aprende, ¿podemos *enseñar a aprender*?

Yendo algo más allá, ¿cómo podemos *enseñar a aprender reconociendo los contextos y rasgos propios de la enseñanza escolar*? Las prácticas de la enseñanza y del aprendizaje en la escuela presentan características particulares: contextos específicos, un anclaje curricular, un tiempo determinado, roles asignados, objetivos a cumplir, entre otras.

Este material es una invitación a retomar estas y otras preguntas, con la intención de aportar a la construcción de algunas posibles respuestas. Para ello, nos situaremos en un marco delimitado, la enseñanza escolar en el nivel primario, e intentaremos construir un hilo o una trama de reflexiones y propuestas en torno a una pregunta que nos desafía: *¿cómo promover en los niños y las niñas el desarrollo de la autonomía para el aprendizaje?*

El primer capítulo presenta un planteo general del problema. Para ello, se recurrirá a la consideración de diversas miradas aportadas por líneas de investigación que abonan a la cuestión y a la reflexión didáctica sobre la enseñanza escolar. Asimismo, se presentarán y pondrán en discusión ciertos tipos de actividades, consignas e intervenciones que contribuyen a robustecer las propuestas en el aula ofreciendo marcos, contextos y oportunidades para el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Un aspecto que se abordará oportunamente es la especificidad que asumen las estrategias de aprendizaje en contextos situados, sin desconocer las posibilidades de transferencia para su recuperación ante nuevas situaciones.

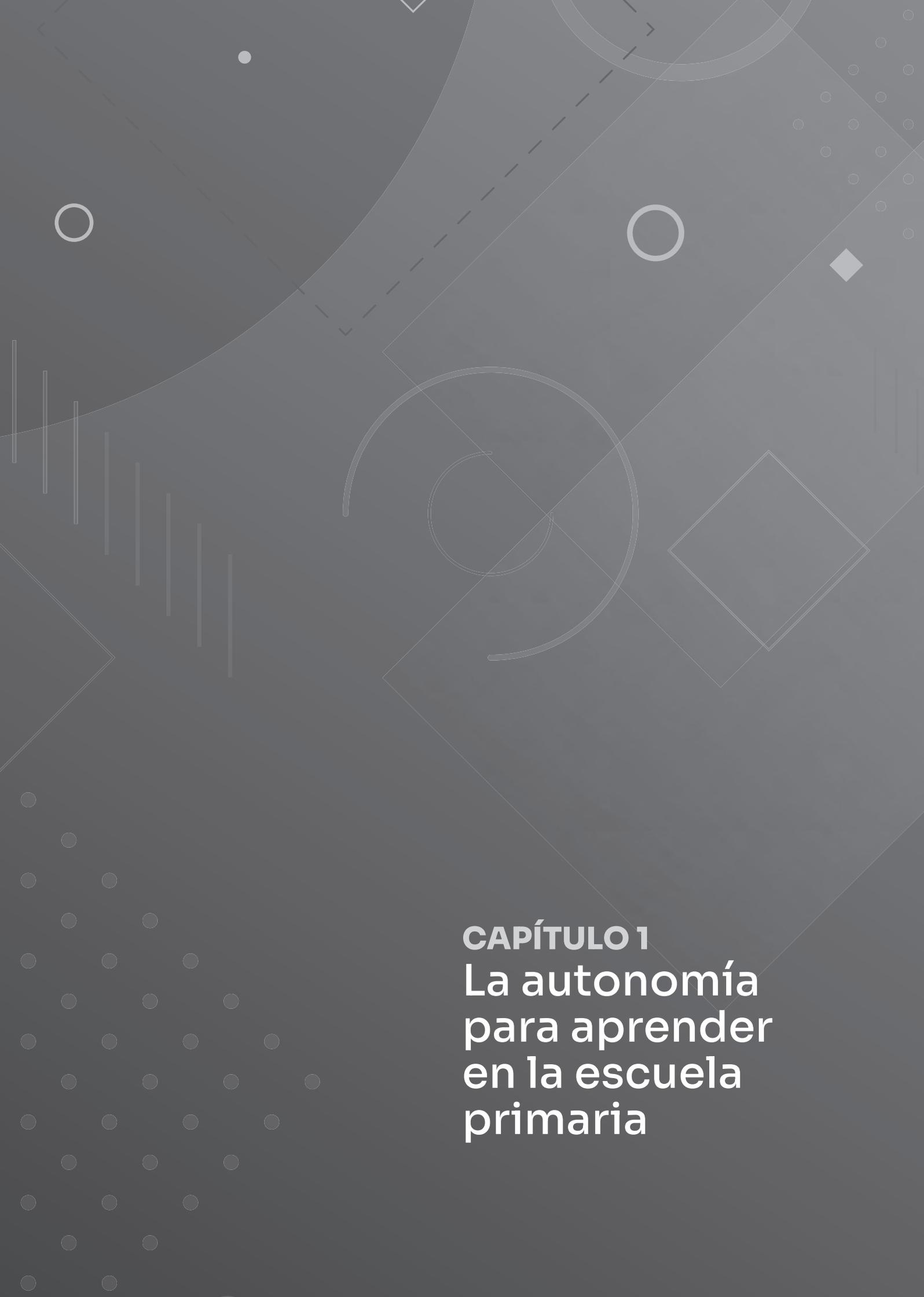
Los siguientes tres capítulos proponen un recorrido por la construcción de la autonomía para el aprendizaje en torno a la enseñanza de las Ciencias (con una presentación articulada de Conocimiento del Mundo, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales), la Matemática y las Prácticas del Lenguaje. Las áreas del currículum proporcionan un marco para el despliegue de oportunidades de aprendizaje que cobran cuerpo en actividades escolares contextualizadas que se entranan en secuencias y proyectos.

¹ La cita que inicia este capítulo corresponde a *Cómo pensamos. La relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo*, un texto de John Dewey que fue publicado originalmente en 1910. Se puede consultar una edición actual de este libro en Dewey, 2007.

Cada uno de estos tres capítulos resulta, entonces, una llamada a considerar cómo alentar y enriquecer, desde la propuesta del aula, el desarrollo de estrategias que permitan a niños y niñas progresar en sus conocimientos tanto como fortalecerse como aprendices en las formas de acercarse al conocimiento que brinda cada área.

El camino hacia el logro de la autonomía en el aprendizaje es, sin dudas, una empresa de largo aliento a compartir en la escuela. Tal vez, y justamente por ello, sea interesante y valioso iniciar tempranamente la travesía.





CAPÍTULO 1
**La autonomía
para aprender
en la escuela
primaria**

La autonomía para aprender en la escuela primaria

Celina Armendáriz, Cecilia García Maldonado

... ¿cómo se le enseña algo a un niño, o, tal vez, cómo se organiza el ambiente infantil de manera tal que pueda aprender algo, con una cierta seguridad de que utilizará el material aprendido adecuadamente, en situaciones diferentes?

Jerome Bruner, 1971¹

En la escuela primaria niños y niñas realizan diferentes acciones, procedimientos y operaciones mentales para incorporar información acerca del mundo, organizarla y transformarla de manera que les permita resolver problemas en sentido amplio. *¿Cómo se hace esto posible? ¿Cómo se puede hacer mejor?* Esta preocupación no es nueva; de hecho, la cita de Jerome Bruner que encabeza este capítulo es de 1971. La idea que subyace es la necesidad de generar situaciones, es decir, de “organizar el ambiente”, para que el aprendizaje exceda los límites de los eventos cotidianos en la escuela y permita su utilización en nuevos contextos.

Por ello, la reflexión sobre las formas de disponer el ambiente para el aprendizaje ha ido de la mano de la consideración de los procesos en los que la incorporación y el procesamiento de la información toman lugar. Si nos preocupa que niños y niñas adquieran ciertos saberes y que puedan recuperarlos y usarlos para resolver problemas en nuevas situaciones, es necesario detenernos en los modos en que esa información se presenta, se incorpora y se organiza a partir de la enseñanza en el aula.

Ambientes para aprender

Cuando en la literatura especializada se habla de *ambiente* puede ocurrir que, por la cotidianidad con que se utiliza la palabra en el lenguaje coloquial, nuestro entendimiento se desvíe del significado pedagógico.

Para construir un sentido compartido, proponemos entender el ambiente como un espacio de interacción destinado a la promoción de los aprendizajes. La idea de ambiente de aprendizaje alude tanto a las propuestas de trabajo y las reglas para la interacción que se establecen –implícita o explícitamente– con el fin de impulsar la transmisión educativa, como a las decisiones que se toman en relación con la disposición de los recursos y el uso del espacio físico. Es decir, se alude a una configuración de la clase que involucra aspectos simbólicos, sociales y materiales.

Asimismo, cuando se hace referencia a la construcción de ambientes enriquecidos, se remite a la cantidad y diversidad de espacios, equipos y recursos que se proponen desde la enseñanza, así como a la naturaleza y la complejidad de la tarea académica planteada, el recorrido ofrecido para guiar su realización y el tipo de intervenciones docentes.

¹ Se puede consultar este libro en una edición actual: Bruner, 2016, p. 83.

Autonomía y estrategias para el aprendizaje

El avance en el conocimiento de los procesos mentales (esas operaciones que la escuela se propone desarrollar para el logro de la transmisión educativa) impacta de modo contundente en la forma de pensar la enseñanza y el aprendizaje escolar desde hace ya tiempo². La investigación sobre el desarrollo de capacidades para orientar procesos de aprendizaje a través de un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas ha guiado importantes líneas de trabajo. Hoy, hay evidencia que permite afirmar que las y los estudiantes pueden avanzar en regular su cognición, progresiva y activamente, a través de diferentes procesos, con el fin de alcanzar determinados objetivos académicos (Monereo, 2008). Atendiendo a la diversidad de modelos y enfoques de indagación, en este trabajo se adopta una mirada amplia que toma en consideración resultados obtenidos en la investigación didáctica³.

Partiremos entonces de lo que se conoce de manera genérica como *estrategias de aprendizaje*: esas estrategias cognitivas y metacognitivas que se ponen en juego con el propósito de abordar situaciones que exigen adquirir, almacenar, recuperar y utilizar información en contextos particulares de aprendizaje. Estas estrategias resultan elementos clave para el avance en la trayectoria escolar: las alumnas y los alumnos no solo deben aprender cómo utilizar determinados procedimientos, sino cuándo y por qué pueden utilizarlos y en qué medida favorecen el proceso de resolución de la tarea. Cultivar el espíritu estratégico de los y las estudiantes implica promover su desarrollo y enseñarles a valerse de estas estrategias cuando encaran nuevos desafíos. Es decir, se trata de que puedan captar las exigencias de las tareas en una situación de aprendizaje determinada y controlar, con los medios adecuados, dicha situación (Monereo y otros, 2008).

Desde este punto de vista, el trabajo sobre las estrategias de aprendizaje promueve la autonomía de niños y niñas para aprender. Ayudar a nuestras/os alumnas/os a ser más autónomas/os en el aprendizaje escolar, entonces, es ayudarlas/os a desarrollar sus capacidades para poder vincular información nueva con otra que poseen y organizarla de modo que luego puedan recuperarla y utilizarla con distintos fines. Involucra incluir en la actividad escolar propuestas y consignas como: explicar cómo pensaron para comprender un párrafo complejo con palabras difíciles, anticipar cuánto tiempo les demandará estudiar los temas para una presentación oral de un proyecto, identificar formas y apoyos para resolver un problema en matemática o advertir que no están comprendiendo un documental y decidir buscar un apoyo, por dar algunos ejemplos.

En resumen, se trata de que niñas y niños tomen conciencia de los procesos cognitivos y metacognitivos que se ponen en juego al aprender. Conocer y reflexionar sobre

² El interés por este tema se ve reflejado en obras pioneras como las de Jean Piaget y Lev Vigotsky y, pasada la década de 1950, en la producción académica de Jerome Bruner, entre otros. A partir de la década de 1970, con la obra de John Flavell, se comienza a profundizar el estudio sobre lo que este autor denomina *metacognición*.

³ Solo para nombrar a algunos de los referentes: Biggs (1987) se refiere al "metaaprendizaje" como la toma de conciencia de procesos de aprendizaje y el control sobre ellos como un subcomponente de la metacognición. Monereo (2007) se refiere a "estrategias de aprendizaje" como el uso reflexivo de los procedimientos que se utilizan para realizar una determinada tarea. Zohar y David (2008) se refieren a "conocimiento metaestratégico", como el conocimiento acerca de las estrategias que los alumnos tienen a disposición para facilitar y dirigir el propio aprendizaje. Tishman, Perkins y Jay (1994) focalizan en "hacer visible el pensamiento" y se refieren a las estrategias y los procesos de pensamiento para construir una comprensión más profunda. También están aquellos que se concentran en la "autorregulación del aprendizaje" (*Self-regulated learning*). Diversas líneas se detienen en aspectos cognitivos, motivacionales y emocionales del aprendizaje y presentan una cantidad de modelos con un conjunto de elementos comunes y otros diferenciados.

algunos de los procesos y productos que elaboramos en nuestra mente permite, desde esta perspectiva, regular mejor el propio proceso de pensamiento y administrar mejor los recursos cognitivos (Monereo y otros, 2001).

Naturalmente, tener presentes en la tarea de enseñanza las estrategias de aprendizaje cuyo desarrollo tenemos la responsabilidad de promover amplía las posibilidades y la riqueza de nuestra acción docente. Ahora bien, al igual que lo que ocurre con otros conocimientos sobre el mundo físico, natural o social, descubrir que los seres humanos tenemos una mente que nos permite conocer y comprender el mundo implica un proceso de aprendizaje que involucra la experiencia escolar completa. Este aprendizaje se favorece en ciertos contextos más que en otros, exige estímulos e intervenciones específicos y no se da una vez y para siempre⁴.

La autonomía en el aprendizaje no se logra en soledad

Antes de profundizar en diversos aspectos pedagógicos y didácticos inherentes a situar el desarrollo de la autonomía en la escuela, cabe detenernos en una premisa como punto de partida. Concebir al desarrollo cognitivo como un proceso implica una fuerte responsabilidad social (y escolar, en nuestro caso) y la convicción de que el logro de la autonomía en el aprendizaje tiene menos de actividad solitaria que lo que se podría pensar⁵.

Los niños y las niñas no son pequeños/as científicos/as que construyen teorías ingenuas sobre el mundo a partir de sus propias y personales realizaciones (Flavell, 1992). El desarrollo cognitivo se favorece con las interacciones sociales⁶. Los procesos de andamiaje que se producen en la escuela están fuertemente guiados por interacciones interpersonales (conversaciones, diálogos entre docentes y alumnos y alumnas), y emprendimientos grupales (trabajo en equipo, proyectos). Asimismo, están mediados por artefactos culturales como el lenguaje, los dispositivos electrónicos, la escritura, los libros y un tipo adecuado de arquitectura escolar⁷, y toman cuerpo en situaciones enmarcadas por la tarea y el contenido. El conocimiento de una persona incluye las creencias del individuo sobre sí mismo como pensador o aprendiz y, también, lo que sabe sobre los procesos de pensamiento de otras personas.

Indudablemente, las creencias que niños y niñas forjan sobre sí mismos como aprendices y su registro sobre los procesos de pensamiento pueden facilitar o limitar su

⁴ Ricardo Baquero señala que el aprendizaje es un proceso largo, trabajoso, frágil, pero potente. Considera el "proceso" como un concepto teórico que indica que la emergencia de los aprendizajes es producto de una diacronía, es decir, que se despliega en el tiempo e involucra reestructuraciones, avances, retrocesos relativos, dispersiones, retornos. Para profundizar este tema, se puede consultar Baquero (2020).

⁵ Si en algo están de acuerdo todos los constructivismos es que todo aprendizaje es un coaprendizaje, siempre aprendemos con los demás. Todo aprendizaje, aunque sea el movimiento reflexivo de aprender de nuestros propios aprendizajes, es social y susceptible de análisis sociológico. Para seguir profundizando en el tema se puede consultar Hernández (2023).

⁶ Como señala David Perkins, la visión social del aprendizaje tiene muchos hijos, pero sin dudas un solo padre: Lev Vigotsky. En una obra de referencia y actualidad, Perkins nos invita a reflexionar sobre el aprendizaje con una mirada atenta a la comprensión. Se puede consultar Perkins (2010).

⁷ Cabe advertir que se deberían definir actividades grupales en la escuela que den, al mismo tiempo, la posibilidad a cada alumno/a de "operar" por sí mismo y de construir nuevos saberes, que garanticen la contribución de todos, con reglas de juego precisas y que eviten que algunos/as se cristalicen en roles o funciones que les impidan progresar.

desempeño en situaciones de aprendizaje presentes y futuras, y ahí, como docentes, tenemos un enorme espacio para trabajar.

La reflexión sobre el aprendizaje en el contexto escolar

Desde el punto de vista pedagógico, es válido retomar algunas preguntas acerca de los procesos de reflexión sobre el aprendizaje en la escuela: *¿Por qué y para qué promover la autonomía en el aprendizaje? ¿Cómo es posible instalar la reflexión sobre el aprendizaje en las aulas? ¿Para qué? ¿Cuáles deberían ser sus orientaciones?*

Ya hemos visto que la autonomía está ligada a la posibilidad de tener mayor conciencia sobre lo que se aprende y la posibilidad de decidir (o autorregular) cómo pensar. Incluir en la actividad del aula el trabajo de reflexión sobre las estrategias de aprendizaje colabora tanto con la apropiación de aquellos saberes fundamentales y específicos que la escuela se propone transmitir, como con la actuación creativa y la reconstrucción de conocimientos y procedimientos para encarar la resolución de situaciones nuevas⁸. De este modo, se busca que niños y niñas puedan externalizar sus procesos de pensamiento para que puedan tener un mayor dominio sobre ellos y, en definitiva, lograr aprendizajes más intensos y profundos⁹.

Ahora bien, la reflexión sobre el aprendizaje en el aula no debiera asumirse como un contenido o una actividad más a añadir en la larga lista de los objetos a enseñar. Por el contrario, puede entenderse como una invitación a considerar en qué medida, en la enseñanza de los contenidos que desarrollamos y a partir de aquellas actividades potentes que introducimos en clase, es posible abrir el diálogo con las y los estudiantes en torno a qué procedimientos y decisiones estamos poniendo en juego. Muchas veces, se trata, simplemente, de tornar visibles los procesos que subyacen a las acciones en desarrollo. Por ejemplo, si se está escribiendo un folleto, el o la docente puede abrir al grupo un conjunto de reflexiones necesarias pero no siempre advertidas por las y los estudiantes: *Ahora tenemos que pensar en el destinatario de este mensaje, cómo podemos apelar a él para que le “llegue” lo que le queremos transmitir, qué tipo de lenguaje usaremos, si incluiremos imágenes, fotografías, infografías...* O bien, en una clase de resolución de problemas en Matemática, les puede proponer buscar un problema semejante resuelto anteriormente para recuperar lo aprendido en un nuevo contexto e identificar por qué ese procedimiento podría servir en una nueva situación.

Como habrá podido notarse, los ejemplos brindados son muy propios de la cotidianeidad escolar. Sin embargo, muchas veces estas acciones se desarrollan en la escuela de modo esporádico, aleatorio, en función de situaciones inesperadas..., no responden a una planificación y forman parte de lo que llamamos *enseñanza ocasional*. Sin restarles valor a estas incorporaciones, este material busca apelar al carácter planificado e intencional que supone la enseñanza. Es decir, se trata de convertir la reflexión sobre las estrategias

⁸ Para quienes se interesen por el estudio de la creatividad en la escuela pueden consultar Camilloni (2022).

⁹ Para profundizar con el estudio de este tema se puede consultar Ritchhart, Church y Morrison (2014).

de aprendizaje que se ponen en juego en la tarea escolar en una vivencia que conserve la sencillez de lo cotidiano, pero se instale en el aula como una actividad anticipada y presente en reiteradas y diversas oportunidades. En caso contrario, no resultará esperable que las y los estudiantes puedan trasladar las estrategias de aprendizaje utilizadas en cierto contexto de manera inmediata a nuevas situaciones, desafíos o propuestas.

Entonces, en la planificación de las propuestas para el aula se buscará generar ambientes y consignas de trabajo que permitan desatar situaciones en las que las y los estudiantes puedan lograr aprendizajes relevantes que involucren tanto la adquisición de conocimientos culturalmente valiosos como formas específicas y potentes de acceder a ellos. Y aquí, una reflexión necesaria: el aprendizaje escolar implica, siempre, aprender sobre objetos de conocimiento. En el nivel primario, ese aprendizaje se estructura en torno a las áreas del conocimiento. Por consiguiente, el despliegue de los modos de conocer, de las estrategias de aprendizaje, de los razonamientos y de los tipos de pensamiento puestos en juego se definirá y adquirirá sentido en el marco de las propuestas que se desarrollen para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos que establece el marco curricular. No se propone aquí abordar la reflexión sobre el pensamiento en abstracto. Por el contrario, la mirada que se plantea sostiene el trabajo sobre estrategias de aprendizaje que son interpeladas –y convocadas, si cabe la expresión– para lograr el aprendizaje de los contenidos curriculares y reconoce que las diversas áreas plantean énfasis y aproximaciones al conocimiento que presentan puntos de contacto y, también, especificidades.

Autonomía y estrategias de aprendizaje: algunos aspectos didácticos

Los chicos y las chicas se aproximan al conocimiento en la escuela de muy diversas maneras: construyen explicaciones e interpretaciones, razonan a partir de evidencias, identifican patrones y hacen generalizaciones, exploran alternativas de resolución para una situación o un problema, relacionan y contraponen argumentos... Este listado podría extenderse, especificarse, abrirse... Sin embargo, para que todas estas acciones anteriores cobren sentido, requieren estar insertas en una situación didáctica en la que estudiantes y docentes intervengan con un propósito definido y en relación con un contenido curricular o más de uno.

Desde el punto de vista docente, a la vez, podemos reconocer diversos modos de gestionar la clase que permiten a las y los estudiantes focalizar la mirada en las estrategias de aprendizaje que se están poniendo en juego:

- cuestionar (hacer buenas preguntas y dar tiempo para que se piensen las respuestas),
- escuchar (saber escuchar respuestas, aunque no sean las que como docentes esperamos escuchar),
- documentar (observar, registrar, interpretar y compartir esta información),

- sistematizar (posiciones, argumentos, regularidades, y mostrar al grupo la importancia de hacerlo),
- oponer (marcar las contradicciones y sostener tiempo y espacio para que las y los estudiantes las adviertan y vean si es posible o no resolverlas),
- anticipar (plantear al grupo decisiones que habrá que tomar y dar un tiempo para avanzar sobre ellas)...

Así, el/la docente contribuye con sus intervenciones en diversos sentidos: ayuda a dar un lugar y un tiempo a la reflexión sobre las estrategias puestas en juego; pone palabras, verbaliza y da nombre a aquello que pasa usualmente inadvertido o queda implícito; ofrece un modelo que permite a los niños y las niñas ver cómo se hace eso que se dice que hay que hacer.

Ahora bien, *¿cómo organizar e insertar un abanico inacabado de estrategias de aproximación al conocimiento y de intervenciones docentes en propuestas de enseñanza a desarrollar en tiempos limitados y en el contexto escolar?*

No hay solución fácil a esta pregunta. Este material es una invitación a pensar un conjunto de criterios y de situaciones que permitan dar alguna respuesta.

Las consignas de las actividades escolares

Como ya compartimos, el aprendizaje escolar cobra forma a partir de propuestas de trabajo y estudio. Niños y niñas se aproximan a los objetos de conocimiento a partir de tareas y actividades que los y las docentes proponemos. Las secuencias didácticas y los proyectos son modos de aproximación al conocimiento que permiten organizar la agenda educativa en el nivel y conjugan importantes decisiones en relación con la distribución y secuenciación de los contenidos a enseñar durante el ciclo lectivo, los enfoques adoptados para la enseñanza, la administración del tiempo y los resultados de aprendizaje valorados.

En este escenario, definir las actividades es un componente fundamental de la planificación docente, ya que en ellas se apoya, en buena medida, la conducción de la tarea de enseñanza. Reparar en las consignas que se proponen es detenernos en un elemento central para pensar en las estrategias de aprendizaje que se invita a desplegar.

¿Por qué esto es importante cuando estamos pensando en la autonomía en el aprendizaje? Las consignas portan un mensaje muy claro acerca de lo que queremos que las y los estudiantes aprendan y sobre el modo en que les proponemos hacerlo. Como bien señala Philippe Meirieu, las instrucciones de aprendizaje, para ser educativas, deben dibujar desde el principio una forma de relación entre maestros/as y alumnos/as en la que el recorte de la actividad o tarea expresada en la consigna sugiera y prometa (Meirieu, 2019). Las consignas sugieren y prefiguran un ingreso a un conocimiento, una habilidad o una destreza que se sabe que es de difícil acceso, pero nunca com-

pletamente fuera de alcance. En otras palabras, las actividades de aprendizaje deberían contemplar “la utopía de lo deseable y la realidad de lo posible en la enseñanza” (Camilloni, 2022, p. 48). Es más despejado el camino si las consignas y las estrategias requeridas para lograr el aprendizaje resultan claras en las instrucciones. Esta cuestión se vuelve, además, una condición necesaria para que las y los estudiantes puedan luego reflexionar sobre qué aprendieron y cómo y, también, tomar decisiones al encarar tareas futuras.

Variedad y balance en las operaciones mentales a movilizar

La producción de conocimiento didáctico permite afirmar que la comprensión de las y los estudiantes mejora cuando desarrollamos propuestas que presentan cierto balance o equilibrio entre consignas explícitas y tiempo para el posterior trabajo grupal y personal de exploración, lectura, comprensión, descubrimiento, intercambio y producción, según el caso.

Pensar las actividades escolares como tareas que apelan a diversos tipos de operaciones mentales puede ayudar a identificar los procesos cognitivos que cada una se propone movilizar, así como advertir diferentes demandas en el procesamiento de la información y diversos niveles requeridos en la comprensión del contenido.

En la Tabla 1 se ofrece como modelo posible una clasificación sencilla de operaciones mentales construida con el afán de colaborar en el diseño de propuestas para el aula que atiendan un criterio de variedad y balance (Meirieu, 1997). Se plantean cuatro grandes categorías que responden a la pregunta por la operación mental que debe hacer el/la estudiante para acceder al aprendizaje esperado: *deducción*, *inducción*, *dialéctica* y *divergencia*.

Es importante advertir que cada tipo de operación se presenta a las y los estudiantes siempre como un requerimiento para la resolución de una tarea concreta. Es decir, será la consigna de trabajo la que desate, como ya se ha planteado, la necesidad de recurrir a esa operación mental. Ahora bien, desde la planificación docente, recurrir a la clasificación permite reparar en el grado en que se está ofreciendo al grupo oportunidades de aprendizaje que recuperan la variedad necesaria de operaciones.

Tabla 1. Operaciones mentales y aprendizaje

Tipo de operación mental	¿Qué implica esa operación?	Orientaciones para desarrollar propuestas de enseñanza en la escuela
Deducción	<ul style="list-style-type: none"> ● Desprender las consecuencias o implicancias de un principio, una ley o un hecho. ● Ir de lo general a lo particular. 	<p>Se trata de desarrollar actividades que impliquen la lógica del “Si..., entonces...”.</p> <p>Usualmente, la deducción está muy presente en razonamientos lógico-matemáticos, pero este tipo de actividades puede trasladarse a otros campos con planteos del tipo “Si esto es verdadero, ¿qué es lo que implica?”, o bien, en la interacción social, “Si hago esto, ¿qué reacciones voy a desencadenar en los demás?”.</p>
Inducción	<ul style="list-style-type: none"> ● Confrontar elementos (hechos, ejemplos, casos, observaciones discretas) para hacer surgir el punto común, la categoría o el rasgo general que engloba a los anteriores (una noción, una ley, un concepto). ● Ir de lo particular a lo general. 	<p>Se proponen situaciones que permitan a los y las alumnos/os formar conceptos (o bien identificar principios y regularidades) a partir de la identificación de semejanzas entre casos individuales, la formulación de hipótesis y su contrastación con nuevos casos positivos y negativos que ejemplifiquen (o no) el concepto a elaborar.</p>
Dialéctica	<ul style="list-style-type: none"> ● Poner en interacción leyes, nociones y conceptos y advertir sus relaciones y contradicciones. ● Comprender un sistema complejo. ● Explorar y hacer evolucionar variables en distintos sentidos. 	<p>Los diálogos reflexivos, los juegos de roles, las dramatizaciones o las simulaciones suelen ser actividades que promueven este tipo de operación mental. En ellas, es importante que se puedan percibir las contradicciones y los posicionamientos de cada uno de los actores, poner las paradojas en evidencia, develar las oposiciones, etc.</p> <p>Los juegos ofrecen la posibilidad de realizar una puesta en escena de un sistema conceptual y permiten la rotación de lugares o roles, lo que contribuye a la comprensión del sistema como tal.</p>
Divergencia	<ul style="list-style-type: none"> ● Poner en juego la creatividad. ● Construir asociaciones nuevas y relaciones originales entre elementos usualmente no conectados. 	<p>Esta operación se promueve mediante situaciones que solicitan integrar elementos pertenecientes a diferentes ámbitos, provocar asociaciones nuevas, relaciones originales entre palabras, cosas o ideas. Contrariamente a lo que se suele pensar, para propiciar la creatividad, las actividades no se apoyan en la libertad absoluta, sino en la obligación de integrar elementos que normalmente se perciben inconexos y cuya vinculación parece disparatada. Se trata de organizar un encuentro con “lo inesperado”. La actividad puede presentarse como un desafío que exige integrar palabras de diversos campos semánticos en una historia, incluir datos económicos en un texto literario, etc.</p>

¿Y la memoria?

Poca referencia hemos hecho hasta aquí a la memoria, si bien todas las menciones a estrategias de aprendizaje se asientan sobre la posibilidad de interpretar, recuperar, construir y usar información disponible. ¿Entonces...?

Las tareas escolares que involucran la memoria deberían estar al servicio de optimizar el uso de otros recursos cognitivos. Las actividades de memorización que históricamente formaban parte del repertorio de la educación primaria y que se presentaban de forma aislada o como un fin en sí mismo –como la memorización de una poesía– se resignifican hoy para dar lugar a una memorización estratégica al servicio del aprendizaje. Es decir, las tareas escolares que involucran la memoria deben estar al servicio de optimizar el uso de otros recursos cognitivos. De este modo, cambian los momentos y los fines con que se programan tareas de memoria.

Ahora bien, para que el aprendizaje se produzca, tiene que intervenir la memoria. La memoria actúa aportando información que posibilita avanzar en el aprendizaje. Constituye una función activa, selectiva y organizadora¹⁰. Es decir, no es una operación que brinda una especie de telón de fondo informativo, sino que está al servicio de una comprensión enriquecedora que potencia las demás capacidades (Perkins, 2010).

Las intervenciones docentes

En párrafos anteriores hemos hecho referencia a la importancia que cobran las consignas de las actividades a la hora de definir los ambientes para aprender y su particular significatividad para promover el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Su planificación permite combinar variedad de experiencias, articular tipos de estrategias que se pondrán en juego y programar la progresión en la demanda de autonomía para las y los estudiantes.

Nos interesa ahora detenernos brevemente en otro elemento clave: algunas intervenciones docentes, que, en el contexto de la gestión de la clase, promueven avances en el dominio de nuevas estrategias y su utilización progresivamente autónoma por parte de las y los alumnos.

Las intervenciones ofrecen oportunidades para reajustar, regular y orientar lo planificado con atención y sensibilidad a las respuestas que niños y niñas van manifestando. En este sentido, la voz docente ocupa un lugar particular en el intercambio en la clase. A través de su guía experta es posible instalar en la discusión colectiva cierto tipo de reflexión sobre las

Gráfico 1. Intervenciones para la autonomía



¹⁰ Para profundizar en este tema se puede consultar Camilloni (2017), una entrevista en la que la autora se refiere específicamente a esta cuestión.

estrategias de aprendizaje que se ponen en juego en la tarea, a la vez que contribuir a sostener a las y los estudiantes en los procesos de búsqueda, discusión y argumentación, volviendo más tolerable la necesaria incertidumbre y la ambigüedad que estos comportan. (Gráfico 1)

Volver visible lo invisible

Uno de los rasgos que define al rol docente es su carácter de mediador entre los niños y las niñas y esos contenidos (conocimientos, prácticas, capacidades, destrezas, valores, disposiciones) que buscamos transmitir desde la escuela.

Cuando se trata de que las y los estudiantes adquieran cierto conocimiento de tipo conceptual, información, datos, habitualmente decidimos entre ofrecer de manera directa una exposición o explicación (bajo el modo de la instrucción directa) o proponerles situaciones que requieran esa adquisición (que la vuelvan necesaria) y modos de acceder a ella (y, por supuesto, combinaciones posibles entre ambas estrategias).

Ahora bien, ¿cómo mediamos en la clase para que niños y niñas se acerquen a las formas “más expertas” de aprender? ¿Cómo intervenimos para que desarrollen estrategias de aprendizaje autónomo que los vuelvan más “independientes” al enfrentar nuevas tareas más complejas en cada área de la actividad escolar?

Una de las intervenciones posibles consiste en mostrar el tipo de razonamiento y el conjunto de prácticas que quien tiene más experiencia pone en juego al enfrentar una tarea compleja y compartir las reflexiones que va haciendo para resolver los interrogantes que se formula. Veamos un ejemplo cotidiano, ya que luego esta idea se abordará con mayor detalle en los siguientes capítulos.

Ante la escritura de un texto colectivo, por ejemplo, un correo electrónico para solicitar una visita guiada a un museo, la voz del/de la docente planteará problemas y posibles preguntas antes de empezar: *¿Qué nos proponemos con este correo? ¿A quién se lo enviaremos? ¿Qué grado de confianza tenemos? ¿Corresponde un tratamiento más o menos formal? ¿Qué sabe de nosotros/as y qué necesitamos que sepa para fortalecer nuestro pedido?*

Tolerar la ambigüedad y sostener la incertidumbre

Un aspecto difícil cuando nos decidimos a proponer a niños y niñas tareas complejas tiene que ver con ayudarlos/as a sostener la actividad ante la incertidumbre y la ambigüedad. Nuestros/as estudiantes esperan de nosotras/os, como docentes, una palabra que los ayude a tener la tranquilidad de que van por el “buen camino”, que están tomando la vía correcta de resolución, que la conclusión a la que han arribado es adecuada.

Sin embargo, sabemos bien que parte de la tarea, cuando adoptamos estrategias de enseñanza que apuestan por enfrentarlos a cierta complejidad regulada en fun-

ción de sus posibilidades, consiste en que exploren, busquen respuestas, aprendan que se pueden equivocar y que pueden corregir el rumbo de las acciones. También, que puedan sostener el esfuerzo y no se desanimen ante el primer obstáculo, que busquen fuentes de validación distintas de la voz del maestro o la maestra, que argumenten sus propuestas, que distingan cuándo alcanza el consenso para decidir y cuándo la validación exige otro tipo de argumentación (por ejemplo, para sostener una resolución en Matemática).

Desde el punto de vista de las intervenciones, eso nos demanda una mirada muy atenta a diversas cuestiones. Por un lado, manejar la propia incertidumbre. Desafiar a los y las estudiantes con tareas complejas nos genera, como docentes, cierta ansiedad. Estamos cediendo parte del control de la situación... ¿Podrán llegar a lo que esperamos? Esa inquietud personal es fácil que nos juegue una "mala pasada" y nos impulse a validar, antes de tiempo, la voz de las y los estudiantes que se aproximan a las respuestas esperadas. Por ejemplo, cuando, en una discusión sobre un problema en la clase de Matemática, recuperamos con mayor detenimiento para todo el grupo los razonamientos de quienes proponen explicaciones acertadas y otorgamos menos espacio a las respuestas erróneas. De esta manera, ofrecemos señales al grupo respecto de qué voces escuchar. Aun cuando demos oportunidad a la expresión de diversas explicaciones y procedimientos, es necesario sostener la incertidumbre para promover la búsqueda de razones y argumentos que validen una u otra respuesta y evitar un cierre prematuro.

Por otro lado, es necesario regular las expectativas y el alcance de los desafíos en pos de la participación y el aprendizaje genuino de la totalidad de estudiantes del grupo. El desarrollo de actividades por proyectos ofrece excelentes oportunidades para plantear tareas complejas, pero el nivel del desafío puede resultar muy atractivo para algunas/os en el grupo, adecuado para otros/as, y excesivo para otros/as más. Esto puede regularse mediante la inclusión de actividades diversificadas en un marco común que dé significatividad a la tarea. Por ejemplo, a partir de un recorte en Conocimiento del Mundo, se pueden proponer actividades de indagación que permitan acceder a la información a partir de materiales en distintos soportes, con mayor y menor apoyatura gráfica o audiovisual. El ajuste ocasional de las consignas o la ayuda pedagógica ofrecida deben, necesariamente, definirse en función de esta mirada atenta hacia la progresión de los niños y las niñas en los aprendizajes.

Alentar la toma de decisiones

Crecer en la autonomía para el aprendizaje supone, progresivamente, ganar independencia para asumir el estudio y el avance en el conocimiento. Es necesario, entonces, que niños y niñas comiencen tempranamente a tomar algunas decisiones. En la gestión de la clase, las intervenciones que alientan a las y los estudiantes a asumir la toma de decisiones, con apoyo en fuentes de información segura o sobre la base de conclusiones o argumentos abordados previamente, pueden incorporarse de manera temprana, y se deben ir complejizando progresivamente. Ejemplos muy sencillos de primer grado pueden clarificar a qué nos referimos: buscar en portadores seguros las letras que necesitan

para escribir una palabra (con mayor o menor ayuda docente), así como usar las bandas o grillas numéricas para corroborar y discutir con sus pares la escritura de un número.

Claramente, la intervención docente regulará la dificultad y el acompañamiento en función de los logros y las posibilidades de cada estudiante, pero es necesaria cierta transferencia progresiva de responsabilidad que lo/la ayude a conservar registro de la meta (de aquello que busca resolver) y de las estrategias de las que se puede valer para ello.

Recapitular y sistematizar

Otra intervención muy necesaria es aquella que permite a las y los estudiantes recuperar y revisar sus propios procesos de pensamiento en el marco de un aprendizaje, a la vez que establecer con firmeza ciertas conclusiones. Aquí nos referimos específicamente a dos cuestiones que suelen conjugarse en los momentos de recapitulación y sistematización.

Por una parte, vale detenernos en los momentos que destinamos, en el diálogo con el grupo, a reconocer las estrategias que han usado en la resolución de una situación y promover una instancia de reflexión metacognitiva. Estas conversaciones, entonces, no solo proponen evocar lo aprendido, sino también identificar y valorar el proceso seguido para llegar a una conclusión. Por ejemplo: *“Para poder afirmar esto, primero exploramos..., luego probamos..., para finalmente...”*.

Por otra parte, recuperar regularmente las estrategias permite ir instalando en el grupo la reflexión sobre los procedimientos puestos en juego para abordar la diversidad de situaciones de aprendizaje, a la vez que establecer un compromiso con lo aprendido. Esto último es particularmente importante para institucionalizar con los y las estudiantes que hay saberes que ya son compartidos y que serán considerados adquisiciones firmes para seguir aprendiendo. Por ejemplo, *“Entonces, ya todos y todas estamos de acuerdo en que cuando multiplicamos podemos cambiar el orden de los factores porque el resultado no se modifica”*. Y regresaremos a esa conclusión en nuevas oportunidades para usarla en nuevas estrategias de resolución de cálculos.

Establecer relaciones entre áreas y contextos de aprendizaje

Considerar el carácter contextualizado y la especificidad de los usos de diversas estrategias en ciertos campos de conocimiento es fundamental para promover una apropiación efectiva. Son los contextos y saberes propios de cada una de las áreas y de las propuestas que se promueven (ya sean disciplinares o integradas) los que construyen un ambiente propicio para el aprendizaje. Como hemos señalado ya más de una vez, la organización de la clase escolar cobra forma a partir de las actividades enmarcadas en secuencias, proyectos, actividades habituales, etc.

Ahora bien, es importante también reparar en que estas mismas situaciones apelan a ciertos procedimientos o estrategias que traspasan los límites de las disciplinas. El/la

docente puede ayudar a niños y niñas a reparar en los puntos en común y en las diferencias y especificidades, de modo de contribuir a una oportuna y pertinente transferencia. Por ejemplo, la elaboración de un plan de texto antes de empezar a escribir es un procedimiento al que se recurre no solamente en la clase de Prácticas del Lenguaje, y es importante recuperar que lo hacemos también en otras situaciones. Parte de la conquista de una mayor autonomía para el aprendizaje descansa en la posibilidad de hacer el mejor uso posible de las estrategias y los recursos de los que disponemos.

La evaluación de los aprendizajes

Más allá de aportar información acerca del proceso y los logros de aprendizaje de alumnos y alumnas, nos interesa aquí destacar un aspecto de la evaluación escolar: su potencial para constituirse en un mensaje que fortalezca el desarrollo de una creciente autonomía.

Ese mensaje toma forma, de modo semejante a lo que ocurre con las actividades, en las consignas de evaluación. Los/as alumnos/as habitualmente estudian en función de los modos en los que se gestiona la enseñanza y, también, de acuerdo con cómo perciben que serán evaluados/as. Cuando las consignas de evaluación proponen situaciones significativas que requieren el uso de habilidades de pensamiento y conocimiento conceptual de alto nivel y guardan semejanza con situaciones reales en las que las personas acuden a los conocimientos y las prácticas que se están evaluando, es esperable que promuevan y provoquen aprendizajes de mayor intensidad y compromiso cognitivo. Este planteo se vincula con lo que en la literatura sobre evaluación se conoce como *evaluación auténtica*. Las situaciones de evaluación auténtica son aquellas que preservan y provocan un uso del conocimiento similar (o lo más fidedigno posible) al que se sostiene en la vida real extraescolar¹¹. La enseñanza mediante proyectos proporciona variedad de oportunidades para incorporar propuestas de evaluación con estas características en relación con algunos contenidos curriculares en diversas áreas. Por ejemplo, para el caso de Ciencias Sociales, a partir de la realización de una entrevista en el marco de un proyecto, se puede proponer una situación de sistematización de información, actividad que preserva un sentido acorde con el trabajo propio del campo¹².

Asimismo, es interesante considerar las potencialidades que ofrece la evaluación formativa (aquella evaluación que responde al propósito de ajustar la ayuda pedagógica a las necesidades de quien aprende) para estimular el involucramiento de niños y niñas como “dueños/as” de su propio aprendizaje y favorecer el logro de una mayor autorregulación de los procesos involucrados (William, 2014). Para ello, es necesario que las y los estudiantes puedan adoptar como propias las metas de aprendizaje, comprender claramente el alcance de la tarea y los criterios de evaluación de su desempeño. A la vez, se vuelve imprescindible el establecimiento de un clima de con-

¹¹ Cabe aclarar que el hecho de que una consigna de evaluación proponga la formulación de una tarea en la que se incluyen referencias a elementos de la realidad no la convierte automáticamente en una situación auténtica. La evidencia indica que hay consignas con “letra” de situaciones reales, pero se trata de actividades simples y superficiales. Estas ideas están desarrolladas por líneas de investigación con tradición en Uruguay y con mirada regional. Pueden consultarse dos obras para seguir profundizando: Ravela (2009) y Ravela, Picaroni y Loureiro (2017).

¹² Para conocer orientaciones y diversos proyectos para el aula, se puede consultar *Formación docente situada 2023*, disponible en: <https://escuelademaestros.bue.edu.ar/wp-content/uploads/2023/01/SituadaF8.pdf>

fianza en el aula, donde el error tenga un estatus didáctico y sea posible superar el miedo a equivocarse.

A continuación, repararemos en algunos elementos que, desde la evaluación, favorecen la autonomía para el aprendizaje.

Las devoluciones

La devolución es información que le permite al/a la estudiante comparar lo que intentó lograr con lo que efectivamente hizo, y advertir lo que ha logrado y lo que todavía no. Se suelen distinguir las devoluciones valorativas (aquellas que principalmente reconocen cualidades, virtudes, etc.) de las devoluciones descriptivas o reflexivas (aquellas que especifican logros, modelos de acción o procedimientos para la revisión por parte de las y los estudiantes) (Ravela, 2009). Estas últimas son importantes para promover estrategias de reflexión sobre el aprendizaje. Ofrecen la posibilidad de acceder a un mayor control sobre la tarea, no solo en cuanto a los resultados sino, y fundamentalmente, en relación con el proceso: proporcionan indicaciones que las y los estudiantes pueden utilizar para buscar errores, identificar información faltante o revisar el trabajo, lo que favorece la autorregulación. Las devoluciones descriptivas, también, ayudan a identificar las demandas de la tarea y suelen incluir preguntas y ejemplos, que orientan en la reflexión sobre cuándo, dónde y por qué se debe seleccionar una determinada estrategia (Hogan y otros, 2015). Así, y solo como ejemplo posible, en la devolución de un informe en Ciencias Naturales, se incluyen preguntas que orientan a la recuperación de algún paso omitido en la descripción de un procedimiento, o se indica la pertinencia de agregar rótulos a un esquema o de completar un cuadro.

Compartir los criterios de evaluación

Existen instrumentos, como las guías de evaluación, las grillas y rúbricas y las listas de cotejo, que contribuyen a clarificar los criterios de evaluación y posibilitan que las y los estudiantes puedan autoevaluar distintas dimensiones de su trabajo. En tal sentido, cuando se construyen junto con los/as alumnos/as, se constituyen en orientadores de los aprendizajes, en la medida en que permiten precisar los objetivos y anticipar las dimensiones y los criterios de calidad con los que se ponderará la tarea. De este modo, estos instrumentos alimentan la posibilidad de autorregulación y monitoreo, a la vez que estimulan la responsabilidad de las y los estudiantes. Por ejemplo, a partir de una rúbrica, los/as alumnos/as pueden planificar los pasos a seguir, considerar la búsqueda de apoyos e información requerida, organizar la administración del tiempo, etc.¹³.

Un aspecto para considerar es que el proceso de apropiarse de estos instrumentos y aprovecharlos para orientar el aprendizaje es, en sí mismo, una práctica que requiere instalarse de manera sistemática en el aula. En este sentido, es clave su explicitación, discusión y progresiva construcción compartida. No alcanza con que, como docentes, utilicemos rúbricas para evaluar trabajos si no compartimos los criterios con el grupo. En el trayecto de la escuela primaria, estas prácticas pueden ir teniendo apro-

¹³ Para profundizar en el tema se puede consultar Anijovich y Cappelletti (2018).

ximaciones sucesivas desde el primer ciclo, con una mayor participación de los/as alumnos/as para la construcción de rúbricas y listas de cotejo en los últimos grados del segundo ciclo.

Ejemplo de lista de cotejo

Monitoreando un desempeño		
Características	Sí	No
Explica correctamente el procedimiento que utilizó.		
Usa gráficos para explicar el procedimiento.		
Reconoce pasos correctos.		
Reconoce pasos incorrectos.		
Elige entre dos procedimientos alternativos.		
Tiene dificultades para explicar el procedimiento que empleó.		

Fuente: Anijovich y González, 2011.

Ejemplo de grilla de evaluación

Al escribir el texto final, el alumno...		
1	2	3
<p>Escribe un cuento.</p> <p>Desarrolla la historia a partir de un engaño.</p> <p>La secuencia narrativa está completa y ordenada.</p> <p>Los personajes presentan alguna característica prototípica.</p> <p>Demarca algunas oraciones con punto o utiliza algunos conectores.</p> <p>A veces, emplea la mayúscula inicial.</p>	<p>Incluye detalles y expansiones pertinentes a la historia.</p> <p>Inicia y cierra el texto de manera coherente.</p> <p>Las acciones de los personajes son coherentes con sus características y motivaciones.</p> <p>Incluye diálogo entre los personajes.</p> <p>Utiliza algunas palabras o frases propias del subgénero.</p> <p>Demarca la mayoría de las oraciones con punto.</p> <p>A veces, emplea la mayúscula inicial.</p> <p>Utiliza alguna marca para señalar el diálogo directo.</p> <p>Incluye algunos conectores temporales y causales.</p> <p>Evita algunas reiteraciones léxicas.</p>	<p>Utiliza recursos de humor propios del subgénero.</p> <p>Incluye un inicio y un cierre para generar interés en el lector.</p> <p>Algunas características o motivaciones de los personajes pueden inferirse a través de sus acciones.</p> <p>Utiliza el diálogo entre los personajes para enriquecer el relato.</p> <p>Realiza un uso variado del léxico propio del subgénero.</p> <p>Demarca las oraciones con punto y siempre utiliza mayúscula inicial.</p> <p>Distingue las voces en el diálogo directo utilizando raya de diálogo, dos puntos y punto y aparte cuando corresponde.</p> <p>Utiliza variedad de conectores.</p> <p>Evita reiteraciones léxicas a través de estrategias variadas.</p>

Fuente: Dib, 2016.

La evaluación entre pares y la autoevaluación

Entre la evaluación más tradicional a cargo exclusivamente del docente y el logro de una autoevaluación del aprendizaje, la participación en instancias de evaluación entre pares puede ser una oportunidad para adquirir experiencia en la utilización de criterios y la valoración de producciones. Permite, a la vez, la toma de cierta distancia en relación con la producción, aspecto que puede resultar más difícil para las y los estudiantes cuando se trata de analizar un trabajo propio.

Sin embargo, para que la evaluación entre pares cobre sentido como experiencia de aprendizaje es necesaria una preparación por parte del/de la docente de la situación en el aula y una clarificación previa de criterios para la evaluación. Trabajar con algún tipo de protocolo, guía de preguntas o una rúbrica compartida contribuye a orientar la mirada de niños y niñas sobre los aspectos a evaluar, a centrarse en el contenido y los aspectos cognitivos involucrados y a limitar la prevalencia de la dimensión afectiva en las devoluciones a ofrecer a sus pares. Así, es necesario ofrecer ejemplos y orientaciones para el momento del intercambio y luego revisar en conjunto dichas prácticas (Anijovich y Cappelletti, 2018).

En cuanto a la autoevaluación, es sabido que el monitoreo del propio aprendizaje y su autorregulación se asocian con mejores resultados y mayor capacidad para el aprendizaje y, asimismo, que son prácticas que se consolidan con un trabajo sistemático. Ahora bien, para contribuir desde la práctica escolar a que un/a estudiante desarrolle progresivamente su capacidad de autoevaluación, debemos ofrecerle retroalimentaciones que le clarifiquen los objetivos por alcanzar, así como referencias que le permitan revisar su actuación. Por eso, es fundamental poner tempranamente foco en la evaluación formativa y recurrir a diversas herramientas que la sostengan, aun cuando esperamos que las prácticas de coevaluación y autoevaluación cobren vida en las aulas, especialmente, hacia el segundo ciclo de la escuela primaria.

Construir autonomía en los ciclos de la escuela primaria

A lo largo de este capítulo hemos intentado trabajar la idea de que la autonomía no se construye por mero efecto del paso del tiempo, sino que debe ser apoyada por medio del trabajo pedagógico y didáctico organizado. En este sentido, es importante tomar la perspectiva de un trabajo ciclado que advierta la especificidad de cada uno de los ciclos y las posibilidades que estos ofrecen.

El primer ciclo de la escuela primaria tiene propósitos formativos concretos: niños y niñas aprenden a desenvolverse en un nuevo espacio, con nuevas reglas y expectativas, y crecen en autonomía. Esta autonomía incluye la capacidad para el aprendizaje escolar e involucra también otros diversos aspectos.

“Es en el transcurrir de estos primeros años que los alumnos comienzan a formarse como escolares, aprendiendo el sistema de roles y normas que marcan la relación entre los alumnos y los adultos que forman parte de la escuela. En este ciclo, los niños aprenden la manera en que se plantean, enfrentan y resuelven los conflictos en la escuela primaria, adquieren hábitos y actitudes necesarias para la producción y la convivencia en la institución, aprenden qué es lo que está permitido y qué es lo que no lo está; descubren que las experiencias y los conocimientos ya adquiridos juegan un papel importante a la hora de aprender nuevos contenidos, experimentan qué es lo que sucede cuando se equivocan, cuáles son los efectos, etc.” (Secretaría de Educación, 2004, tomo 1, pp. 29–30).

Para avanzar en su trayectoria hacia el siguiente paso y formarse como estudiantes, los niños y las niñas tienen que, en primer término, apropiarse de las reglas –algunas explícitas y otras no tanto– que les permitan desenvolverse con confianza y seguridad en el ámbito de la escuela. El desarrollo de la autonomía para el aprendizaje, en este marco, comienza en el nivel inicial, pero cobra en la escuela primaria una relevancia cada vez mayor y requiere un tratamiento atento en ambos ciclos.

Las propuestas de trabajo en aula que permitan a niños y niñas, desde primer grado, avanzar en momentos de trabajo independiente (pero no solitario) resultan sumamente valiosas. Para ello, en cada área de conocimiento, es necesaria la combinación planificada de situaciones que suponga alternancias entre el trabajo conjunto, en pequeños grupos, en parejas o de manera individual, con mayor o menor conducción docente de la actividad. De esta manera, se generan oportunidades para alentar en niños y niñas su capacidad de trabajo autónomo, la toma de decisiones en la tarea de aprender, la identificación de la necesidad de ayuda y su búsqueda, la consulta y el uso de diversas fuentes y soportes, entre otros aspectos.

Con la llegada al segundo ciclo, la autonomía en el aprendizaje adquiere nuevas dimensiones y sentidos: las demandas de estudio son mayores y la expectativa de que los niños y las niñas se constituyan en estudiantes y puedan resolver tareas con menor conducción y ayuda, también. En relación con el aprendizaje, las áreas de las ciencias se despliegan con mayor especificidad y ocupan un lugar de mayor protagonismo en la tarea cotidiana. Empieza la preocupación por “el estudio”, la consulta de mayor variedad de fuentes de información, la necesidad de construir registros personales (resúmenes, cuadros, escritos variados a los que se pueda volver para evocar lo estudiado). Sin duda alguna, el pasaje de un ciclo a otro involucra un fuerte crecimiento de los niños y las niñas en su manera de aproximarse al conocimiento.

La proximidad con el pasaje a la escuela secundaria invita, durante el transcurso del segundo ciclo, a contemplar la variedad de aprendizajes que los y las estudiantes deben afirmar. Sin embargo, la preparación para el ingreso a la escuela secundaria no debería entenderse como un llamado a anticipar la enseñanza de los contenidos de primer año. Aun cuando esta anticipación podría generar en algunos/as estudiantes la sensación de cierta seguridad porque los contenidos se les presentan “familiares”, se puede estar dejando de lado aprendizajes significativos que tienen una influencia decisoria para

transitar exitosamente el pasaje al nivel secundario¹⁴. Es en estos aprendizajes en los que deberíamos concentrar, entonces, el esfuerzo.

Para avanzar y progresar en la trayectoria escolar se requiere que las y los estudiantes puedan organizar su tiempo para estudiar, trabajar con “textos difíciles” de distintas fuentes, escribir textos expositivos, enfrentar con recursos propios la resolución de problemas, validar o justificar afirmaciones o resoluciones apoyándose en argumentos, identificar lo “no aprendido” y requerir las ayudas necesarias. La planificación de la enseñanza deberá proponer, entonces, situaciones que conjuguen los contenidos temáticos de las áreas de conocimiento con estos desafíos, a fin de propiciar un desarrollo articulado de los aprendizajes.

Asimismo, un aspecto importante del trabajo con la autonomía en la escuela implica desarrollar estrategias que les permitan a las y los estudiantes reconocer diferentes clases y procesos de conocimiento y poder actualizarlos frente a nuevas tareas o trabajos. Nos referimos, por ejemplo, a que logren identificar que hay aprendizajes en los que se llega a un resultado mediante una sucesión de pasos prefijados, cuya correcta ejecución implica una solución segura de la tarea, como al resolver el algoritmo de la multiplicación. También esperamos que distingan que hay aprendizajes que requieren otra intensidad y profundización del trabajo intelectual, en los que las acciones involucran mayor variabilidad y cuya ejecución no garantiza la consecución del resultado esperado; por ejemplo, enfrentar un problema y determinar vías diversas de resolución o escribir un cuento. Y es importante que puedan reconocer que ambos tipos de aprendizaje resultan valiosos y necesarios¹⁵.

La recapitulación sistemática de los procesos y las tareas de aprendizaje mediante preguntas puede ser interesante en las aulas para promover la distinción de las estrategias: *¿Recuerdan cuando...? ¿Qué hicimos para...? La clase pasada, ¿qué fue lo que...?* Así, compartir con las y los estudiantes la reflexión sobre los aprendizajes habilita una mirada prospectiva. En primer lugar, porque contribuye a que los/as alumnos/as puedan recurrir a estas estrategias en nuevas situaciones. En segundo lugar, pero no por ello menos importante, les permite observar cómo van progresando en el logro y el dominio de sus aprendizajes, así como advertir en qué momento y cómo pedir ayuda cuando el proceso no avanza en los sentidos esperados.

* * *

Hasta aquí hemos discutido algunos aspectos generales vinculados con la enseñanza para la autonomía en la escuela primaria. Los próximos capítulos ofrecerán aproximaciones contextualizadas en el marco del desarrollo de cada una de las áreas.

¹⁴ Esta idea está desarrollada por Alejandra Rossano en un libro de referencia para quienes estén interesados/as en profundizar el estudio sobre la enseñanza en el nivel primario: Rossano (2006).

¹⁵ Flavia Terigi aborda esta cuestión en una conferencia en la que trabaja la idea de las cronologías del aprendizaje: Terigi (2010).

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. y González. C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Baquero, R. (2020). La torsión del espacio escolar en Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer D. (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNICEP.

Biggs, J. B. (1987). *Students approaches to learning and studying*. Australian Council for Educational Research (Research Monograph).

Bruner, J. (2016). *La importancia de la educación*. Paidós.

Camilloni, A. (2017). *Para que haya aprendizaje tiene que intervenir la memoria*. La Nación. *Alicia Camilloni: "Para que haya aprendizaje tiene que intervenir la memoria" - LA NACION*

Camilloni, A. (2022). *Una enseñanza orientada al desarrollo de la creatividad*. Ediciones Universidad Nacional del Litoral.

Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo*. Paidós.

Dib, J. (comp.) (2016). *Escribir en la escuela. Una propuesta de enseñanza y evaluación de la escritura*. Paidós.

Flavell, J. (1992). *Developmental Psychology*, Vol. 28, No. 6, p. 998.

Hernández, F. J. (2023). *Aprender a aprender, o por qué es una mala traducción y sus consecuencias para la Sociología de la Educación*. Revista de Sociología de la Educación (RASE), vol. 16, n.º 2.

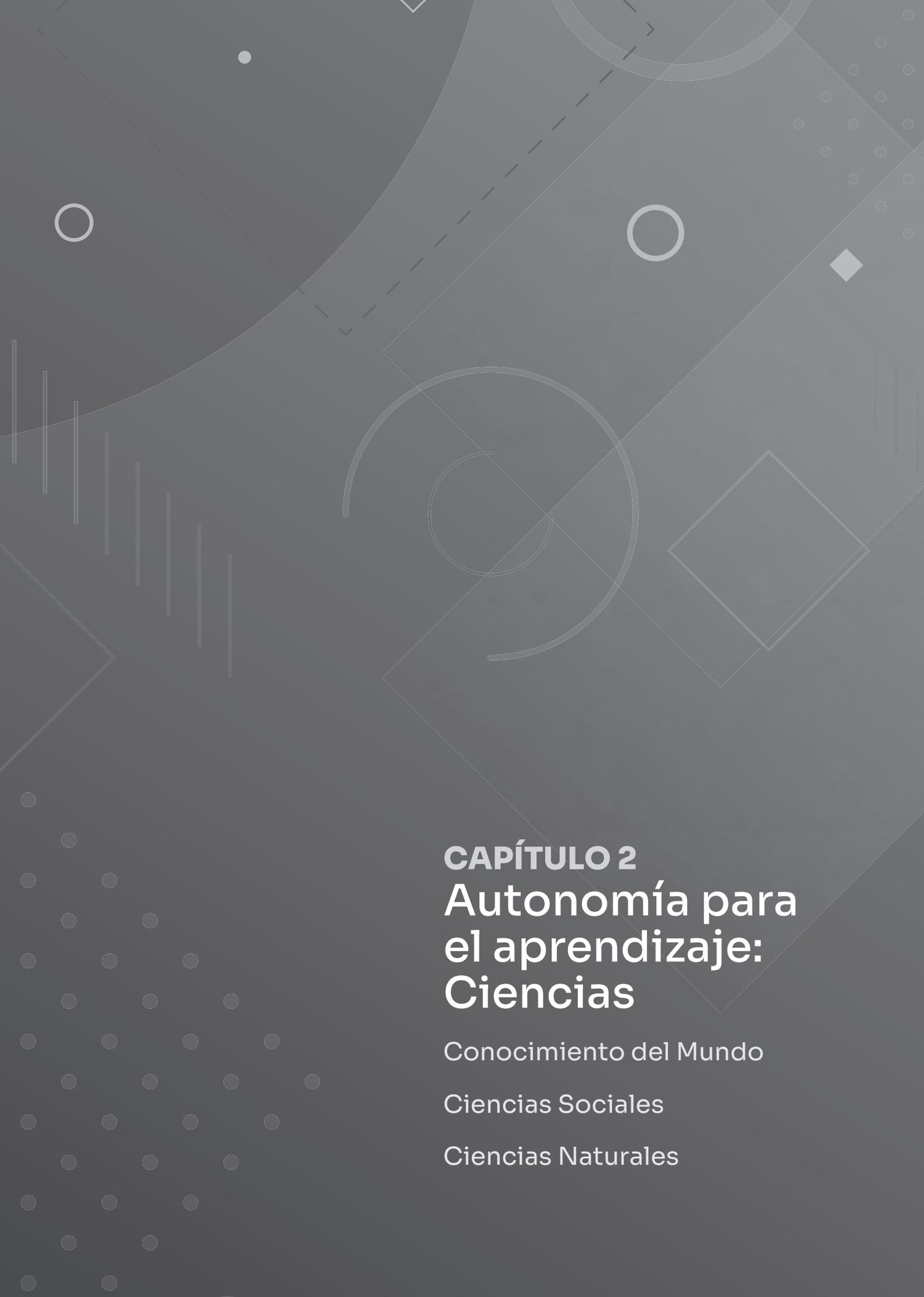
Hogan, M. J.; Dwyer, C. P.; Owen M.; Harney, O. M.; Noone, C.; Conway, R. J. (2015). *Metacognitive Skill Development and Applied Systems Science: A Framework of Metacognitive Skills, Self-Regulatory Functions and Real-World Applications* en Peña Ayala A. (2015) *Metacognition: Fundamentals, Applications, and Trends: A Profile of the Current State*. Springer.

Meirieu, P. (1997). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Ediciones Octaedro.

Meirieu, P. (2019). *Comprendre les consignes, une affaire en: Zakhartchouk, J. M. Comprendre les énoncés et consignes - Un point fort du socle commun*. Canopé.

Monereo, C. (Coord.) (2007) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. Grao.

- Monereo, C. (Coord.) (2008). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Grao.
- Monereo, C.; Pozo, J. I.; Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar en Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (coord.). *Psicología de la educación escolar*. Alianza.
- Perkins, D. (2010). *El Aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Paidós.
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: Los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de educación*, vol. 2, Núm. 1.
- Ravela, P., Picaroni, B., Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* INEE.
- Ritchhart, R., Church, M., Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Paidós.
- Rossano, A. (2006). El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa en F. Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI/Fundación Osde.
- Secretaria de Educación (2004). *Diseño Curricular para la escuela primaria*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia en Jornada de apertura ciclo lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa.
- Tishman, S., Perkins, D. y Jay, E. (1997). *Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Aique.
- William, D. (2014). Formative assessment and contingency in the regulation of learning processes. Artículo presentado en el simposio *Toward a Theory of Classroom Assessment as the Regulation of Learning*, at the annual meeting of the American Educational Research Association, Filadelfia.
- Zohar, A., David, A. B. (2008). Explicit teaching of meta-strategic knowledge in authentic classroom situations, en *Metacognition Learning*, 3, 59-82.



CAPÍTULO 2
**Autonomía para
el aprendizaje:
Ciencias**

Conocimiento del Mundo

Ciencias Sociales

Ciencias Naturales

Autonomía para el aprendizaje: Ciencias

Introducción

La enseñanza de las ciencias en la escuela primaria se aborda a partir de las tres áreas que el marco curricular jurisdiccional establece para el nivel: Conocimiento del Mundo, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Este capítulo, en consecuencia, presenta aproximaciones al trabajo en torno de las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la autonomía para aprender en el marco de cada una de ellas.

Las ciencias ofrecen un amplio abanico de modos de aproximarse al conocimiento del mundo natural y social: observación de fotografías y cartografías, observación y registro en salidas didácticas o en situaciones experimentales, lectura e interpretación de fuentes primarias o textos explicativos y argumentativos, análisis de información estadística a través de cuadros o gráficos, indagación mediante historias de vida en testimonios escritos o audiovisuales, entre otras posibilidades. Cada situación de enseñanza pone en acción uno o más modos de conocer en función de propósitos definidos y de recortes temáticos específicos. Así, las consignas y las intervenciones docentes tienen una función primordial para que niñas y niños logren un mejor dominio de aquellas estrategias que les permiten acceder al conocimiento y comunicar aquello que aprenden.

El aporte de cada una de estas áreas debe ser leído en diálogo con las otras dos –así como también, y de manera más amplia, con Matemática y Prácticas del Lenguaje– ya que el desarrollo de una actitud de indagación, la búsqueda de explicaciones, la formación para una observación atenta, la formulación de hipótesis para entender y explicar el mundo que nos rodea y la capacidad para el estudio y la comunicación de lo aprendido exceden los campos de cada área y de cada disciplina en particular, y dialogan con formas de acercarse al conocimiento que se entranan y articulan en la vida escolar.

El presente capítulo se organiza a partir de tres ejes que han sido elegidos para desarrollar estos aportes y que serán luego retomados con las especificidades correspondientes en cada una de las áreas:

- el acceso a la información en el campo de las ciencias,
- el registro de la información (ya sea para el estudio y la evocación posterior, como para su utilización en nuevas producciones) y
- la sistematización, la comunicación y el uso de la información.

La definición de los ejes no pretende exhaustividad, pero ha sido realizada con atención a la significatividad que la aproximación a las ciencias, al conocimiento del mundo natural y social y a la construcción de explicaciones y su comunicación revisten en el nivel primario en relación con el desarrollo de la autonomía para el aprendizaje. Autonomía que luego será convocada y desafiada en la transición a la escuela secundaria y

que, como docentes, tenemos la responsabilidad de promover tempranamente. Como el logro de tantos otros aprendizajes importantes, se trata de una tarea que requiere tiempo, sistematicidad y regularidad y que solo puede pensarse en el largo recorrido de las trayectorias.

Conocimiento del Mundo en el primer ciclo

Elías Buzarquiz, Mariana Frechtel, Ariela Grünfeld, Malka Hancevich.

Conocimiento del Mundo es un área que se desarrolla exclusivamente en el primer ciclo de la escuela primaria. Comparte propósitos generales con las otras áreas del ciclo. Entre ellos, contribuir a involucrar a las alumnas y los alumnos en la complejidad que supone el conocimiento de la realidad en la que están inmersa/os y habilitar el aprendizaje de lo que significa la tarea escolar.

Los primeros grados están atravesados por el conocimiento de los modos de funcionamiento de la institución escolar, sus normas y el sistema de roles que la caracteriza. El logro de esos aprendizajes se encuentra íntimamente relacionado con las intervenciones específicas que las escuelas y sus docentes desarrollen para habilitar posibilidades de trabajo autónomo, acordes a la edad y las experiencias de las y los estudiantes.

En esta puerta de entrada a la escuela primaria, el área de Conocimiento del Mundo se propone abordar recortes del mundo natural y social desde la problematización y contextualización¹. Este abordaje implica reflexionar acerca de qué parcelas de la realidad se pueden convertir en objeto de conocimiento escolar y qué dimensiones o aspectos seleccionar para su indagación. Se trata de que niñas y niños puedan enriquecer las explicaciones que ya tienen y posibilitar el contacto con cuestiones diferentes de aquellas que les ofrece su contexto cotidiano.

De esta manera, el primer ciclo es parte de un proceso formativo de larga duración que realiza aportes específicos a las finalidades de la educación en su conjunto. En el caso de Conocimiento del Mundo, se busca promover aprendizajes que permitan a niñas y niños realizar descripciones y relaciones cada vez más detalladas y precisas, establecer vinculaciones y diferenciaciones entre los aspectos sociales y naturales y avanzar en la construcción de algunas explicaciones con mayor nivel de complejidad. Este trabajo será posteriormente retomado y complejizado desde las distintas áreas presentes a lo largo del segundo ciclo de la escuela primaria.

¹ Desde hace tiempo hemos caracterizado a Conocimiento del Mundo como un área en la que convergen contenidos de Formación Ética y Ciudadana, Educación Tecnológica, Ciencias Naturales y Sociales. Abordarla requiere contemplar su complejidad y potencialidad de manera integral. Es decir, enseñar Conocimiento del Mundo implica reconocer la especificidad de cada campo de conocimiento que la constituye, pero también aunar, tensionar y complejizar su abordaje. Para profundizar en este tema se puede consultar Dirección General Escuela de Maestros, 2022, p. 38.

¿Cómo se construye el conocimiento en torno a las ciencias?

En el área de Conocimiento del Mundo la planificación de las propuestas está atravesada por el modo en cómo se piensa el conocimiento escolar y por cómo se construye el conocimiento en torno a las ciencias. Conocer desde las ciencias supone adquirir conceptos específicos, pero también adentrarse en las formas del quehacer científico. Por lo tanto, la selección de los contenidos permitirá anticipar qué conceptos y modos de conocer serán centrales de abordar en cada recorte y colaborará en clarificar y secuenciar aquellas actividades que den respuesta a los interrogantes o problemas planteados.

En relación con las estrategias de autonomía para el aprendizaje, los modos de conocer adquieren especial relevancia. Por *modos de conocer* nos referimos a las formas en que se reconstruye el conocimiento científico en el ámbito de la escuela. Son en sí mismos contenidos de enseñanza, ya que se espera que niñas y niños se apropien de ellos junto con los conceptos. Resultan particulares de las clases de ciencias, porque constituyen la manera en que es posible acercarse a conocer el mundo desde una perspectiva científica.

Se trata entonces de brindar herramientas para que las y los estudiantes puedan indagar, establecer relaciones, organizar, construir generalizaciones, identificar particularidades sobre los fenómenos y hechos objetos de indagación y participar en la deliberación colectiva sobre determinadas situaciones de la vida escolar. En este mismo sentido, en los itinerarios o recorridos de actividades que se planifiquen, será importante considerar que el lenguaje, escrito y oral, es la herramienta para informarse, reflexionar y comunicar los nuevos saberes, con una importante función cognitiva, de modo que estos aspectos serán también objeto de enseñanza y reflexión.

Búsqueda, registro, sistematización y comunicación de la información

Definir recortes que se constituyan en secuencias y proyectos implica pensar algunas preguntas que organicen los itinerarios o recorridos didácticos. El planteo de estos interrogantes y la posibilidad de contextualización en cada propuesta invita a las y los docentes a encontrar nuevos sentidos desde la enseñanza y a resignificar la rutina escolar de sus estudiantes, en clave de pensar cómo dialogan los contenidos con los aprendizajes y las estrategias que se intentan promover.

De esta manera, el diseño de las actividades permite la creación de ambientes de aprendizaje en los cuales se desarrollan situaciones específicas o dispositivos de clase planificados con la intención de enseñar conjuntamente conceptos y modos de conocer. Realizar esta previsión exige necesariamente considerar los propósitos y las condiciones didácticas que posibilitan su desarrollo.

En consonancia, se espera que en las diferentes actividades de las propuestas del área se aborde una variedad de modos de conocer. Por ejemplo, en una propuesta sobre el Antiguo Egipto se presentan situaciones de lectura de mapas, de análisis de imágenes y de lectura de textos. Mientras que en una secuencia sobre los materiales líquidos y sólidos, se planifican principalmente situaciones de observación y exploración y de sistematización de la información. Como puede observarse, en ambos recortes es posible reconocer diferentes instancias que proponen modos distintos de aproximarse al conocimiento. Igualmente, se promueve que estos modos vuelvan a estar presentes en otros recortes. Sostener su continuidad favorecerá que las chicas y los chicos puedan enriquecer y complejizar sus aprendizajes apelando a ellos en distintas situaciones a lo largo del ciclo.

A continuación, propondremos una reflexión sobre formas de abordar la enseñanza para trabajar con niñas y niños en torno al uso de fuentes en la búsqueda de información, el registro de esa información y su posterior sistematización y comunicación. Tal como se ha ido comentando, en todos los casos las propuestas se enmarcan en recortes significativos que integran el tratamiento temático de los contenidos en relación con conceptos y modos de conocer.

Uso de fuentes variadas para la búsqueda de información

Como sostiene Laura Lacreu², cuando hablamos de buscar información estamos aludiendo a que las y los estudiantes desarrollen una actitud activa de indagación que implique un aprendizaje. Es decir, que adviertan la necesidad de acceder a dicha información para conocer algo nuevo que antes no sabían. Estos aprendizajes incluyen las descripciones y las explicaciones sobre los fenómenos asociados a los temas de estudio, los saberes legitimados por las fuentes y las diversas maneras en que es posible buscar y organizar la información.

En este sentido, para conocer el mundo social y natural se aprende a buscar información en distintas fuentes y por medio de distintos modos, como:

- la observación directa de seres vivos o del cielo;
- la observación de objetos;
- la lectura de imágenes, fotografías, pinturas e ilustraciones realistas;
- la lectura de tablas, cuadros y esquemas;
- el visionado de videos breves, fragmentos de filmes o documentales;
- la exploración y la experimentación;
- la lectura de textos;
- la búsqueda de información en Internet, y
- la consulta a especialistas o informantes clave.

En esta oportunidad nos interesa detenernos en dos modos específicos, para profundizar en su enseñanza y frecuentación en el primer ciclo. Con este propósito, y para

² Para profundizar en este tema, se puede consultar la clase 8 de Lacreu, L. en Ministerio de Educación de la Nación, 2015.

clarificar algunas ideas que nos interesa compartir, se recurrirá a la ejemplificación mediante una variedad de secuencias y actividades de Conocimiento del Mundo.

Lectura de imágenes

Partimos de la idea de que toda imagen es el resultado de una producción social que cobra sentido en un determinado contexto cultural. En el caso de la escuela, mirar imágenes supone mirar con otros/as, en un tiempo determinado y con propósitos específicos.

Asimismo, estamos en un momento histórico en el que las imágenes están presentes en todos los espacios e intervienen en las relaciones humanas, por lo que resulta necesario aprender a mirarlas, a hacerles preguntas, a establecer relaciones, a conocer el sentido de producción, a construir una mirada crítica.

“Enseñar a observar, analizar e interpretar imágenes forma parte de un proceso extendido en el tiempo cuyo fin a largo plazo es educar la mirada. La práctica de enseñar a mirar imágenes puede definirse como el conjunto de acciones que se desarrollan con el propósito de favorecer el pasaje de la mirada espontánea, rápida y habitual hacia una mirada detenida, inquisidora, inquieta y crítica” (Augustowsky y otros, 2011, p. 78).

Por lo dicho, las propuestas en las que se inscribe este tipo de situaciones de búsqueda de información son centrales. Trabajar la escena de visualización de la imagen resulta fundamental y colabora en construir definiciones para su abordaje.

“¿Cómo vamos a ponerlas a disposición?, ¿cómo proponemos verlas: individualmente en el celular, proyectadas en un lugar común, impresas?, ¿qué información compartiremos acerca de ellas antes y después de la visualización?, ¿qué preguntas usaremos para guiar la mirada? Estas variables (...) componen el marco que da sentido y señala el rumbo de la actividad” (Ministerio de Educación de la Nación, 2011, pp. 42-43).

En los primeros grados, se trata de construir una situación que resulta habitual y, a la vez, desafiante dado que implica la cuidadosa selección de las imágenes que permitan aproximarse a los propósitos que se persiguen, y ofrecer la disposición de un tiempo y un espacio que invite a detener la mirada en función de observar para aprender y, a su vez, de aprender a observar.

Las siguientes actividades buscan ejemplificar algunas escenas en las que se apela a la lectura de imágenes, en distintas secuencias de Conocimiento del Mundo, a lo largo del primer ciclo.

Primer grado. Observación de imágenes sobre el Antiguo Egipto



Secuencia didáctica "La vida cotidiana en el Antiguo Egipto"

bit.ly/3H822Jt

Dirección General Escuela de Maestros (2023). *Formación Docente Situada. Educación Primaria*. Encuentro distrital abril/mayo 2023. Escuela de Maestros.

La actividad 5 de esta secuencia está construida a partir de la observación de imágenes de escrituras y dibujos de restos de la sociedad egipcia en el pasado remoto. El propósito es que las y los estudiantes puedan hipotetizar acerca de cómo se escribía, quiénes llevaban adelante esa actividad, sobre qué soportes realizaban sus escrituras y qué materiales utilizaban para hacerlo las personas de esa sociedad.

Algunas preguntas para guiar la observación podrían ser: *¿Qué ven en la imagen? ¿Qué están haciendo las personas? ¿Qué objetos utilizan? ¿Qué escriben o dibujan? ¿Para qué escribirán o dibujarán?*

En este caso, la lectura de imágenes se presenta luego de haber recorrido una serie de actividades en las que ya se abordó una aproximación a algunos aspectos de la vida cotidiana en el Antiguo Egipto. Esto permite que la mirada sobre una sociedad que no suele ser cercana en el tiempo y en el espacio se realice desde una contextualización previa, que sea posible volver a reconocer algunos elementos propios de esta sociedad ya trabajados y que se invite al planteo de nuevos comentarios e interrogantes entre pares. Es decir, que se retome lo que las y los estudiantes ya saben sobre el recorte y puedan construir hipótesis o interpretaciones informadas; por ejemplo, que había distintos grupos sociales con tareas diversas en la organización de esta sociedad o que los habitantes del Antiguo Egipto contaban con formas y recursos específicos para desarrollar determinadas prácticas culturales.

Segundo grado. Observación de imágenes sobre reservas urbanas



Secuencia didáctica "Reservas urbanas de la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores"

bit.ly/3tG9rfX

Dirección General Escuela de Maestros (2023). *Formación Docente Situada. Educación Primaria*. Escuela de Maestros.

La actividad inicial de esta secuencia consiste en organizar pequeños grupos y asignar imágenes de reservas distintas a cada uno. Se trata de que cada grupo pueda reconocer algunos elementos, identificar el nombre del lugar y observar las actividades y los trabajos de las personas.

Mientras se desarrolla la actividad, las y los docentes podrán recorrer los grupos y plantear algunas intervenciones que colaboren con la lectura de las imágenes: *¿Cómo es el lugar? ¿Qué cosas lograron identificar? ¿Qué sectores pudieron reconocer? ¿Qué están haciendo las personas? ¿Qué dicen los carteles? ¿De qué lugar se trata?* Al realizar la puesta en común entre todos los grupos, podrán colgar en las paredes del aula las imágenes y/o registros realizados para identificar las recurrencias, aunque se trate de distintos espacios, y señalar que comparten elementos comunes y que todas son reservas.

En este caso, la observación de imágenes es la apertura de secuencia de enseñanza. Será interesante tener en cuenta que puede haber diversas interpretaciones sobre aquello que observan, que quizás hagan referencia a otros lugares que conocen y que construyan diversas hipótesis respecto de qué tipo de lugar es el que están observando, dónde queda y qué características tiene. También esta instancia permite aportar información y, a la vez, abrir una serie de interrogantes que no se agotan en la observación de las imágenes, sino que invitan a seguir indagando sobre el tema presentado en esta actividad.

Tercer grado. Observación de imágenes del pueblo diaguita



Secuencia didáctica “La vida cotidiana en dos pueblos originarios: la sociedad wichí y una aldea diaguita”

bit.ly/3S6YOMH

Dirección General Escuela de Maestros (2018). *Secuencia didáctica para 3° grado*. Escuela de Maestros.

La actividad 5 de esta secuencia propone realizar una lectura de imágenes para conocer cómo es la zona donde viven/vivían los diaguitas. Se espera que las y los alumnos, en pequeños grupos, puedan conocer y describir algunos elementos y características de los paisajes y así acercarse a las formas de su relieve y su clima. Estas imágenes brindan información en relación con las características de estos lugares: son zonas elevadas, con relieves de montañas o sierras; no se observa mucha vegetación, solo algunos pastos duros, cactus o árboles bajos; la zona es seca, es decir que no llueve mucho; algunos animales que habitan estos territorios son vicuñas y llamas.

Dado que los grupos seguramente presenten diferentes maneras de resolver las consignas propuestas, en algunos casos se podrá habilitar que avancen de manera autónoma, mientras que en otros será necesario plantear preguntas que orienten la mirada: *¿Qué paisajes se observan? ¿Cómo es el suelo? ¿Qué animales y plantas hay? ¿Qué otros elementos del paisaje logran reconocer?* Aquí la selección de las imágenes es un aspecto esencial para poder llevar adelante los propósitos de la actividad. Las imágenes tienen que brindar información que permita describir los paisajes, las características del suelo, la flora y la fauna. A partir de allí será posible realizar interpretaciones que vayan más allá de lo que se ve; por ejemplo, construir hipótesis sobre cómo será el clima de la zona o cómo hizo este pueblo para obtener su alimento y organizar su vida cotidiana en estos lugares.

Así como hay preguntas que orientan la mirada y que permiten a las chicas y los chicos reconocer aquello que la imagen presenta, también se pueden incluir algunas preguntas que permitan explicar cómo llegaron a construir las hipótesis o interpretaciones que van más allá de la imagen: *¿Qué viste en la imagen que te permitió pensar que el clima es así? ¿Cómo te diste cuenta de que es un lugar en el que llueve poco?* De este modo no solo podrán conocer algunas de las características de los paisajes en los que viven/vivían los diaguitas, sino que esta actividad será fundamental para el momento siguiente, que profundiza sobre los modos de organización de ese grupo social, y más específicamente, las formas de obtención de sus alimentos.



De esta manera, es posible reconocer cómo la observación de imágenes se inscribe en momentos distintos de una propuesta, responde a propósitos y contenidos variados, a la vez que favorece aproximaciones a diferentes aprendizajes. Además, todas estas situaciones plantean la posibilidad de que las y los estudiantes puedan establecer diálogos con los saberes y las experiencias con las que cuentan, obtengan información a partir de elementos presentes en las imágenes o realicen inferencias desde lo observado y elaboren hipótesis o interrogantes a partir de ellas.

En relación con el desarrollo de una creciente autonomía, se trata de que en estos primeros grados las chicas y los chicos logren detener la mirada en estos portadores de información de manera individual y con sus pares y, también, que puedan mirar las imágenes desde diferentes ángulos y puntos de vista descubriendo que cada perspectiva aporta información distinta. Se busca, asimismo, que las preguntas o los diálogos que se susciten en el aula favorezcan la “entrada y salida” de las imágenes, permitan a niñas y niños establecer relaciones con sus saberes, con otras fuentes y con el recorte de la realidad que se aborda y que comiencen a diferenciar paulatinamente aquella información que se brinda de manera directa de la que es posible inferir.

Para el desarrollo de estas estrategias, serán centrales las intervenciones que realicen las y los docentes. Además de ofrecer imágenes que muestren elementos, escenas y abordajes diferentes sobre un mismo contexto o situación, será necesario promover el diálogo desde las distintas miradas planteando alguna pregunta o recuperando alguna voz presente en los grupos, proponer algún criterio para organizarlas (o pedir al grupo que lo proponga), sugerir señalizaciones –ya sea con marcas, cruces, flechas, etc. o apelando a la escritura–, diferenciar lo que es posible observar de aquello que se pensó a partir de lo observado, e indicar la necesidad de tomar nota de cuestiones que sea posible continuar indagando.

El proceso de educar la mirada a lo largo del ciclo requiere ofrecer estas situaciones de manera sistemática para promover progresivamente la observación autónoma por parte de las y los estudiantes. En este proceso es importante distinguir dos aspectos. Por un lado, las decisiones docentes en torno a las consignas y preguntas que acompañan la observación para vincular algunos elementos o partes en relación con toda la imagen, a la selección y disposición de los materiales, a la consideración de los tiempos personales y del trabajo en pequeños grupos, a la pertinencia de los modos de registros que se propondrán, a la manera en que circulará la información para permitir el diálogo entre la observación y la escucha, entre otras. Por otro lado, será importante hacer visibles las estrategias puestas en juego en este modo de acceso y búsqueda de información. Así, se apuntará a explicitar la organización y

disposición necesaria para profundizar la mirada, la importancia de contemplar los tiempos propios y los de los demás para resolver la actividad, la posibilidad de describir con minuciosidad lo que se observa, etc.

Como hemos visto, la lectura de imágenes resulta una pertinente y valiosa vía de acceso al conocimiento. Se trata de un modo privilegiado en los primeros grados y su desarrollo colabora con el abordaje de conceptos en relación con las ciencias. Sin embargo, su tratamiento requiere, a lo largo de las distintas propuestas de enseñanza, el diálogo con otras fuentes de información que también realizan aportes sustanciales a los modos de acercarse al saber y enriquecen la información disponible sobre el mundo social y natural, como el trabajo con los textos informativos que abordaremos a continuación.

Lectura de textos informativos

Leer es un proceso mediante el cual cada sujeto construye sentido de manera activa cuando interactúa con un texto, y es, a la vez, una actividad situada. Leer permite un acceso privilegiado al conocimiento de los contenidos propios de las ciencias, y es una vía para seguir aprendiendo que, a su vez, conlleva a reelaborar los saberes ya disponibles. Cabe destacar que esa construcción y reelaboración sucede en la escuela de un modo particular: atravesada por la interacción de las y los estudiantes con sus pares y por la presencia de un/a lector/a experto/a que repone información y/o interviene en las interpretaciones que se hacen presentes en la actividad.

Ahora bien, leer en primer ciclo tiene características específicas, ya que, si bien siempre las y los docentes ofician como mediadores entre las y los estudiantes y los textos, en los primeros grados esta necesidad es aún mayor. Algunas veces las y los estudiantes harán lecturas por sí mismas/os, pero en muchos casos esas lecturas solamente serán posibles si se realizan a través de la o del docente.

En Conocimiento del Mundo el trabajo con textos informativos se inserta en un recorrido didáctico en el cual estos cobran significación, dado que permiten reponer información sobre la temática que es objeto de indagación y complementan el trabajo en torno a otras situaciones de enseñanza. Los textos informativos suelen ser textos complejos en relación con su contenido y, a veces, también por su diseño. Esto les exige a las y los estudiantes nuevas y variadas estrategias de lectura. Por eso, durante esta primera etapa de la escuela primaria, leer textos informativos con propósitos claros y en distintas propuestas les permitirá a las y los estudiantes ir familiarizándose con los conceptos, las explicaciones y los lenguajes que son propios del área.

En consecuencia, estas situaciones de lectura implican necesariamente considerar intervenciones antes, durante y después con el fin de favorecer una mejor comprensión. Previamente, es conveniente compartir con las y los estudiantes el propósito del texto, activar los saberes que tienen acerca del tema, ofrecer una perspectiva sobre el sentido de lo que leerán y cómo lo abordarán. Mientras se lee, se recomienda formular preguntas que orienten la lectura, que permitan localizar la información rele-

vante, recuperar información no explicitada en el texto, identificar las ideas centrales y favorecer la construcción de la propia opinión sobre el texto. Después de la lectura, se sugiere retomar las ideas centrales, e incluso problematizar lo aprendido, invitando a vincularlo con otras situaciones o favorecer la construcción de nuevos interrogantes que den sentido a la continuidad del trabajo.

A continuación, se recuperan actividades que se centran en la lectura de textos informativos, incluidas en las secuencias didácticas anteriormente citadas.

Primer grado. Lectura de texto informativo sobre el Antiguo Egipto



Texto informativo “La escritura en el Antiguo Egipto”
(Secuencia didáctica “La vida cotidiana en el Antiguo Egipto”)
bit.ly/3ROKs1U

La actividad 6 de la secuencia “La vida cotidiana en el Antiguo Egipto” ya citada plantea la pregunta sobre quiénes escribían en esa sociedad y cómo lo hacían. Para ello, propone la lectura de un texto informativo breve, con información relevante para conocer sobre la escritura en una sociedad lejana en el tiempo. Además, el texto incluye vocabulario específico: papiros, jeroglíficos, escribas. Por eso, es importante que la primera lectura se haga a través de la/del docente y que esta/e realice algunas intervenciones. Por ejemplo, puede anticipar la información a partir de la lectura del título, brindar espacio para conversar luego de leer las primeras oraciones, buscar palabras clave que permitan reconstruir y guardar la información obtenida.

Luego, considerando las características del grupo, los y las estudiantes podrán hacer lecturas por sí mismos/as o en pequeños grupos para reconocer y señalar en el texto esas palabras clave. También podrán buscar alguna información específica que les permita dar respuesta a interrogantes posteriores a la lectura: *¿Quiénes sabían leer y escribir en el Antiguo Egipto? ¿Por qué la escritura era tan importante? ¿Qué escribían? ¿Cómo escribían?*

Esta actividad da continuidad a la propuesta de observación de imágenes de la secuencia. Por eso, algunas de las hipótesis que las y los estudiantes hayan hecho anteriormente pueden ser contrastadas con la nueva información que brinda el texto. Por ejemplo, que son algunos hombres quienes escribían, que lo hacían a través de un sistema de “dibujos” o que lo hacían sobre rocas. Para dar lugar a estos intercambios se puede acompañar la lectura del texto con la proyección de las imágenes de la actividad previa.

Segundo grado. Lectura de textos informativos sobre la dispersión de frutos y semillas



Textos informativos sobre la dispersión de frutos y semillas
(Secuencia didáctica "Reservas urbanas de la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores")

bit.ly/48y3Lne

En la actividad 4 de la secuencia "Reservas urbanas de la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores" ya citada la propuesta está centrada en realizar una aproximación acerca de cómo es posible encontrar algunas plantas en una reserva urbana. Se plantea la identificación de los distintos modos de dispersión y su relación con la colonización de diversos ambientes por acción de frutos y semillas. Para ello se propone, además de la visualización de videos, la lectura de una serie de textos informativos que se distribuyen entre distintos grupos. Son textos breves en formato de tarjeta y cada uno brinda información sobre un tipo de dispersión. En una primera aproximación al texto se podrá reconocer cierta diversidad de plantas, frutos y semillas. Este marco permitirá avanzar en la lectura y plantear algunos interrogantes que orienten su desarrollo: *¿De qué diferentes maneras pueden "trasladarse" las semillas y los frutos? ¿Qué colabora para que puedan "viajar" a otros lugares? ¿Cómo son los frutos o las semillas que se dispersan en cada caso?*

La propuesta de lectura de diferentes textos y las intervenciones docentes favorecen el intercambio de información diferenciada, permiten compartir ejemplos distintos y promueven la realización de preguntas entre compañeras y compañeros. Para enriquecer este intercambio, también se podrán realizar algunos interrogantes que promuevan la reflexión sobre aquello que se lee: *¿qué relación encuentran entre los modos de "trasladarse" de los frutos y las semillas y los cambios observados en las imágenes de la reserva? y ¿cómo habrá llegado a cubrirse de plantas la reserva?* Es decir, ayudar a establecer relaciones entre los distintos factores que intervienen en la dispersión, las características de los frutos y semillas, la posibilidad que tienen de recorrer grandes distancias hasta germinar y dar origen a nuevas plantas de la misma especie en lugares sin vegetación o bien aumentando la variedad de plantas del lugar.

Tercer grado. Lectura de textos informativos sobre las y los wichís



Textos informativos sobre las y los wichís
(Secuencia didáctica "La vida cotidiana en dos pueblos originarios: la sociedad wichí y una aldea diaguita")

bit.ly/47nst8v

En la actividad 4 de la secuencia “La vida cotidiana en dos pueblos originarios: la sociedad wichí y una aldea diaguíta” ya citada se propone la lectura de una serie de textos informativos. El propósito es caracterizar cómo era la forma de vida de los wichís hace más de 500 años y establecer relaciones con la forma de vida actual de esa misma comunidad (aspectos trabajados en una actividad anterior). De esta manera, la idea es que las y los estudiantes puedan establecer cuáles son las continuidades que existen en la forma de vida de esta comunidad a lo largo del tiempo.

Los textos están organizados a partir de las actividades y los trabajos realizados para la obtención de alimentos. De esta manera, permiten reconocer que se trata de un pueblo con una determinada organización, la cual va cambiando a lo largo del tiempo. Para abordarlos, se puede realizar una lectura inicial común del primer texto e introducir la pregunta por los modos de obtención de alimentos. Luego, puede realizarse una lectura de los siguientes textos en pequeños grupos, asignando un texto diferente a cada grupo. Es importante que, además de la lectura, se les ofrezca alguna consigna específica que acompañe el momento de leer. Por ejemplo, que señalen las palabras que no conocen o que respondan preguntas que orienten la lectura: *¿De qué trabajo habla el texto? ¿Quiénes lo realizaban? ¿Cómo o con qué herramientas?*

Para finalizar, se puede realizar una instancia de puesta en común en la que cada grupo reponga la información que obtuvo y permita conocer aquello que leyeron los demás. También, la/el docente puede recuperar algunas de las preguntas planteadas para la lectura y realizar un registro de las palabras cuyo significado las y los estudiantes no conocen para poder buscarlas luego.



La formación de sujetos lectores exige revisar qué y cómo se lee en la escuela desde los primeros grados. El trabajo con textos informativos desde Conocimiento del Mundo no escapa a esta preocupación. Resulta particularmente valioso reparar en la necesidad de instalar la búsqueda de información en la escuela como un asunto a enseñar tempranamente. Para ello, será necesario generar situaciones abiertas de búsqueda de información a partir de la presentación de una variedad de textos, así como diseñar propuestas específicas para la aproximación y exploración de textos informativos.

A medida que acercamos diversos materiales informativos, las y los estudiantes no solo aprenden sobre los temas específicos que se abordan allí, sino que también aprenden sobre cómo son esos textos, cómo están escritos, cómo están estructurados o qué tipo de información contienen. Se trata, entonces, de crear situaciones que permitan a niños y niñas recorrer los textos desde la curiosidad, hacia la búsqueda de información, fortaleciendo de esta manera su formación como lectoras/es. Se propone, en este sentido, realizar mesas de libros, habilitar bibliotecas o espacios lectores en el aula, visitar la biblioteca de la escuela para consultar estos materiales y fomentar el trabajo con este tipo de textos en pequeños grupos.

Estas instancias requerirán promover estrategias de reconocimiento acerca de qué convoca la consulta y cómo podemos acercarnos a los materiales para buscar la información que nos demanda la propuesta de enseñanza. Así, es necesario que el área les ofrezca un marco de saberes para realizar una selección entre lo que resulta pertinente de lo que no lo es. Antes de acercarnos a los materiales podemos, por ejemplo, recuperar qué cosas ya sabemos sobre lo que vamos a indagar y tener a mano las preguntas que nos llevaron a recurrir a la bibliografía (ya sea en los cuadernos de clase como en los portadores del aula).

Durante la exploración de los materiales se pueden desplegar diversas estrategias, como la lectura de tapas y contratapas o la lectura de índices. Allí se pueden buscar palabras clave, reconocer la estructura del texto para seleccionar el apartado que puede aportar información buscada. También es posible reconocer en los textos marcas que permitan establecer relaciones entre las preguntas y la búsqueda planteada, observar imágenes y leer fragmentos que puedan dar cuenta de aquello que ofrece el texto para pensar en nuevos aportes al proceso de indagación de los y las estudiantes. Estas propuestas pueden estar acompañadas de la toma de notas, a fin de iniciar el uso de un tipo de registro que permite la selección de aquello que se considera relevante y que facilita reconocer y también registrar aquello que quedó pendiente o cuáles son las preguntas sin responder.

En este sentido, resulta central destacar que quien busca información:

“... juega con lo esperable del tipo de texto que lee: sabe que en los textos que exponen información, los que escriben enuncian conceptos, los explican, incluyen definiciones, parafrasean para aclarar ideas, dan ejemplos; a veces enumeran, clasifican, incluyen síntesis, cuadros, esquemas y hacen todo esto pensando en sus receptores. Solo si el lector comprende (completa el proceso de lectura), aprende (es decir, transforma lo que sabía en otra cosa: incorpora conocimientos nuevos o reelabora los que tenía). Esto es leer también para los chicos de primer ciclo que están 'aprendiendo a leer'” (González y Lotito, 2013, p. 7).

Hasta aquí presentamos la importancia del uso de diversas fuentes de información en las secuencias de enseñanza de Conocimiento del Mundo. Para ello, nos detuvimos en la lectura de imágenes y de textos informativos, a través de algunos ejemplos que pretenden invitar a reflexionar sobre cómo diseñarlas y desarrollarlas. Las instancias de búsqueda de información, en estas propuestas de enseñanza, suelen estar acompañadas por situaciones de registro de la información obtenida, aspecto que desarrollamos en el apartado siguiente.

Prácticas para el registro de información

Los registros son memorias de la información recabada durante las actividades de un determinado itinerario didáctico y de lo realizado durante su desarrollo. Pueden producirse registros en diferentes formatos: dibujos, fotografías, filmaciones, audios, toma de notas, listas de chequeo, tablas y cuadros, entre otros. A su vez, los registros pueden llevarse adelante en distintos momentos y perseguir diferentes propósitos: se registra para compartir aquello que sabemos de un tema que vamos a estudiar; para formular hipótesis previas sobre un tema y, luego, comparar aquello que sabíamos con lo nuevo que aprendimos; se registra información para documentar lo indagado y tenerlo disponible como insumo posterior o para contar con una memoria de lo realizado; se registra para dar cuenta de un proceso y para comunicar al propio grupo o a los demás.

Resulta importante que a lo largo del primer ciclo las y los estudiantes tengan oportunidad de usar una variedad de instrumentos para tomar registro y organizar la información recabada. De esta manera, se espera que puedan disponer de un repertorio que les permita decidir en cada situación cuál es el tipo de registro más pertinente y, también, que gradualmente enriquezcan sus aprendizajes en torno a la selección y organización de la información, las formas específicas que implican los distintos instrumentos y la relación entre aquello que se desea comunicar y el modo en que es posible realizarlo. Este recorrido posibilitará que en el segundo ciclo sean ellas y ellos quienes paulatinamente definan cuál estrategia de registro les resulta más ajustada para una situación determinada; por ejemplo, que diseñen los cuadros para completar datos o decidan de qué manera les conviene organizar la información obtenida a partir de una experiencia.

Con el propósito de ejemplificar lo explicado, a continuación se recuperan situaciones que abordan prácticas de registro diversas, incluidas en las secuencias didácticas anteriormente citadas.

Primer grado. Registro con dibujos sobre el Antiguo Egipto



Registro con dibujos sobre “La lectura en el Antiguo Egipto”
(Secuencia didáctica “La vida cotidiana en el Antiguo Egipto”)
bit.ly/4aGRZZt

Para iniciar la secuencia sobre el Antiguo Egipto ya citada se propone crear un ambiente en el aula u otro espacio de la escuela que funcione como puerta de entrada al recorte. Por ejemplo, ambientar la biblioteca con música y una presentación proyectada de distintas imágenes para conversar a partir de ellas. También se puede armar una mesa de libros ilustrados, objetos y otros materiales sobre el tema y abrir la charla a partir de las preguntas *¿Qué cosas nos muestran las imágenes?* *¿Conocen algo sobre los egipcios?*

Luego, se propone que las y los alumnos realicen un dibujo que permita reflejar qué les sugiere la música, plasmar saberes, interrogantes y representaciones. Este registro resulta una instancia central que se puede recuperar más adelante y es, por tal motivo, que el contexto y el tiempo destinado resulta fundamental para transitar su realización. En esta propuesta, las intervenciones durante la realización de la tarea son muy importantes para plantear preguntas puntuales que orienten el registro y que les permitan a las y los estudiantes precisar aquello que se incluye en sus dibujos o escrituras. Por ejemplo, en el registro que compartimos se reconoce que muchos y muchas dibujaron pirámides. Entonces, se les puede preguntar por sus características, por el color con el que las pintaron, si saben de qué están hechas o qué hay adentro. No se espera en esta instancia responder a esos interrogantes, sino que, justamente, sean un disparador que habilite la búsqueda de información y la indagación sobre este tema.

Segundo grado. Registro con dibujos y cuadro de doble entrada sobre animales



Registro con dibujo y cuadro de doble entrada sobre animales
(Secuencia didáctica “Reservas urbanas de la Ciudad de Buenos
Aires y sus alrededores”)
bit.ly/3vsajpa

En la actividad 6 de la secuencia sobre Reservas urbanas ya citada se propone buscar información acerca de la alimentación de una diversidad de animales a partir de la lectura de imágenes y, luego, hacer un registro en un cuadro de doble entrada.

Dibujar lo más parecido a cómo se ve un animal o una planta a partir de la lectura de imágenes o durante una visita didáctica a una reserva urbana posibilita enfocar la mirada sobre los detalles de interés: *¿Tiene patas, alas, aletas? ¿Cómo son? ¿Cómo es la cobertura de su cuerpo? ¿De qué color es? ¿Es todo del mismo color? ¿Cómo es la forma de su cuello? ¿Y de su pico o boca?* Al mismo tiempo que permite pasar en limpio cierta información, esta situación de registro promueve el planteo de nuevos interrogantes: *¿De qué se alimenta? ¿Cómo obtiene su alimento? ¿Qué partes del cuerpo utiliza para alimentarse? ¿Cómo usa esas partes?*

Es por ello que, en un segundo momento, se proyectan videos de los animales en estudio, de manera de enriquecer el análisis y el registro en cuanto a las partes del cuerpo involucradas en la alimentación. Al detenerse en reconocer cómo son estos animales y posteriormente indagar cómo se alimentan y cómo utilizan dichas partes se promueve el establecimiento de relaciones. Así, el registro acompaña las intervenciones docentes que promueven conclusiones entre el tipo de alimentación y cómo son las estructuras que los animales usan tanto para obtener como para comer su alimento.

Tercer grado. Registro escrito sobre la alimentación de los diaguitas



Registro escrito sobre la alimentación de los diaguitas
(Secuencia didáctica “La vida cotidiana en dos pueblos origina-
rios: la sociedad wichí y una aldea diaguita”)
bit.ly/3vuSi9o

La actividad 7 de la secuencia sobre la vida cotidiana de diaguitas y wichís anteriormente citada está orientada a indagar cómo el pueblo diaguita modifica el espacio para producir alimentos. Resulta importante recordar que previamente las y los estudiantes indagaron cómo es el lugar donde vive/vivía este pueblo.

En esta actividad, la primera instancia tiene características más exploratorias respecto de cómo se modifica el terreno para los cultivos, a partir de comparar imágenes del paisaje sin intervención humana (algunas laderas de montañas) y zonas alteradas mediante terrazas de cultivo. Luego de la observación y del intercambio a partir de algunos interrogantes, será importante introducir un tiempo para el registro de aquello que observamos: *¿Cómo se han transformado las montañas? ¿En cuál de las imágenes se observan zonas de cultivo? ¿Cómo se dieron cuenta? ¿Qué habrán hecho los diaguitas para lograr esa transformación?*

Al ser una instancia exploratoria, se puede proponer el registro de anticipaciones o hipótesis respecto de la modificación del suelo, de problemas que podemos advertir que presenta el terreno, de posibles soluciones que pueden desarrollarse para cultivar allí. Estos registros también pueden incluir nuevas preguntas que se presentan al construir sus hipótesis y que promueven la necesidad de buscar nueva información para corroborar las ideas y dar respuesta a aquello que las imágenes no terminan de responder. Por ejemplo, con la lectura de textos que se propone en el segundo momento de esta actividad, con información específica sobre las terrazas de cultivo.

En las diversas situaciones de realización de registros que hemos planteado, se puede observar como la diversidad de situaciones potencia la posibilidad de reflexión sobre qué, cómo y para qué se registra. En las instancias en las que se registra información para documentar lo indagado, hay una intencionalidad en que las y los estudiantes se apropien no solamente de la información que se asienta, sino también de la forma de tomar registros. Usualmente, se trabaja en torno al registro y, luego, la información registrada se utiliza como insumo para responder las preguntas planteadas previamente.

Durante los primeros grados, los registros gráficos ayudan a prolongar la observación, a mirar con mayor detenimiento y a centrar la atención sobre algunos aspectos que resultan de particular importancia. Para orientar su realización, por ejemplo, durante la observación de objetos o la lectura de imágenes, es necesario instalar el sentido de observar y describir durante un tiempo. En el caso de las salidas didácticas, el registro gráfico también tiene el propósito de documentar información obtenida en la visita para que se pueda usar como insumo de trabajo posterior en la escuela.

Una vez más, las intervenciones docentes adquieren una importancia fundamental, en tanto que permiten plantear señalamientos o preguntas que colaboren con los aprendizajes en relación con precisar la información que registran, contribuir con la utilización de los distintos tipos de registro y reflexionar con las y los estudiantes acerca de cuál es el aporte de registrar y por qué registramos de cierto modo. Dado que, sobre todo en este ciclo, no es lo mismo realizar un registro gráfico sobre cierto animal, proceso o lugar, que pretender describirlo con palabras. Mientras que en otras situaciones, registrar con palabras favorece la comparación o repone vocabulario que permite precisar características específicas.

Al mismo tiempo, el trabajo con instrumentos de registro permite incluir e integrar una diversidad de trayectorias escolares de un grupo o grado en una misma tarea. Esta potencialidad didáctica habilita que, durante una actividad, un cuadro pueda completarse de distintos modos, atendiendo los saberes que son objeto de indagación y los niveles de conceptualización de la escritura de los y las estudiantes. Por ejemplo, por medio de escrituras más sencillas como "SÍ/NO", por escrituras más complejas

con palabras u oraciones, como así también apelando a dibujos. También admiten la escritura compartida, individual o el dictado al/a la docente. Así, resulta pertinente considerar la organización del grupo de acuerdo con las diferentes posibilidades para llevar adelante estas actividades.

Sistematización y comunicación

Las instancias de sistematización suelen llevarse a cabo al finalizar un recorrido didáctico o en el cierre de una parte importante de este. Sistematizar requiere de un proceso de reconstrucción de las actividades realizadas y de lo aprendido en ellas. Esta recapitulación brinda la oportunidad de que las y los estudiantes reorganicen los saberes adquiridos y los jerarquicen, a la vez que posibilita el reconocimiento de los nuevos saberes y la revisión de las ideas o preguntas iniciales. La sistematización puede además tener como finalidad la comunicación de la propuesta desarrollada y de lo aprendido; por tanto, se convierte en una situación en la que las y los estudiantes tienen que exponer sus saberes a otras y otros y, previamente, pensar cómo hacerlo de la manera más clara posible. De este modo, las instancias de comunicación de los aprendizajes conllevan el establecimiento de acuerdos acerca de qué contar y de qué forma hacerlo.

La presentación de lo que se quiere comunicar puede adoptar formatos digitales o analógicos, como videos, podcast, textos, carteleras, folletos o infografías, además de incluir explicaciones orales. Es interesante pensar la preparación de los materiales y las exposiciones orales como una nueva oportunidad para resignificar lo realizado, organizar las ideas y enriquecerlas con nuevas reflexiones, en función ahora de un nuevo propósito que permita una mejor comunicación de lo aprendido hasta ese momento.

El acompañamiento docente es necesario para la toma de decisiones respecto de qué incluir en las presentaciones y cómo organizarlas. De esta manera, algunas intervenciones didácticas en este sentido son las que permiten la reconstrucción de las actividades realizadas, las que guían la selección de las producciones y los registros que pueden mostrar, las que orientan la elaboración de los materiales o el guion de las presentaciones orales.

A continuación, retomamos algunos ejemplos de situaciones de sistematización y comunicación de las secuencias didácticas ya mencionadas.

Primer grado. Sistematización y comunicación de lo aprendido sobre el Antiguo Egipto



Secuencia didáctica "La vida cotidiana en el Antiguo Egipto"

bit.ly/3H822Jt

Dirección General Escuela de Maestros (2023). *Formación Docente Situada. Educación Primaria*. Encuentro distrital abril/mayo 2023. Escuela de Maestros.

Para el cierre de la secuencia “La vida cotidiana en el Antiguo Egipto” se propone retomar las producciones iniciales. Se busca recuperar las distintas actividades realizadas a lo largo del recorrido, reflexionar sobre los saberes construidos en relación con cada una de las instancias y poder identificar los cambios respecto a qué sabían y qué aprendizajes lograron los y las estudiantes sobre este pueblo de la antigüedad.

En esta instancia, será importante recuperar los registros realizados y ponerlos a disposición. Puede ser una buena oportunidad para leer de manera conjunta los carteles que hayan realizado a lo largo de la secuencia y para mirar nuevamente algunas de las imágenes trabajadas en las actividades.

A partir de allí, se pueden proponer distintos formatos para esa sistematización. Una opción es retomar los primeros dibujos realizados para completarlos a partir de los nuevos saberes, incluir nuevos dibujos o algunas palabras aprendidas en el proceso que permitan precisar aquello que se dibujó en la primera actividad. Es importante que el vocabulario específico aprendido durante el recorrido esté a disposición para que los y las estudiantes puedan recurrir a este en el proceso de sistematización. También se puede volver sobre el mapa que muestra la centralidad del río Nilo e incluir allí algunos elementos que caracterizan a esta sociedad. Otra opción es que el proceso de sistematización tenga como objetivo comunicar a otros y otras aquello que las y los estudiantes aprendieron. Si fuera así, se puede realizar un taller con las familias en el que niñas y niños comuniquen lo que aprendieron. En estos casos, será importante la preparación previa del taller. Para ello, es necesario promover espacios en los que se pueda reflexionar sobre qué se quiere comunicar y realizar intervenciones que permitan organizar la tarea. Por ejemplo, a través de preguntas: *¿Qué queremos contar? ¿Cómo vamos a hacerlo? ¿Cuál será la mejor forma de presentar lo que aprendimos? ¿Qué imágenes y/o textos queremos compartir? ¿Cómo vamos a distribuir las tareas?*

Segundo grado. Sistematización y comunicación mediante un folleto o una postal



Secuencia didáctica “Reservas urbanas de la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores”
bit.ly/3tG9rfX

Dirección General Escuela de Maestros (2023). *Formación Docente Situada. Educación Primaria*. Escuela de Maestros.

La actividad de cierre de la secuencia “Reservas urbanas de la Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores” consiste en la elaboración de un folleto o una postal con la información más relevante acerca de los seres vivos y ambientes de la reserva estudiada mediante la recuperación de los aprendizajes construidos en torno a la función de las reservas urbanas y lo investigado sobre una reserva en particular. Es esperable que en el itinerario de actividades las alumnas y los alumnos se hayan aproximado a los aspectos relacionados con las reservas como áreas destinadas a la preservación de la naturaleza y como espacios públicos que benefician a las personas que viven en la ciudad.

La etapa de integración de saberes es una oportunidad para retomar las preguntas del inicio acerca de qué hay y qué se puede hacer en esos lugares, qué seres vivos viven, cómo llegaron y quién los protege. Puede resultar interesante visitar las primeras respuestas y repensarlas a partir de los conocimientos nuevos, o comentar las imágenes usadas y los registros elaborados durante las diferentes actividades y completarlos a partir de nueva información obtenida.

Otra propuesta para sistematizar lo aprendido puede ser pensar y escribir recomendaciones para alguien que no conozca el lugar, primero en una instancia individual o en pequeños grupos: *Con lo que aprendiste, contá cómo son las reservas y escribí tus recomendaciones sobre lo que se puede hacer en ellas.* Para esta producción podrían adoptar el formato de folleto y decidir qué información les parece que tiene que estar incluida. Luego, en una puesta en común, podrían seleccionar algunas imágenes para ilustrar el texto, determinar si usarían la información de los planos que dibujaron con los sectores y recorridos posibles y conversar sobre: *¿Qué contarían sobre la reserva? ¿Qué información les parece que hay que incluir? ¿Qué les parece que tienen que mostrar las imágenes del folleto?*

Para el caso de querer comunicar los nuevos conocimientos acerca de las reservas de la ciudad a las familias o a otros grupos de la escuela, pueden compartir los folletos o pueden armar una cartelera con la información que seleccionen a partir de recapitular todo lo indagado.

Tercer grado. Sistematización y comunicación mediante escritura y materiales audiovisuales



Secuencia didáctica “La vida cotidiana en dos pueblos originarios: la sociedad wichí y una aldea diaguita”

bit.ly/3S6YOMH

Dirección General Escuela de Maestros (2018). *Secuencia didáctica para 3° grado.* Escuela de Maestros.

Para el cierre de la secuencia “La vida cotidiana en dos pueblos originarios: la sociedad wichí y una aldea diaguita” resulta importante recuperar los propósitos que la estructuran. El sentido de esta propuesta fue abordar a través del estudio de dos pueblos originarios su forma de organización social: cómo vivían, dónde, cómo obtenían sus alimentos, qué conocimientos tenían (acerca de la naturaleza y para la obtención de sus medios de vida), qué técnicas utilizaban, cómo se organizaban y distribuían las tareas cotidianas.

Al finalizar el trabajo con este tema, se espera que los y las estudiantes comprendan que una diferencia fundamental entre los pueblos estudiados (wichí y diaguitas) reside en la forma de obtención de sus alimentos y que ello da forma a la organización social lograda por cada pueblo y a las técnicas desarrolladas. Ahora bien, el docente deberá alertar sobre cómo esa forma de obtener los alimentos se vincula con las características de los lugares que habitan y los conocimientos que, acerca de ellos, ha construido cada pueblo. Para realizar esa comparación se pueden proponer distintas actividades de sistematización. Por ejemplo, se puede completar un cuadro de doble entrada que permita poner en relación las formas de obtención de alimentos, las técnicas utilizadas y la organización social de los dos pueblos estudiados. También se pueden recuperar las imágenes trabajadas a lo largo de la secuencia para proponer una actividad de escritura de epígrafes que permita recuperar la información específica de cada una de las sociedades estudiadas y ponerlas en relación.

Si se tiene como propósito la comunicación de lo aprendido, la instancia de sistematización tiene que considerar quiénes serán las y los receptores de esa comunicación. A partir de allí se puede realizar algún tipo de material audiovisual que recupere el proceso de investigación seguido y los conocimientos adquiridos en torno a los ejes que dieron sentido a esta secuencia. Para ello, pueden valerse de diferentes herramientas informáticas para la presentación de diapositivas o editores de video.

En estos ejemplos de sistematización y comunicación se propone volver a revisar, pasar en limpio y organizar lo que se ha aprendido y cómo se lo ha aprendido. Sin embargo, podemos diferenciar los propósitos de una sistematización que implica organizar la información y lo aprendido para el mismo grupo (en los casos de Antiguo Egipto y de pueblos originarios), de una sistematización con intención de comunicación (en la propuesta de reservas urbanas) que supone pensar no solo en la información que se quiere comunicar, sino también anticipar quiénes serán las destinatarias y los destinatarios de esa información. En este sentido, las y los estudiantes deberán desplegar estrategias de comunicación y reflexionar en torno a cuáles son las más adecuadas para el logro de la tarea propuesta.

Algunas intervenciones para acompañar estos procesos de aprendizaje podrán consistir en el planteo de preguntas que recuperen conocimientos y experiencias transitadas *¿Recuerdan qué nos pasó o qué hicimos cuando comenzamos...? ¿Dónde y cómo buscamos información acerca de...? ¿Qué dudas o preguntas pensamos...? ¿Qué y para qué registramos sobre...? ¿Cómo nos dimos cuenta, relacionamos o resolvimos que...?* Es posible que también estos momentos habiliten el diálogo sobre otras cuestiones del recorte del mundo propuesto y, a la vez, instalen nuevas temáticas, situaciones o escenarios que dialoguen con estas estrategias.

Como síntesis de este apartado, nos parece importante señalar que tanto las situaciones de búsqueda de información como las vinculadas a la sistematización y comunicación deben guardar coherencia con los propósitos de cada secuencia o proyecto, los contenidos seleccionados y las estrategias de aprendizaje que se intenta promover. Estas situaciones forman parte de un conjunto relacionado de actividades, y es por ello que proponemos el diseño de hojas de ruta que permitan considerar la variedad de estas situaciones y favorecer la toma de decisiones acerca de cuáles incluir y en qué momentos del recorrido.

¿Qué progresiones propone Conocimiento del Mundo a lo largo del ciclo?

En el presente apartado analizamos algunos ejemplos de propuestas de enseñanza que ofrecen variedad de formas de acceso al conocimiento como la búsqueda de información en textos, la lectura de imágenes, el registro de información en distintos formatos y con diversos propósitos y, también, sobre la sistematización y comunicación de los aprendizajes. Es importante que a lo largo del grado y del ciclo las propuestas de enseñanza ofrezcan diferentes situaciones como estas para propiciar el aprendizaje no solo de los conceptos sino también de los distintos modos de aproximación al conocimiento propio de las ciencias.

En ese sentido, los acuerdos sobre el abordaje de contenidos elaborados por las y los docentes a lo largo del ciclo permiten que los y las estudiantes puedan establecer relaciones entre aquello que van aprendiendo en cada uno de los grupos/grados. Por ejemplo, si en primer grado conocieron la organización de la sociedad egipcia en el

pasado, cuando estudien la vida de algunos pueblos indígenas en tercer grado es posible que las y los estudiantes establezcan comparaciones, además de profundizar en el conocimiento de diferentes sociedades, sus actores sociales, intereses y modos de organización social que se dieron en la historia³. O bien, si en primer grado aprendieron a reconocer las partes de las plantas, en segundo grado podrán centrarse en la diversidad de formas de dispersión de los frutos y las semillas y vincularla con la diversidad de estructuras que las plantas pueden presentar. Del mismo modo, si en segundo grado lograron aproximarse al uso del espacio público en relación con el carnaval o las reservas urbanas, en tercer grado podrán establecer relaciones entre aspectos sociales y naturales en torno al arbolado urbano de la Ciudad de Buenos Aires.

Lo mismo ocurre con relación a los modos de conocer. La presencia de variadas situaciones que involucren distintos modos de aproximación al conocimiento permite que niñas y niños puedan desplegar diversidad de estrategias y, progresivamente, de modo más autónomo. Por ejemplo, si en segundo grado usaron cuadros de doble entrada para comparar las partes que utilizan los animales en el desplazamiento, en otro momento podrán usar nuevamente estos cuadros comparativos para organizar otra información apelando a la referencia con la que cuentan.

La presencia sostenida de estas situaciones tanto a lo largo de un año como a lo largo del ciclo permitirá a los y las estudiantes progresar en el aprendizaje de los objetos de conocimiento del área. Para ello, además de los criterios que nos permitan seleccionar recortes para cada grado⁴, también es importante diseñar propuestas de enseñanza que involucren diversos modos de conocer. Será la aproximación recurrente a estas formas de conocer, indagar y estudiar lo que permitirá construir mayor autonomía en las estrategias de aprendizaje.

Esta aproximación debe realizarse considerando la heterogeneidad de los grupos y las trayectorias escolares. Es importante contemplar la diversidad que se da dentro de un mismo grado no solamente en cuanto a los puntos de partida, sino también en cuanto a las maneras de relacionarse con el conocimiento y a las estrategias que se ponen en juego al momento de superar diferentes desafíos escolares. De esta manera, estamos pensando en la progresión desde una variedad de actividades que ponen en juego diferentes conceptualizaciones y modos de conocer en el mismo grado y, a la vez, a lo largo del ciclo.

Como muestran los ejemplos presentados en este apartado, las actividades pueden adoptar diversas características teniendo en cuenta las trayectorias escolares de las y los estudiantes. Es deseable y necesario diversificar las actividades atendiendo a las particularidades del grupo, sus experiencias previas, sus niveles de conceptualización sobre la lectura y la escritura, entre otras consideraciones. Es decir, conocer qué propuestas de Conocimiento del Mundo fueron trabajadas, qué actividades realizaron

³ Cabe mencionar que el tema de enseñanza no solo indaga sobre la vida de los pueblos originarios en el pasado, sino que también reflexiona sobre la forma de vida actual de esas comunidades. En ese sentido, se espera que los y las estudiantes no solo establezcan relaciones al estudiar otras sociedades del pasado, sino también al estudiar la organización social en la contemporaneidad. De esta manera, se pone en cuestión la mirada tradicional, que presenta a las comunidades indígenas como extintas.

⁴ Entre los criterios a los que solemos hacer referencia para la selección de recortes del mundo podemos citar: seleccionar temáticas desafiantes –conocidas parcialmente o desconocidas por las y los estudiantes–, considerar el contexto sociocultural y las características de la escuela, cuidar la extensión de las propuestas, ofrecer variedad de contextos que contemplen sus dimensiones espaciales y temporales, favorecer la articulación entre los campos de conocimiento que integran el área y promover el trabajo con otros actores institucionales como las y los docentes de Educación Tecnológica y bibliotecarias/os.

en el marco de su enseñanza, qué contenidos se privilegiaron, cuáles no fueron trabajados, qué modos de conocer se desplegaron, cuáles representan mayores desafíos o cuáles son habituales.

Las niñas y los niños van desarrollando estrategias de aprendizaje cuando transitan secuencias y proyectos que abordan diferentes conceptos y modos de conocer a lo largo del año y desde una mirada ciclada. Durante el segundo ciclo, con el despliegue de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, se abrirán nuevas oportunidades de profundización y enriquecimiento en el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Augustowsky, G., A. Massarini y S., Tabakman (2011). *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Tinta Fresca.

Dirección General Escuela de Maestros (2022). *Planificar ante nuevos escenarios: un marco para definir las intervenciones en el aula. Primer Ciclo. Conocimiento del Mundo*. Escuela de Maestros.

González, D. y L. Lotito (2003). *Leer para aprender Ciencias Sociales en el primer ciclo*. Secretaría de Educación GCBA.

Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Ciclo de Formación para acompañantes didácticos del Plan Ciencias Naturales para Todos*. Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación (2021). *Leer imágenes*. Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI.

Ciencias Sociales

La lectura y la escritura en la formación de la autonomía de los y las estudiantes

Julieta Jakubowicz, Lucía Castiñeira, Francisco Mainella, Marisa Massone

Lograr autonomía en los aprendizajes es un propósito central de la escuela. Como se ha explicado en el capítulo 1 de este material, crecer en autonomía no consiste en aprender en soledad. Por el contrario, implica una intervención docente planificada que promueva que los y las estudiantes puedan construir progresivamente estrategias para estudiar y aprender. La enseñanza de las Ciencias Sociales permite dar lugar a ese proceso y, a la vez, lo sitúa de modos particulares.

Desde el área se busca acercar a las y los estudiantes a la realidad social para comprenderla y participar en ella de forma consciente, reflexiva y crítica. Es decir, se trata de que puedan explicar y comprender diversos aspectos de la vida de las sociedades, como la forma de resolver sus necesidades básicas, las organizaciones sociales, los modos de ocupar y habitar el espacio, la manera de concebir y organizar la educación, la salud o el trabajo. Los contenidos que dan cuenta del estudio de la sociedad refieren a múltiples dimensiones: la social, la política, la económica y la cultural.

En este capítulo nos centraremos fundamentalmente en la reflexión respecto de la construcción de una autonomía progresiva en las prácticas de lectura y escritura en el aprendizaje de las Ciencias Sociales por la relevancia que estas tienen en la producción y comunicación de conocimiento en el área. Traemos las palabras de Delia Lerner:

“Formar lectores autónomos es un propósito indelegable de la educación obligatoria. Para cumplirlo, es necesario ante todo aceptar que es también una tarea difícil. Para formar lectores autónomos en el marco de la institución escolar, ... es necesario además generar un conjunto de condiciones didácticas que autoricen y habiliten al alumno para asumir su responsabilidad como lector” (Lerner, 2002, p. 1).

En las próximas páginas profundizaremos en tales condiciones e incluiremos relatos de situaciones de aula desarrolladas por docentes a partir de diversas consignas presentadas en los materiales que circulan en las escuelas. En un primer momento, conceptualizaremos las situaciones de lectura y las condiciones didácticas que promueven la construcción de conocimiento social en el aula. Además, nos detendremos a reflexionar en torno a las prácticas de búsqueda y lectura de información en internet. En un segundo momento, abordaremos el lugar de la escritura en el área para reflexionar acerca de su función en la construcción de conocimientos a partir de propuestas de enseñanza y producciones de estudiantes.

La construcción de autonomía en la lectura

El estudio de las Ciencias Sociales implica desplegar y sostener en el aula prácticas de oralidad, lectura y escritura. Es decir, se enseña a estudiar al tiempo que se enseña Ciencias Sociales. Los modos en que se enseña y se aprende tienen estrecha relación con la forma en que cada una de las disciplinas organiza sus saberes. Así, los principios explicativos de las Ciencias Sociales, la multicausalidad, la contextualización, la multiperspectividad de los actores y científicos sociales, la multiescalaridad y el cambio y la continuidad van a determinar los modos de seleccionar lecturas y de generar prácticas sostenidas de oralidad, lectura y escritura que colaboren con la formación de los y las estudiantes con crecientes y progresivos niveles de autonomía.

Enseñar a leer y escribir para aprender en la escuela implica un trabajo cotidiano, planificado y sistemático en cada una de las áreas de conocimiento. La comprensión y producción de textos en Ciencias Sociales requiere un conjunto de habilidades específicas que los y las estudiantes aprenden al mismo tiempo que los contenidos del área. Lo hacen participando de forma activa en situaciones de lectura y escritura con propósitos claros, genuinos y bajo ciertas condiciones didácticas.

En las prácticas usuales de enseñanza de las Ciencias Sociales es habitual encontrar situaciones en las cuales, luego de la lectura de un texto, los y las estudiantes tienen que responder cuestionarios con preguntas que apuntan a identificar, localizar y reproducir información del texto. Sin embargo, una de las dificultades que encontramos es que, en ocasiones, este tipo de consignas tienden a descomponer el texto en partes y promueven una lectura superficial. Sostiene Aisenberg al respecto:

“Hay distintas formas de leer, y no todas sirven para aprender. Sabemos que la lectura de un texto para responder un cuestionario o para completar un cuadro, actividades muy frecuentes en la enseñanza de la historia, son prácticas que suelen promover la reproducción más que la construcción del conocimiento” (Aisenberg, 2018, p. 27).

Por ello, es importante reflexionar respecto de qué prácticas colaboran con la construcción de conocimiento social y permiten crecer en autonomía en el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Distintas investigaciones que estudian las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales nos permiten pensar en la fuerte relación entre la lectura, la escritura y la construcción de conocimiento social. Aprendemos Ciencias Sociales conversando, leyendo y escribiendo sobre los contenidos que se quieren enseñar. Nos parece relevante profundizar en un tipo de práctica de lectura muy propio del área en las aulas, la lectura compartida, que distintas autoras han caracterizado así:

“Las prácticas de lectura compartida se estructuran en torno a la temática histórica (social) en estudio. La lectura se introduce por medio de consignas abiertas o globales que, básicamente, consisten en plantear a los alumnos un (único) interrogante central sobre la temática histórica a abordar. Estas consignas contribuyen a instalar (y a compartir) en el aula el propósito lector de reconstruir las situaciones históricas desplegadas en los textos dado que,

por un lado, la única tarea que se pide a los alumnos es leer con el propósito de aprender sobre una temática histórica; por otro lado, se trata de consignas que otorgan a los alumnos un espacio de libertad en la lectura en tanto, en principio, queda en sus manos qué interpretar del texto y cómo hacerlo” (Aisenberg, 2015, p. 61)¹.

En esta propuesta, el propósito con el que se lee es explícito y compartido, orienta la lectura como práctica social, que puede ser a través del/de la docente o de los y las estudiantes. A partir del intercambio posterior, se habilita un espacio en el cual cada estudiante, en tanto lector/a puede comentar desde su punto de vista aquello que va entendiendo del texto, lo que le resulta más significativo, y así se recupera el sentido de la lectura como práctica social. No hay una única puerta de entrada a los textos ni una sola respuesta posible a los interrogantes iniciales. Esta práctica ofrece un espacio de conversación que alienta el desarrollo de la autonomía de los y las estudiantes. Por su parte, las intervenciones docentes de manera sostenida tienen el propósito de ir acercando las primeras interpretaciones a lo que el texto explica porque permiten:

- volver a lo leído para confirmar o refutar alguna idea;
- reponer y explicar información que no se explicita y que es importante para poder construir sentidos;
- poner en diálogo interpretaciones que se complementan o se contraponen;
- establecer relaciones con otros textos ya trabajados.

A continuación, indagaremos en cómo se despliegan este tipo de intervenciones en una propuesta abordada por una docente de sexto grado de la Ciudad de Buenos Aires.

En el siguiente caso, la maestra, Natalia, explica cómo desarrolló en el aula el trabajo con el texto “La economía argentina en el mercado mundial” propuesto en la secuencia “La construcción del Estado argentino” de *Estudiar y Aprender en Sexto*.



Texto “La economía argentina en el mercado mundial”

bit.ly/3vmlzmW

Ministerio de Educación GCBA (2023). *Estudiar y Aprender en Sexto*.
Ministerio de Educación, pp. 280–281.

- Antes de la lectura del texto, los/as chicos/as sabían sobre los problemas que tenía la elite dirigente, los cambios que habían sido necesarios para construir el
- Estado y algunas acciones que se llevaron a cabo con este objetivo. Para conocer
- cómo se insertó la Argentina en el mercado internacional, se propuso la lectu-
- ra compartida del texto “La economía argentina en el mercado mundial”. Para

¹ Tomamos en este capítulo los aportes de una línea de investigación dirigida por B. Aisenberg y D. Lerner (IIICE, FFyL - UBA) que desde 2000 estudia las relaciones entre enseñanza y aprendizaje de Ciencias Sociales en el marco del trabajo colaborativo entre investigadores/as y docentes. El foco está puesto en la construcción de conocimiento en el marco de las prácticas de lectura y escritura.

presentarlo, les propuse analizarlo con una pregunta global: *¿Por qué se habrá dicho (o se sigue diciendo) que la Argentina era el 'Granero del mundo'?* El propósito de la lectura fue reflexionar sobre la diferencia entre *crecimiento económico* y *desarrollo económico*. También, reconocer algunos conceptos como *exportación* e *importación*. La consigna posibilitó reflexionar y puntualizar con nuevas preguntas que invitaban a volver al texto para la relectura y responder a la pregunta *¿Por qué se dice que el crecimiento económico fue desparejo?* Para resolver esta consigna, les propuse trabajar en pequeños grupos (parejas-tríos).

Algunos problemas que tuvimos con el texto fueron las palabras y conceptos nuevos para ellos/as. Entonces, luego de conversar sobre sus interpretaciones, construimos un glosario que incluía los conceptos centrales y algunos términos fundamentales vinculados al tema: *exportación, importación, materia prima, productos manufacturados, agroexportador y productos textiles*. Lo bueno del glosario es que queda ahí y es una memoria para todos/as. También volvimos a leer fragmentos que les resultaron complejos para darle sentido al texto. En el apartado del texto que se titula "¿Cómo aumentar la producción y las exportaciones?" fue necesario realizar una mayor cantidad de intervenciones que guiaran la lectura para que cada uno/a pudiera construir nuevos conocimientos. Por ejemplo, *¿cuáles fueron las acciones que se llevaron a cabo para fomentar este modelo?; ¿cuáles eran las problemáticas que tenían antes de desarrollar este modelo?* Mientras intercambiábamos en torno a estas preguntas, les propuse ir marcando fragmentos del texto vinculados a estas cuestiones. Esto permitiría retomar esta información más adelante, cuando hiciéramos alguna actividad de sistematización o cierre. Además, volvimos a los mapas del principio de la secuencia, para ver los territorios en resistencia y reflexionar sobre las campañas militares y entrar luego en el siguiente momento de la secuencia sobre la llamada *Campaña al Desierto*.

¿Qué condiciones didácticas se sostienen en la propuesta de sexto grado? Por un lado, la docente aborda un tema de enseñanza a lo largo de un tiempo, permitiendo a los y las estudiantes conocer con mayor profundidad un proceso histórico y social. Además, presenta la lectura del texto con una consigna global que orienta la mirada y la construcción de conocimiento *¿Por qué se habrá dicho (o se sigue diciendo) que la Argentina era el Granero del mundo?*

Luego, durante la situación de intercambio, interviene en distintos sentidos:

- propone volver al texto con distintas preguntas, de acuerdo con la dificultad que la lectura les presenta a las y los estudiantes, como *¿Cuáles fueron las acciones que se llevaron a cabo para fomentar este modelo?;*
- invita a establecer relaciones con lo trabajado anteriormente y con lo que el texto no explicita preguntando *¿Cuáles eran las problemáticas que tenían antes de desarrollar este modelo?;*
- sugiere consultar un mapa trabajado al inicio de la secuencia para entender la relación territorial entre el modelo agroexportador y la expansión de la frontera que será abordada posteriormente;

- propone distintos agrupamientos para abordar la lectura de textos complejos o “difíciles”. De esta manera se invita a compartir y explicitar las ideas con un/a compañero/a, discutir puntos de vista o interpretaciones con mayor autonomía.

El propósito de las intervenciones mencionadas –entre otras posibles– es que los y las estudiantes puedan apropiarse de manera progresiva de determinadas estrategias que les permitan avanzar en la profundidad y comprensión de los textos leídos. La docente oficia de lectora experta modelizando una situación de lectura en la que interroga el texto con distintos propósitos, lo pone en relación con otros conocimientos ya abordados y re-pone información que en otros contextos las y los estudiantes podrán leer en diferentes fuentes con mayor autonomía. Por último, frente a la dificultad vinculada al vocabulario específico del texto, la docente no se detiene a explicar término por término, sino que intenta reconstruir los conceptos centrales, como *importación* y *exportación*, en el intercambio. El glosario permite guardar memoria de aquellos significados construidos que serán recuperados a lo largo de toda la secuencia y al que las y los estudiantes pueden volver de manera autónoma cuando sea necesario. Además, si bien se trata de niños y niñas que pueden leer por sí mismos/as, la docente elige para el armado del glosario la modalidad de grupo total por la complejidad presentada en el texto.

De este modo, además de la lectura y discusión sistemática de un conjunto de textos sobre el tema, la articulación de situaciones de lectura individual, por parejas y colectiva y la intervención docente permiten ampliar y profundizar la comprensión del tema estudiado (Lerner, 2002; Torres, 2008). Estas condiciones didácticas promueven que los y las estudiantes realicen aproximaciones sucesivas al tema que se está estudiando, vuelvan a los textos con distintos propósitos a medida que elaboran nuevos conocimientos y puedan reparar en aspectos que inicialmente no resultaban relevantes al tiempo que conversan sobre el contenido de los textos leídos. Estas condiciones “...permiten también que circulen en la clase conocimientos que al comienzo son elaborados solo por algunos alumnos y que, progresivamente, se van volviendo patrimonio de todos” (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2012, p. 46). De este modo, la lectura en la escuela se transforma en una práctica posible y democrática que se fusiona con la construcción progresivamente autónoma del conocimiento social.

Finalmente, habilitar espacios de intercambio con las y los estudiantes sobre el trabajo realizado con los textos en los que se expliciten las estrategias utilizadas favorece que estas puedan ser retomadas de forma autónoma en otras nuevas situaciones de estudio de contenidos del área.

Leer para buscar información de forma autónoma en internet

La búsqueda y lectura de información en internet es un aspecto esencial de la vida cotidiana de quienes estudian. ¿Qué lugar tienen estas prácticas en el aula? ¿Qué herramientas tienen los y las estudiantes para discernir si una página tiene o no información

válida para las Ciencias Sociales? ¿Qué criterios de búsqueda y selección aplican? Nos interesa detenernos ahora en la manera en que utilizan la web en el área y cómo podemos brindar ayuda para enriquecer esas prácticas y volverlas más eficaces.

Buscar información en la web es la segunda actividad más importante que las y los estudiantes realizan en internet, tanto para cumplimentar tareas escolares como para investigar por su propio interés (Morduchowicz, 2018)². Esta autora señala que los adolescentes suelen comportarse como “ingenuos digitales” porque tienden a creer acríticamente en lo que se publica en la web y a considerar que en internet está todo. Prácticas como elegir el primer enlace que devuelve el buscador, utilizar sitios populares como Wikipedia o Google para resolver tareas escolares sin evaluar la autoridad de la fuente consultada y buscar información en redes sociales, más la dificultad para distinguir entre contenidos informativos y publicitarios, son algunos indicadores de este comportamiento.

Poniendo la mirada en los adolescentes, esta autora también ofrece orientaciones respecto de la formación de niños y niñas de la escuela primaria. Discute el alcance del concepto de *nativo digital*³ porque:

“pone el énfasis en la edad, pero no dice nada de las competencias y las capacidades, que son las que, en realidad, definen cuándo un chico es nativo digital. Si un adolescente no sabe diferenciar fuentes confiables de las que no lo son, o si ‘copia y pega’ información sin analizarla ... está lejos de ser un verdadero ‘nativo digital’, que solo puede ser definido como tal cuando es capaz de utilizar todo el potencial de Internet de manera reflexiva y creativa. Podríamos afirmar que el concepto de ‘nativo digital’ desresponsabiliza a los adultos de la formación de los chicos” (Morduchowicz, 2018, p. 7).

¿Cuáles pueden ser los caminos para esa formación? El funcionamiento de los motores de búsqueda, la planificación de palabras clave, la lectura exploratoria de los resultados de un buscador, considerando la pertinencia y confiabilidad de textos e imágenes fijas y en movimiento, la lectura de hipertextos y las preguntas y respuestas de la inteligencia artificial pueden convertirse en objetos de enseñanza al tiempo que se enseña Ciencias Sociales en el segundo ciclo de la escuela primaria.

Para lograrlo, consideramos significativo que las prácticas de búsqueda de información en internet pasen de ser “una actividad privada y escasamente explícita” a ser un “objeto de reflexión por la complejidad de saberes que involucra” (Perelman, 2011, p. 106). Con ese fin, es importante partir del uso concreto que se propone a los y las estudiantes en el marco de una secuencia didáctica; esto es, la búsqueda, selección y evaluación de información de la web. Es decir, lejos de considerar las búsquedas de información para el estudio de las Ciencias Sociales como una habilidad general, muchas veces relacionada con orientaciones generales como recomendar o desestimar un sitio como Wikipedia o Google, se propone el análisis colectivo de los problemas que genera

² La manera en que los jóvenes buscan información en internet orientó a la autora para titular su libro como *Ruidos en la web. Cómo se informan los adolescentes en la era digital*. Esta obra se basa en el estudio “Cuánto saben los chicos de tecnología” coordinado por Morduchowicz para Microsoft a partir de encuestas y entrevistas a adolescentes de entre 15 a 17 años en 2016.

³ Esta categoría homogeneiza a los y las jóvenes sin establecer diferencias entre sectores sociales, géneros o contextos.

una búsqueda específica para construir un espacio de reflexión y elaboración de criterios de selección de información.

Por ejemplo, en un aula de séptimo grado los y las estudiantes que estaban estudiando el bloque de contenidos “Gobierno de la Ciudad de Buenos” buscaron información sobre el problema de los residuos en la Ciudad y terminaron leyendo noticias sobre el tema, pero de una ciudad de Estados Unidos. En un trabajo en el aula se puede detectar y conversar sobre este error. Sin embargo, esta tarea no siempre resulta sencilla, ya que requiere como condición *sine qua non* la existencia de computadoras conectadas a internet en la escuela.

Para Flora Perelman (2011), este análisis incluye el recorrido por situaciones que permitan:

- a. planificar las palabras clave,
- b. detectar las contradicciones entre los significados de las palabras clave (los motores de búsqueda realizan una búsqueda sintáctica) y los resultados obtenidos,
- c. analizar la pertinencia y confiabilidad de los resultados obtenidos.

A continuación, compartimos una experiencia de búsqueda de información con chicos y chicas de séptimo grado que estaban estudiando la situación de las islas Malvinas en la actualidad, a partir del testimonio de la docente a cargo del aula.

- “Solicitamos a nuestros alumnos de séptimo grado que busquen información en Internet para poder elaborar una respuesta a una de las siguientes preguntas:
 - ¿Qué sucede en las Malvinas ahora? ¿Cuál es la situación actual del conflicto entre Argentina y Reino Unido? ¿Los/as argentinos/as cómo somos recibidos si queremos viajar a las islas? (...) El problema para nuestros alumnos no era tanto la búsqueda, la exploración en la web (al contrario, esto los motivaba, los divertía incluso), sino la evaluación del material encontrado. También, como destinamos dos encuentros (dos clases de 1h/1h20’) a la ‘búsqueda libre’, en la segunda clase sucedió que los chicos recordaban lo que habían encontrado, su contenido, podían explicarlo con claridad, pero no sabían de dónde lo habían sacado porque justamente no habían registrado la fuente” (Guerrero y Larrumbe, 2023, p. 8).

Esta tarea de evaluación de la información obtenida es bien diferente en la cultura impresa y la digital porque “determinar la confiabilidad de la información es un problema del que tradicionalmente se ocupaban los editores de los textos de estudio; sin embargo, en internet esta responsabilidad recae en los lectores, y constituye uno de los quehaceres del lector actual” (Kriscautzky y Ferreiro, 2018, p. 18).

Entonces, leer en internet implica distinguir las instituciones que publican, los autores que escriben, los géneros que se despliegan en un mar de información en el cual los contenidos se presentan descontextualizados, despojados de contratapas, solapas, prólogos, dedicatorias o datos del autor como en los libros (Massone, 2011). La pregunta entonces es: ¿en qué nos podemos basar los y las docentes para orientar esta distinción? En los mismos saberes disciplinares que nos hacen recomendar un autor,

una enciclopedia, un manual o un diario en vez de otro. De esta manera, conocer lo que ofrece internet para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales resulta vital para orientar a los y las estudiantes.

Así, y a lo largo del segundo ciclo, se puede “propiciar el pasaje progresivo de un menor a un mayor conocimiento en el camino de construir los criterios de selección de información para estudiar el área” (Perelman, 2011, p. 107). Esta tarea, un desafío a ser pensado entre libros y pantallas, implica la articulación del trabajo de diversos actores: docentes, bibliotecarios/as y facilitadores/as de informática.

Hacia la construcción de autonomía en la escritura

Resulta fundamental para la formación de los y las estudiantes que puedan participar de manera sostenida y cada vez más autónoma en situaciones de escritura que tengan un propósito claro y compartido como, por ejemplo, guardar memoria sobre lo trabajado para recuperarlo en nuevas instancias, escribir para sistematizar ideas o producir insumos para estudiar, entre otras situaciones posibles.

Bajo ciertas condiciones didácticas los y las estudiantes aprenden a escribir en Ciencias Sociales al mismo tiempo que construyen conocimiento sobre los contenidos disciplinares que se están abordando. Esta concepción en la que aprendizaje y escritura se unifican asume que escribir implica:

“... tener ideas, asumir puntos de vista, dudas, preguntas, conclusiones y todo esto no es posible en un comienzo... Para producir textos los chicos tienen que haberse interiorizado en alguna medida en el tema o los temas en cuestión. Escribir implica haber realizado cierto recorrido por los contenidos” (Aisenberg, 2018, p. 30).

Pero, además, deberán haber atravesado otras situaciones de escritura a lo largo de la secuencia de actividades que les permitan registrar información y recuperar lo trabajado en nuevas instancias. Estas escrituras intermedias o de trabajo son situaciones potentes para enseñar y aprender desde las primeras clases de un proyecto o propuesta de enseñanza.

¿Qué propuesta de trabajo en clase y qué tipo de intervenciones docentes promueven progresiones en el aprendizaje en torno a los contenidos del área y del desarrollo de la escritura científica? ¿Qué condiciones didácticas son necesarias para que estas escrituras tengan lugar? Responderemos estas preguntas a partir del abordaje de distintos tipos de escrituras. En primer lugar, profundizaremos en la relación entre escrituras intermedias y en cómo los/as estudiantes reflexionan sobre el recorrido realizado sobre un contenido particular mientras escriben. En segundo lugar, focalizaremos en las estrategias que despliegan los y las estudiantes en una práctica de escritura particular, la toma de notas, compartiendo las intervenciones docentes que –en tanto andamiaje– pueden acompañarlos/as para adquirir mayores niveles de autonomía en situaciones similares.

Finalmente, abordaremos aquellas escrituras finales o de sistematización en tanto apuntan a reconstruir gran parte del trabajo realizado a largo de varias semanas en torno a un mismo eje temático problemático.

Escrituras intermedias

Las escrituras intermedias o transitorias⁴ son aquellos textos provisorios que se producen mientras se estudia un tema, con el propósito de guardar memoria y reflexionar sobre lo que se va aprendiendo. En Ciencias Sociales estas adquieren algunas características específicas vinculadas con los modos de conocer propios del área y se pueden desarrollar a partir de diversas situaciones:

- elaboración de mapas conceptuales o resúmenes;
- escritura de conclusiones luego de un intercambio en torno a un texto o imagen;
- realización de glosarios sobre vocabulario específico, líneas de tiempo, cuadros comparativos o de doble entrada;
- toma de notas en los márgenes de un texto, durante una exposición oral de la/del docente o el visionado de un audiovisual.

Además de su función específica para el contexto de la clase, las escrituras intermedias cumplen una importante función didáctica: son apoyaturas fundamentales para quienes están aprendiendo a escribir en Ciencias Sociales y colaboran con el desarrollo de la autonomía a la hora de realizar –luego del trabajo sobre un contenido durante varias clases– escrituras de síntesis que recuperan los contenidos abordados. De este modo, el/la docente deja de ser el/la único/a que corrobora la información y estos registros intermedios se vuelven una fuente de consulta válida y necesaria para ir construyendo una producción más extensa y elaborada. Por ejemplo, los y las estudiantes pueden recurrir a una línea de tiempo para contextualizar un texto que se está produciendo, apoyarse en las conclusiones registradas luego de las clases para planificar su escritura, releer las notas sobre el vocabulario y el glosario de conceptos vinculados al tema sobre el que esté escribiendo.

Finalmente, es importante destacar que las escrituras intermedias proporcionan a la/al docente información respecto del aprendizaje de sus estudiantes y, por lo tanto, le sirven para ajustar su propuesta. Además, pueden ser insumos valiosos para recuperar en instancias en las que se proponga a los/las estudiantes reflexionar de forma compartida sobre sus progresos –cómo pudieron complejizar sus explicaciones sobre un hecho social– de modo de hacer visible y volver objeto de reflexión las estrategias construidas para lograrlo y sistematizarlas con el fin de recuperarlas en nuevas situaciones de aprendizaje.

A continuación, analizaremos los procedimientos desplegados durante una escritura intermedia y los ajustes que se pueden proponer para nuevas instancias, a partir de una producción elaborada por una pareja de estudiantes de sexto grado. Este texto fue

⁴ Se trata de escrituras de trabajo y son muy importantes como apoyo a otras prácticas del lenguaje y que desde las Ciencias Sociales son relevantes para la construcción de conocimiento (Dib, 2016). Además, siguiendo a García- Debanc, estos escritos “son transitorios en la medida que no son objeto de una evaluación, ayudan a la reflexión y se distinguen así de los escritos definitivos o de la síntesis” (García-Debanc y otros, 2009, p. 2).

elaborado luego de transitar varias actividades de la secuencia sobre problemáticas ambientales “Riesgo ambiental y vulnerabilidad social: efectos del huracán Matthew en Haití y en EE. UU.”, que se presenta en *Estudiar y Aprender en Sexto*.



Secuencia “Riesgo ambiental y vulnerabilidad social: efectos del huracán Matthew en Haití y en EE. UU.”

bit.ly/3vmlzmW

Ministerio de Educación GCBA (2023). *Estudiar y Aprender en Sexto*. Ministerio de Educación, pp. 245-260.

La secuencia propone la lectura de mapas, textos y el análisis de datos estadísticos para comparar la situación de la población en Haití y los Estados Unidos. Tras observar distintos indicadores de vulnerabilidad social –salud, mortalidad infantil, nivel de desempleo, entre otros– se presenta el concepto y una consigna en la que queda explicitado que se propone una escritura intermedia:

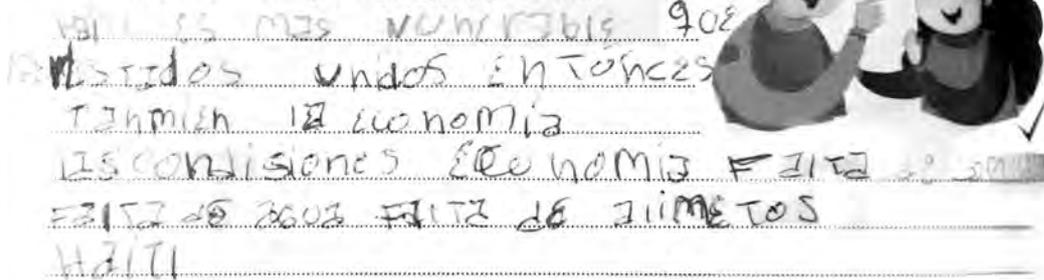
Consigna:

Escriban un texto en parejas en el que resuman lo que aprendieron **hasta el momento** acerca de la vulnerabilidad social en Haití y en los Estados Unidos.

Producción:

Haití es más vulnerable que Estados Unidos entonces también la economía las condiciones economía falta de comida falta de agua falta de alimentos.

4. Escriban un texto en parejas en el que resuman lo que aprendieron hasta el momento acerca de la vulnerabilidad social en Haití y en los Estados Unidos.



Producción de estudiantes de sexto grado (sin normalizar).

Podemos observar que esta pareja de estudiantes utiliza el concepto de *vulnerabilidad* para comparar dos situaciones que han trabajado en profundidad y lo hace de manera adecuada: “Haití es más vulnerable que Estados Unidos”. Además, incluye algunas de las variables vinculadas al concepto *economía* y *acceso al agua potable* y reconoce que en los textos que producimos en Ciencias Sociales es necesario utilizar vocabulario específico (escriben “comida” y más abajo lo modifican por “alimento” o “economía” por

“condición económica”). Sin embargo, esta producción evidencia que es necesario seguir trabajando algunos aspectos propios de los contenidos –la vinculación entre vulnerabilidad social y las condiciones de vida en Haití– y de la escritura en Ciencias Sociales, como la relación que se establece entre conceptos y datos y el despliegue de argumentos.

Sería interesante, entonces, proponer nuevas situaciones de escritura donde se solicite explícitamente a los y las estudiantes que relacionen los conceptos trabajados con la información recolectada a lo largo de la secuencia de actividades (a partir de la lectura de datos estadísticos, imágenes y textos) y la desarrollen elaborando un argumento. También se les podría indicar que pueden citar breves fragmentos utilizando comillas.

Estas instancias son fundamentales para que los y las estudiantes conozcan de manera anticipada qué se espera que aprendan y qué evaluamos cuando les solicitamos que escriban en el área. Además, generarán mejores condiciones para que produzcan escrituras finales, por ejemplo, a partir de la pregunta vertebradora de la secuencia: “¿Por qué los daños del huracán Matthew se miden en Haití en vidas humanas y en Florida, EE. UU., en dólares?” y la reelaboración de información y el saber construido en sus escritos intermedios, tanto en torno al contenido específico como a la forma de argumentar en la elaboración de un texto de Ciencias Sociales.

La toma de notas

La participación en distintas situaciones de escritura requiere del despliegue de distintas estrategias. Como explicamos anteriormente, en un texto argumentativo –por más breve que sea– se incentiva que los y las estudiantes desarrollen sus ideas, las articulen y justifiquen. Por el contrario, prácticas como la toma de notas implican la búsqueda de estrategias para guardar memoria de la información más relevante de la manera más económica posible. En las clases de Ciencias Sociales, se suele proponer a los y las estudiantes tomar notas mientras se reproduce un documental u otro tipo de materiales audiovisuales o cuando se escucha una exposición oral del/ de la docente, de un/a especialista o de otros/as estudiantes. Si bien probablemente nuestros/as estudiantes hayan participado en situaciones similares desde el primer ciclo de la escuela primaria, nos proponemos analizar algunos aspectos que, en el segundo ciclo, permiten acompañar nuevos desafíos en torno a esta práctica.

¿Cómo podemos promover mayores grados de autonomía? ¿Cómo acompañamos a los y las estudiantes para que puedan ser estratégicos acerca de aquello que vale la pena anotar? “Tomar notas es una práctica que se aprende estudiando, por eso son prácticas, es el ejercicio de las mismas lo que da un manejo libre de ellas. Y mucho más con el apoyo de un experto como lo es el maestro” (Torres, 2009, p. 4). Es decir que para tomar notas por sí mismos/as, los y las estudiantes deberán participar en estas instancias de manera sostenida y a partir de propuestas que impliquen progresivos y crecientes grados de autonomía: observar al/a la docente tomar nota como modelo de “escritor/a experto/a”, participar en situaciones de toma de nota mediadas por ellos/as mismos/as, tomar notas de los aspectos centrales de un audiovisual o exposición y compararlas con las de sus pares para revisarlas y completarlas, entre otras situaciones posibles.

Pero, además, para aprender a tomar notas es fundamental que atraviesen situaciones en las que los procedimientos desplegados durante esta práctica se vuelvan objeto de reflexión. Algunos/as estudiantes anotan “de forma literal todo lo que puede(n) ... Su problema es que no puede(n) copiar todo lo que dice el docente (o la voz en *off* del audiovisual), se cansa(n) y se pierde(n)” mientras que otros/as “trata(n) de identificar y de seleccionar las ideas clave y la estructura del tema, intenta(n) relacionar la nueva información con lo que ya sabe(n) y se hace(n) con una idea personal sobre el tema” (Quinquer, 2001, p. 15). Esta descripción acerca de los diversos modos en que se experimenta la toma de notas nos advierte sobre la importancia de:

- realizar la toma de notas en un momento en que los y las estudiantes estén inmersos en el tema;
- ofrecer orientaciones que permitan tomar decisiones respecto de aquello que vale la pena anotar;
- proponer instancias en las que la intervención docente permita hacer visibles los problemas enfrentados y se sistematicen las estrategias desarrolladas para resolverlos.

De este modo, alumnos y alumnas tendrán oportunidad de ir seleccionando progresivamente aquellas estrategias más pertinentes para resolver nuevas situaciones de este tipo. En estas instancias planificadas y compartidas se podrá, al mismo tiempo, reflexionar sobre la utilización de marcas gráficas que permitan economizar los tiempos. Por ejemplo, el uso de flechas, abreviaturas de palabras que aparecen con frecuencia, jerarquización de algunas ideas mediante el uso distinto tipo de letra u otras marcas.

A continuación, compartiremos un registro de toma de notas que permite observar cómo los y las estudiantes se apropian de estas estrategias.

En un séptimo grado se propone este tipo de escritura a partir del visionado de un fragmento de una docuficción en la que se recrea el debate parlamentario por el sufragio femenino en la Argentina en 1947.



Fragmento del cortometraje *Voto femenino*, de Eduardo Mignogna (1997).
bit.ly/3TLIKjj

Los y las estudiantes deben realizar el visionado a partir de la siguiente consigna.

Ver audiovisuales para analizar diversos puntos de vista:

1. Buscá en internet a partir de las siguientes palabras clave: “debate parlamentario sufragio femenino Argentina 1947”. Vas a encontrar un docudrama sobre el tema realizado en 1997.

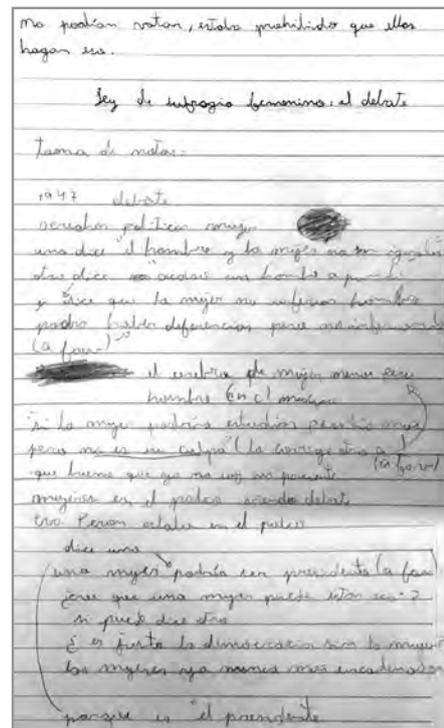
2. Observá el movimiento de los cuerpos en el debate, el modo de interacción entre los legisladores, al presidente de la Cámara de Diputados y al público, y prestá atención a sus discursos. Considerá las imágenes que se muestran de fuera del recinto y prestá atención a la voz en off.

3. Teniendo en cuenta estos elementos, respondé en tu carpeta. ¿Todos los diputados estaban a favor de la sanción de una ley que otorgaba a las mujeres los mismos derechos políticos que a los hombres? ¿Qué argumentos sostenía cada uno de ellos para defender su posición? ¿Quiénes estaban en los palcos de la Cámara de Diputados? ¿Qué actitudes demostraban? ¿Quiénes estaban en las calles? ¿Qué actitudes manifestaban?

Esta actividad se propone en un momento avanzado de una secuencia de actividades en torno a “Las experiencias de ser mujer y la lucha por la igualdad de derechos en la Argentina entre fines del siglo XIX y principios del XXI”⁵ en la que se privilegia el trabajo con fuentes audiovisuales. Es importante destacar, en este sentido, la contextualización que se realiza antes de presentar cada una de ellas. Es decir, se comparte quién la elaboró y en qué momento y si es una producción ficcional basada en fuentes históricas o un registro documental. Además, como se observa en este caso, se explicita el propósito lector: analizar distintos puntos de vista sobre el tema. Esto es fundamental para orientar la mirada, al igual que la consigna, sobre aquello que es relevante registrar.

Ley de sufragio femenino: el debate
Toma de nota: 1947 debate

- Derechos políticos mujer
- Uno dice “el hombre y la mujer no son iguales”
- Otro dice: “acaso un hombre ha parido y dice que la mujer no inferior hombre”
- Podrá haber diferencias pero no inferioridad (a favor)
- El cerebro de mujer menor peso hombre (enc) médico
- “Si la mujer podría estudiar pensaría más pero no es su culpa (lo corrije otro) (a fav)
- que bueno que yo no soy su paciente
- Mujeres en el palco viendo el debate
- Eva Perón estaba en el palco
- Dice una mujer podría ser presidente (a fav)
- Cree que una mujer puede estar acá
- Si puede dice otro
- Pregunta es justa la democracia sin la mujer
- Porque es el presidente.



Producción de estudiante de séptimo grado (sin normalizar).

⁵ La secuencia se encuentra en el cuadernillo *Entre Maestros* (2020) y muchas de las actividades propuestas en ella se abordan también en *Estudiar y Aprender en Séptimo* (2023).

Podemos observar que esta estudiante:

- Realiza un proceso de selección de información apropiado y registra frases relevantes que dan cuenta de la postura de distintos diputados.
- Incluye marcas propias de este tipo de escrituras: el uso de paréntesis para identificar posiciones "(a fav) (enc)" y registrar interacciones "(lo corrige otro)".
- Cuenta con estrategias como la abreviatura de palabras y la utilización de frases concisas, para economizar el tiempo de registro y poder seguir escuchando y anotando. Por ejemplo, cuando escribe un argumento biologicista no se detiene a explicar que se trata de las ideas de un médico. Simplemente, anota "médico".

Es importante reconocer que, además de los aprendizajes logrados por la estudiante, la producción permite identificar algunas prácticas que seguramente atravesaron su experiencia de aula. Es posible inferir que la alumna seguramente haya participado tanto en diversas situaciones de toma de notas como de instancias de reflexión sobre las estrategias más adecuadas para seleccionar y registrar por sí misma la información.

Por su parte, la consigna de buscar la documentación en la web y reproducirla de manera autónoma implica una toma de decisiones respecto de la modalidad de visualización como, por ejemplo, pausar para tomar notas o ver el material más de una vez. Esto puede ser realizado por estudiantes que hayan experimentado –en otros grados o momentos– situaciones similares y compartidas donde el/la docente interrumpiera en los momentos más relevantes para discutir colectivamente qué información registrar o propusiera tomar notas luego de un primer visionado que les permitiera a los y las estudiantes conocer el contenido del material.

Estas distintas variables, modalidades e intervenciones docentes promueven mayores niveles de autonomía en torno al desarrollo de este tipo de práctica fundamental en la formación de estudiantes. A su vez, los registros elaborados durante la toma de notas –junto con otras escrituras intermedias que se produzcan a lo largo de la secuencia– son insumos que andamian la producción de escrituras finales.

Las escrituras finales o de sistematización

Consideraremos ahora aquellas situaciones de escritura que se producen a modo de sistematización de los contenidos, ya sea en medio de una propuesta de enseñanza o hacia el final a modo de cierre. La escritura tiene un papel relevante en la transformación del conocimiento:

"... la posibilidad que ofrece de comunicarse no con otras personas sino consigo mismo: un registro duradero permite tanto releer como consignar los propios pensamientos y anotaciones acerca de lo que ya se ha escrito. De este modo, es posible revisar y reorganizar el propio trabajo" (Goody, 1968, p. 91, citado por Reuter, 2006).

Las situaciones de escritura que apuntan a reconstruir la totalidad –o gran parte– de lo trabajado y que, además, nos aportan nueva información para la evaluación del proceso de aprendizaje de los y las estudiantes son potentes instancias para reelaborar y transformar el conocimiento, para profundizar lo ya aprendido. La función epistémica o reflexiva de la escritura remite a que se trata de un instrumento para la toma de conciencia, autorregulación intelectual y la construcción de conocimiento (Mirás, 2008). De esta manera, la escritura se convierte en una poderosa herramienta que interviene no solo en la expresión del conocimiento sino –fundamentalmente– en la construcción de saberes (Lerner, Larramendy y Benchimol, 2012). Sin embargo, así como sostenemos que no todas las modalidades de lectura son favorables para construir conocimiento social, tampoco hay una relación directa y automática entre la escritura y la posibilidad de reflexionar y reelaborar el conocimiento. Entonces, ¿qué condiciones didácticas resultan fundamentales para que la escritura sea una herramienta de aprendizaje? ¿De qué modo podemos colaborar en la producción de escrituras genuinas que den cuenta de lo que nuestros/as estudiantes aprendieron en el recorrido? Para ayudarnos en la búsqueda de respuestas a estas preguntas, recuperaremos dos situaciones de aula.

En primer lugar, analizaremos una producción escrita llevada a cabo en un quinto grado, en el marco de la secuencia “Esclavos y esclavas, desde la colonia hasta la revolución”.



Secuencia “Esclavos y esclavas, desde la colonia hasta la revolución”.

bit.ly/3S4bfsq

Ministerio de Educación GCBA (2023). *Estudiar y Aprender en Quinto*.
Ministerio de Educación, pp. 245–260.



Capítulo “El canto del tambor” (parte 1) de la docuficción *Bajo Pueblo*.

bit.ly/48z1DeY

Canal Encuentro (s/f)

Para llevar adelante la propuesta de enseñanza la docente realizó un intenso trabajo de contextualización considerando distintos procesos históricos previos a la Revolución de Mayo, siempre focalizando en el estudio de esclavas y esclavos como actores sociales. La consigna se propone hacia la mitad de la secuencia.

A lo largo de varias clases, los y las estudiantes leyeron textos sobre los procesos de independencia de Haití y de los Estados Unidos. Sobre este último caso, consideraron además el tiempo transcurrido entre este acontecimiento y la abolición de la esclavitud en 1865. Observaron el capítulo “El canto del Tambor” de la docuficción *Bajo Pueblo* y leyeron la novela *El espejo africano*, de Liliana Bodoc. También realizaron distintas escrituras intermedias: un texto explicativo sobre cómo la Revolución Industrial transformó la vida de distintos actores sociales y una toma de notas sobre la visualización

de la docuficción. En este punto de la propuesta y antes de profundizar sobre la vida de los esclavos en el Río de la Plata, se propone a los y las estudiantes una consigna de sistematización: “Si tuvieras que explicar qué es un esclavo, ¿qué sabés hasta ahora? ¿Qué imaginás?”. A lo largo del proceso de escritura la docente invitó a volver sobre los distintos registros escritos en sus carpetas y los portadores disponibles en el aula.

Una de las estudiantes del grado realizó la siguiente producción.

La larga historia de los esclavos

¿Qué son los esclavos? Los esclavos son personas nacidas en África (mayormente niños). Que eran transportadas y vendidas (como esclavos).

Los africanos eran cazados para venderse como esclavos. Se vendían por sus dientes y por su fuerza.

Antes de 1862 los negros no tenían derechos. Recién en 1964 pudieron estar en lugares públicos sin racismo y en 1965 tuvieron posibilidad de votar.

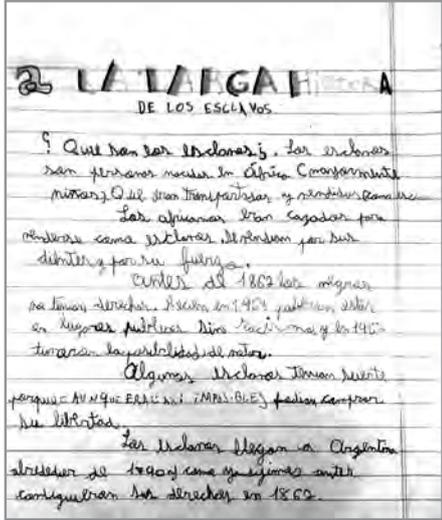
Algunos esclavos tenían suerte porque aunque era casi siempre imposible podían comprar su libertad.

Los esclavos llegan a Argentina alrededor de 1790 y como ya dijimos antes consiguieron sus derechos en 1862.

Las viviendas hacían trabajar a los esclavos haciendo cosas para vender y pedir limosna.

Estas en algunas casas eran maltratados en cambio otros con más suerte no. Un detalle es que solo si el dueño quería podían comprar su libertad.

Una vez que los esclavos eran libres era muy difícil conseguir trabajo, comida y sobrevivir.



Producción estudiante de quinto grado (sin normalizar).

La producción refleja mucho de lo aprendido en relación con el recorte enseñado y con las características del conocimiento histórico. Si bien se observan imprecisiones en la exposición de datos históricos⁶, nos interesa concentrarnos en algunos problemas que podrían ser objeto de reflexión para la elaboración de una segunda versión. En el texto se intenta dar cuenta de cómo fue cambiando la vida de los esclavos en el tiempo y también en distintos espacios –tal como fue abordado en las clases–, pero esto último no llega a quedar claro ya que no se explicita, por ejemplo, que los acontecimientos mencionados en el tercer párrafo se refieren a la situación de los esclavos en los Estados Unidos. Esto nos puede invitar a reflexionar con los y las estudiantes que escribir es un proceso recursivo, que requiere del despliegue de ciertas estrategias para lograr dar cuenta de lo aprendido. La disponibilidad de escrituras intermedias constituye insumos a los que podrán recurrir y consultar con cierta autonomía durante la escritura y revi-

⁶ La Proclamación de la Emancipación fue emitida por Lincoln el 1 de enero de 1863; la abolición definitiva de la esclavitud en los Estados Unidos se produce en 1865. Además, en Argentina, la abolición de la esclavitud se produce con la inclusión del artículo 15 de la Constitución Nacional de 1853.

sión. La intervención docente es fundamental para volver al texto con el fin de reparar en aspectos de forma y contenido, revisar, reescribir. Las marcas e indicaciones que pueda dejar el/la docente en la producción de sus estudiantes serán fundamentales para que puedan ganar mayor autonomía en la revisión y reescritura de sus producciones: sugerir la relectura de algunos fragmentos de los textos leídos para ajustar algunas ideas, volver a la carpeta para revisar distintas notas tomadas y que pueden orientar la mejora de la escritura, remitir a los recursos lingüísticos trabajados para articular ideas en un texto de manera coherente, la revisión gramatical u ortográfica que sea precisa en cada caso.

La propuesta de enseñanza y la consigna global: "Si tuvieras que explicar qué es un esclavo, ¿qué sabés hasta ahora? ¿Qué imaginás?" colaboran en este caso con los avances en los aprendizajes⁷. En el proceso de escritura "... se afinan conceptos, se elaboran nuevas relaciones y explicaciones más precisas. En este sentido decimos que la escritura en historia puede ser una herramienta para aprender, para construir y no para reproducir" (Aisenberg, 2018, p. 31). ¿Por qué esta cuestión es importante cuando estamos pensando en la autonomía en el aprendizaje? Porque el propósito de la consigna orienta las operaciones cognitivas que van a desplegar los y las estudiantes y tal como se menciona en el capítulo 1 de esta publicación "portan un mensaje muy claro acerca de lo que queremos que nuestros/as estudiantes aprendan y sobre el modo en que les proponemos hacerlo". Este tipo de consignas, a su vez, otorga un espacio de libertad para decidir de manera autónoma qué información incluir y cómo organizarla.

En segundo lugar, para tomar otra situación de aula, analizaremos una consigna de escritura que contribuye a la reconstrucción de explicaciones hacia el final de una secuencia de enseñanza. Se trata de la secuencia de quinto grado: "Características y conflictos sociales en las ciudades argentinas" publicada en *Entre Maestros 2020. 5to. grado*.



Secuencia "Características y conflictos sociales en las ciudades argentinas".

bit.ly/3vpxSPd

Dirección General Escuela de Maestros (2020). *Entre Maestros 2020. 5to. grado*. Ministerio de Educación GCBA.

La secuencia está organizada en cuatro momentos que se detallan a continuación.

- Características de las ciudades. Causas de su crecimiento especialmente en América Latina.
- Análisis de una ciudad pequeña: Rincón de los Sauces.
- Análisis de una ciudad intermedia: Bariloche.
- Análisis de Aglomerado Gran Buenos Aires – AGBA.

⁷ Las consignas globales proponen contar una historia, dar una explicación sobre la problemática estudiada teniendo en cuenta la diversidad de textos y materiales abordados en la propuesta de enseñanza. Implica recuperar las ideas que surgieron de los intercambios de lectura, de las escrituras intermedias producidas a lo largo de la propuesta. Habilitan discusiones entre pares sobre qué y cómo escribir y articulan con las explicaciones y ayudas que pueda ir dando el/la docente durante la escritura (Aisenberg, 2005 y 2010).

Como cierre de la secuencia se propone una consigna que recupera los interrogantes eje de la propuesta: “¿Cuáles son las diferencias entre las ciudades grandes, intermedias y pequeñas? ¿Cómo son las condiciones de vida de los habitantes de los distintos tipos de ciudades? ¿Por qué no todas las personas viven del mismo modo en las ciudades?”.

La consigna queda enunciada del siguiente modo.

A partir de todo lo que estuvimos estudiando sobre las ciudades, las notas que tienen en sus carpetas, las discusiones, los afiches que están colgados en el aula, les propongo que revisen en pequeños grupos estos materiales, para escribir un texto que explique:

- ¿Cuáles son las diferencias entre las ciudades grandes, intermedias y pequeñas?

Tengan en cuenta en la escritura no olvidar mencionar algunos de los conflictos sociales que en cada una se presentan. Además, podrán desarrollar sus escrituras a partir de la organización de la información que puedan realizar entre todo el grupo. Con el propósito de sistematizar las diversas cuestiones abordadas a lo largo de la secuencia y que resulte un insumo para las escrituras de los textos, proponemos completar entre todo el grupo un cuadro como el que sigue:

Ciudad	Localización	Cantidad de habitantes	Actividades y funciones	Características importantes	Conflictos sociales
Rincón de los Sauces					
Bariloche					
AGBA					

Por un lado, una propuesta de sistematización como esta requiere que los y las estudiantes hayan trabajado un recorte de contenidos de forma sostenida en el tiempo y, a su vez, que hayan tenido la posibilidad de leer y analizar diversas fuentes de información. También será necesario contar con algunas escrituras intermedias (notas, conclusiones parciales, cuadros, esquemas) que oficiarán de insumos sobre los que apoyarse para poder realizar la escritura. Estas condiciones permiten generar un espacio de reflexión sobre el propio aprendizaje, sobre el conjunto de estrategias que se pusieron en juego a lo largo del recorrido y sobre los propósitos con los cuales es posible recurrir a los textos leídos y a las escrituras realizadas para poder reutilizarlas en nuevas situaciones.

Por otro lado, la consigna apunta a desplegar una explicación y ofrece algunas ayudas respecto de lo que no puede faltar para su correcta resolución. Además, sugiere un cuadro que puede realizarse antes de empezar a escribir para sistematizar la información a modo de plan de escritura en el que se destacan aspectos y dimensiones a considerar de cada una de las ciudades estudiadas. La consigna en su conjunto brinda herramientas para que los y las estudiantes puedan encarar el proceso de escritura con mayor autonomía y puedan utilizar cuadros similares para escrituras propuestas en otras ocasiones, ampliando progresivamente la capacidad de planificar su escritura. Será necesario acompañar ese proceso realizando intervenciones que orienten y/o

despejen algunos problemas vinculados a la forma textual y al contenido que puedan presentarse en la clase.

Por último, otro sentido relevante de las prácticas de escritura es la posibilidad de compartir y comunicar el conocimiento. El propósito de la escritura es fundamental para que los y las estudiantes tomen decisiones en relación con qué y cómo escribir. En las escrituras que se elaboran para compartir con otros/as, aparecen nuevos desafíos: ¿qué información seleccionar? ¿Cómo transmitirla a lectores/as que no necesariamente conocen el tema? ¿Cómo distinguir los datos de la propia interpretación u opinión?

En este sentido, las propuestas de escritura en Ciencias Sociales con un propósito comunicativo claro habilitan nuevos aprendizajes vinculados al tipo de texto y su destinatario/a. No es lo mismo escribir un texto de divulgación para compartir en la cartelera de la escuela que para leer a niños y niñas de otros grados. No se escribe del mismo modo para opinar en un foro o padlet que para exponer sobre un tema. Además, con la escritura destinada a destinatarios/as reales se instala la necesidad genuina de la claridad en la redacción y el uso de marcas o conectores para distinguir la voz propia de la de los/as autores/as y las fuentes. Por ejemplo, el uso de comillas, el parafraseo o frases como “Según el censo de 2010...” o “En mi opinión...”.

En síntesis, brindar a los y las estudiantes la oportunidad de atravesar a lo largo de la escolaridad diversas situaciones de escritura, con distintos propósitos y destinatarios/as garantiza mejores condiciones para que construyan –al mismo tiempo– aprendizajes significativos en torno a los contenidos del área y a la escritura en Ciencias Sociales.

A modo de cierre

Sabemos que leer y escribir en la escuela son tareas complejas y que la propia dinámica escolar y los tiempos no siempre acompañan la posibilidad de intervenir de manera continua con todos/as los y las estudiantes. En este sentido, la alternancia de situaciones de lectura y escritura en pequeños grupos, en parejas e individualmente no solo promueve mejores posibilidades para que el/la docente intervenga, sino que habilita ricos intercambios en los que los y las estudiantes despliegan sus saberes.

En un primer momento, nos referimos a las prácticas de lectura y centramos la mirada en las intervenciones docentes por la función que cumplen para que los y las estudiantes puedan desarrollar estrategias que les permitan avanzar en la profundidad y comprensión de los temas que se proponen. Promover diversas y sucesivas aproximaciones a los textos a través de situaciones de lectura permite volver sobre ellos con distintos propósitos y reparar en aspectos que en los primeros acercamientos no parecían relevantes. Del mismo modo, las prácticas de búsqueda y lectura de información en internet requieren de un andamiaje que propicie la construcción de criterios para la selección y evaluación de la información para estudiar en el área a partir de la reflexión colectiva sobre la complejidad de saberes que se ponen en juego.

En un segundo momento, abordamos las prácticas de escritura como instancias potentes de construcción de conocimiento. Sobre este último punto, las investigaciones didácticas citadas en este capítulo evidencian que al momento de escribir un texto los y las estudiantes utilizan diversos criterios para decidir qué incluir y qué no: lo que consideran “más importante”, lo que “impacta”, lo que les parece “obvio” o poco comprensible para sus potenciales lectores/as. Entonces, podemos concluir que los textos escritos no siempre reflejan todo aquello que las niñas y los niños han logrado aprender. Escuchar qué están discutiendo y pensando a la hora de producir un texto permite considerar los saberes que circulan e intervenir en la selección y jerarquización de ideas que vayan construyendo. Para orientarlos/as en estas decisiones, será también fundamental brindar un espacio para la interpretación compartida de la consigna, la elaboración de un plan de escritura y la reflexión respecto de qué tipo de texto se les está proponiendo realizar y para qué destinatario/a.

Referencias bibliográficas

Aisenberg, B. (2021). La construcción de conocimiento social en el aula. Una aproximación didáctica. *Reseñas De Enseñanza De La Historia*, (19), 36. Recuperado a partir de <https://revela.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/13>

Aisenberg, B. (2018). Leer y escribir textos de Ciencias Sociales en la escuela. *Revista 12ntes. Para el día a día en la escuela*, (43).

Aisenberg, B. (2015). Aprender Historia en prácticas de lectura compartida. En Martinho, M. H. y Melo, M. do C. (Eds.), *LiDEs. A literacia das disciplinas escolares: Desafios nas aulas de História e Matemática* (pp. 55-83). Centro de Investigaçã o em Educaçã o (CIE d), Universidade do Minho, Portugal.

Aisenberg, B. (2012). Usos de la escritura en la enseñanza de la Historia. *Revista Clío & Asociados. La historia enseñada*, (16), 99-105.

Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En I. Siede (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 63-98). Aique.

Camps, A., Guash, O., Millian, M. y Ribas, T. (2000). Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura. En *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Homo Sapiens.

Dib, J. (2016). *Escribir en la escuela: una propuesta de enseñanza y evaluación de la escritura*. Paidós.

Guerrero, D. y Larrumbe, M. (2023). *Preguntar bien para buscar bien en Internet: una narrativa docente*.

Kriscautizky, M. y Ferreiro, E. (2018). Evaluar la confiabilidad de la información en Internet: cómo enfrentan el reto los nuevos lectores de 9 a 12 años. *Perfiles Educativos*, (159), 16-34.

Larramendy, A. (2017). Las producciones escritas en las clases de Historia: relaciones y distancias entre lo que saben los alumnos y lo que se escriben. En J. Rodríguez Cordeu (Ed.), *Actas de las XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Mar del Plata. Universidad de Mar del Plata.

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

Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*. Año 23, (3).

Lerner, D., Larramendy, A. y Benchimol, K. (2012). Tensiones de la escritura en el contexto escolar. Análisis desde una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos. En Vázquez, A. Novo, M. C.; Jacob, I. y Pelliza, L. (comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Jornadas sobre lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 41-86). UniRío. Disponible en: http://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf

Massone, M. (2011). Los jóvenes, la escuela y la transformación en la apropiación de los saberes. En Finocchio, S. y Romero, N. (comps.), *Saberes y prácticas escolares*. Homo Sapiens Ediciones.

Morduchowicz, R. (2018). *Ruidos en la web. Cómo se informan los adolescentes en la era digital*. Ediciones B.

Perelman, F. (coord.) (2011). *Enseñando a leer en internet: pantalla y papel en las aulas*. Aique.

Perelman, F. (2008). *El resumen sobre el papel. Condiciones didácticas y construcción de conocimientos*. Miño y Dávila.

Perelman, F. (et al) (2007). *Búsqueda en internet en situaciones de estudio los sentidos que construyen los alumnos*. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*, (XX), 16-23. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n%28_01_Perelman.pdf

Quinquer, D. (2001). El desarrollo de habilidades lingüísticas en el aprendizaje de las ciencias sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (28), 9-40.

Reuter, Y. (2006). À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. *PRATIQUES*, (131/132), 131-154.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, (58), 43-64.

Torres, M. (2008). Leer para aprender historia: El lugar del texto en la reconstrucción de un contenido. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*, (4), 20-29.

Torres, M. (2009). *Enseñar a estudiar. Las prácticas del lenguaje en contextos de estudio*. *12ntes.*, (4), 2-4.

Teberosky, A. (1995). ¿Para qué aprender a escribir? En Teberosky, A. y Tolchinsky, L. *Más allá de la alfabetización*. Santillana.

Ciencias Naturales

Modos de conocer y desarrollo de la autonomía

Jennifer Attar, Valeria Edelsztein, Camila Gualtieri y María Lucía Lopetegui

Queremos enseñarles a conducir;
pero no podemos hacerlo si no les permitimos
ponerse detrás del volante!
Perkins, 2010, p. 235

Introducción

En las clases de Ciencias Naturales, junto con los conceptos específicos de los contenidos disciplinares que se abordan, se enseñan una variedad de *modos de conocer* propios de tales ciencias. Estos modos de conocer involucran procedimientos y actitudes que resultan privilegiados por las Ciencias Naturales, y que nos permiten aproximarnos al conocimiento de los fenómenos que son su objeto de estudio. Es justamente en relación con estos modos de conocer, intrínsecamente vinculados a los contenidos temáticos, que podemos pensar el trabajo en torno a la construcción de la autonomía. Dado que la “autonomía es una de las principales características de los estudiantes que tienen éxito escolar o de los expertos en una determinada materia” (Sanmartí y Jorba, 1995, p. 67), es fundamental incluir en la planificación docente situaciones que favorezcan el desarrollo de la autonomía. A ser autónomo/a se aprende y, por lo tanto, desde la enseñanza deberíamos promover las situaciones que permiten que ese aprendizaje tenga lugar.

Así como la aproximación a los conceptos en relación con objetos y fenómenos naturales es gradual, es necesario brindarles a los y las estudiantes la oportunidad de aproximarse progresivamente a los modos de conocer a lo largo de su trayectoria escolar. Algunos de los modos de conocer propuestos¹ son los siguientes.

- Formulación de preguntas y confrontación de anticipaciones.
- Realización de experiencias (observación sistemática, exploración, experimentación y representaciones con material concreto).
- Uso de instrumentos y normas de seguridad.
- Registro, organización y comunicación de la información (interpretación y elaboración de tablas, diagramas, esquemas, etc.).
Elaboración de informes.
- Búsqueda de información en diversas fuentes (textos en distintos soportes, consultas a especialistas, videos, internet, etc.).
Su interpretación, selección y contrastación.
- Uso de vocabulario específico.
- Construcción colectiva del conocimiento. Compromiso, cooperación y distribución del trabajo.
- Argumentación. Valoración de las ideas propias y ajenas.

¹Estos modos de conocer fueron propuestos por Kauderer (2011), pero otros/as autores/as mencionan algunas variaciones.

En torno a cada uno de estos modos de conocer nuestra tarea consistirá en pensar cómo ponerlos en juego para fomentar progresivamente una conquista de mayor autonomía en nuestros/as estudiantes. Nuestro objetivo será que, como docentes, dejemos de ser la figura predominante en la situación de clase y que los chicos y las chicas puedan ganar protagonismo y aprendan a ser más independientes en la toma de decisiones, la elección de los procedimientos a llevar a cabo y de los recursos a utilizar, además de poder autoevaluar su desempeño. Esto no implica, por supuesto, que nos mantengamos al margen en pos de la independencia de los y las estudiantes. Será muy necesario que realicemos intervenciones para orientarlos/las, establecer un contexto y un momento adecuado para reflexionar sobre las estrategias que están utilizando, vehicular la verbalización de aquello que pueda pasar desapercibido o se dé por sentado y, en ocasiones, funcionar como un modelo de acción.

Así, por ejemplo, según el grado de autonomía ya logrado por el grupo, en un experimento podremos instar a nuestros/as estudiantes a decidir qué variables modificar y cómo medirlas, o durante el registro, ayudar a definir si se decantarán por organizar información en forma de tabla o gráfico. Esto podremos organizarlo en grupos de manera que ocurran debates entre sus integrantes, fomentando así situaciones en las que buscaremos propiciar una mejora en la forma en que los/as estudiantes expresan sus ideas a sus pares y los argumentos que esgrimen en intercambios grupales.

Este trabajo con pares es central para la construcción de la autonomía porque, como sostiene Cappelletti (2016), no implica un aprendizaje aislado. Conocer qué tareas y estrategias despliegan otros y otras –compañeros/as y docentes– ayuda a los y las estudiantes a conocer otras formas de pensar y actuar, que pueden ser más efectivas que las propias y que podrán ser puestas en juego en un futuro. Por ejemplo, ver cómo otro grupo decidió hacer una determinada medición o registrar la información y analizar sus resultados puede hacernos reflexionar acerca de si nuestra elección fue la mejor y quizás, en una próxima oportunidad, decidirnos a cambiar el procedimiento. En otros términos, la autonomía va de la mano de la metacognición –la posibilidad de pensar en cómo aprendemos– y de la autorregulación, que implica ir mejorando progresivamente el sistema personal para aprender.

En este apartado, ejemplificaremos a través de casos concretos cómo se podría trabajar el desarrollo de la autonomía en relación con tres modos de conocer: a) búsqueda de información, b) registro y organización de la información y c) uso de la información en argumentación. Estos modos de conocer están presentados a partir de diferentes tipos de intervención –complejidad incremental de consignas, modelamiento cognitivo, y reconocimiento de estructura de argumentos– en el marco de la enseñanza de contenidos de las Ciencias Naturales. Es importante destacar que el foco estará puesto en el desarrollo de las estrategias para fomentar la autonomía. Los temas y recortes de la enseñanza que se proponen ofrecen contextos adecuados y potentes que permiten definir situaciones de enseñanza en las que se promueve, junto con la apropiación de ciertos saberes específicos, el desarrollo de las capacidades que buscamos fomentar.

Sobre la búsqueda de información

En un mundo en el que circula cada vez mayor cantidad de información y de manera incrementalmente accesible, es fundamental dedicar tiempo para que los y las estudiantes se apropien de herramientas y habilidades que les permitan un manejo adecuado en el momento de buscar y procesar dicha información. En este sentido, se espera que el nivel de autonomía en relación con este modo de conocer aumente conforme se avanza en los grados de segundo ciclo de escuela primaria, y posteriormente en los distintos niveles de formación.

A nivel general, se espera lograr “la progresión de estas prácticas, que van desde buscar información, seleccionarla y registrar los hallazgos con ayuda del docente y de manera colectiva a hacerlo de manera cada vez más autónoma, consultando cada vez más fuentes, la biblioteca de la escuela, sitios web especializados y otros materiales de consulta en línea” (Azar, 2012, p. 17).

Es un objetivo importante del segundo ciclo que los y las estudiantes se familiaricen con la gran cantidad de material de lectura en formato papel y digital que existe a fin de que adquieran progresiva autonomía en su manejo. Se espera que en cuarto grado sea la maestra o maestro quien proporcione el material de lectura y que los y las estudiantes encuentren información a partir del índice, la lectura de títulos e imágenes o fuentes digitales, entre todo el grado. Luego, a medida que avancen en su escolaridad primaria, se pretenderá que logren incorporar la búsqueda de información en distintas fuentes o soportes comparándolas entre pares, y, hacia su finalización y a partir de un proceso de autorregulación, que puedan localizar información de manera individual en soportes diferentes y con propósitos particulares.

En el área de Ciencias Naturales se recurre a la lectura y la búsqueda de la información en diversas situaciones. Por ejemplo, para tomar conocimiento sobre descubrimientos científicos e invenciones, debates de actualidad y temas controversiales científico-históricos. También puede ser un recurso luego de realizar observaciones o experiencias como modo de ampliación de la información. A su vez, la lectura o la búsqueda de información pueden funcionar como un puente para trabajar otros modos de conocer, por ejemplo, cómo se registran y categorizan datos en ciencias (cuadros, tablas, esquemas). A continuación, veremos un ejemplo de consignas de búsqueda de información sobre el bloque de los seres vivos. La complejidad de cada consigna varía de acuerdo con el nivel de autonomía esperado en cuarto, quinto y sexto grado.

Consignas de búsqueda de información (bloque Seres vivos)

Cuarto grado

El objetivo para cuarto grado es que los y las estudiantes puedan buscar información a partir de imágenes o títulos, primero de forma grupal y con intervención direccional de las maestras o maestros. Para ello, sugerimos entregar imágenes de seres

vivos que contengan información breve sobre cada organismo. Como primer acercamiento se los puede reunir en grupos y pedirles que clasifiquen a los organismos según los criterios que consideren, guiándose con algunas preguntas; por ejemplo, *¿Qué características observás en cada organismo que permita diferenciarlos entre sí?, ¿Qué características los asemejan?*

Este registro nos permitirá notar qué criterios están utilizando. Luego, proponemos realizar una puesta en común y hacer las anotaciones en el pizarrón de las ideas que surjan.

En un segundo momento, y con el objetivo de buscar información de forma más exhaustiva, podemos aportar uno o más textos para leer en forma grupal sobre la clasificación de los seres vivos. Proporcionarles una variedad de textos tiene la ventaja de fomentar que las y los estudiantes elijan aquellos que les resulten más convenientes según su necesidad a partir de nuestra guía docente, orientada a que utilicen algunos recursos como el índice, los títulos, subtítulos, las tapas de los libros.

La lectura puede ser guiada a partir de preguntas como las siguientes.

- *¿Qué características se tienen en cuenta para clasificar a los seres vivos?*
- *¿Cuáles son los grandes grupos de seres vivos?*
- *¿Qué diferencias encuentran con la primera clasificación que hicieron?*
- *¿Qué similitudes encuentran?*

En una nueva puesta en común podemos contrastar la caracterización que se presenta en los textos con la que surgió en la actividad anterior y, si fuera necesario, reformular esta última de acuerdo con la nueva información obtenida.

Quinto grado

Para quinto grado esperamos que los y las estudiantes puedan buscar información de forma guiada a través de recursos que les brindaremos, relacionar la información de textos con otras fuentes audiovisuales o escritas, y comenzar a distinguir si están comprendiendo lo leído diferenciando qué se entiende y qué no a partir de anotaciones y subrayado del texto, para luego conversar con el grupo.

Dentro de este eje de contenidos, podemos trabajar sobre la búsqueda de información para caracterizar seres vivos unicelulares y pluricelulares. Por ejemplo, podríamos indicar a cada grupo que busque información sobre un organismo determinado, cuidando que más de un grupo se ocupe del mismo organismo. De esta manera, luego de recabar la información, los grupos que trabajaron sobre el mismo tema podrán comparar, acordar ideas y debatir entre ellos.

Dado que la búsqueda de información en libros, web o generadores de texto por inteligencia artificial puede ser una tarea difícil y extensa, una opción es proporcionarles

una ficha que permita direccionar la búsqueda. Esta estrategia también involucra otro modo de conocer: el registro de la información.

FICHA DE BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

ORGANISMO: _____

¿DÓNDE VIVE? _____

¿CÓMO SE ALIMENTA? _____

¿DE QUÉ SE ALIMENTA? _____

¿CÓMO PODEMOS OBSERVAR A ESTE ORGANISMO? _____

¿A QUÉ GRUPO DE SERES VIVOS PERTENECE? _____

EJEMPLOS _____

OTROS _____

Esta actividad se puede hacer con los dispositivos móviles, las notebooks o en la biblioteca. A su vez, es importante guiar la búsqueda de información, es decir que si buscan en la web podríamos brindarles una lista de páginas apropiadas o, si fuera en papel, delimitar un sector de la biblioteca.

Sexto grado

En sexto grado se espera que los y las estudiantes recurran de manera autónoma a la búsqueda de información en la web a partir de palabras clave que se pueden elegir de forma conjunta en un primer momento entre estudiantes y docente. Con relación al eje de seres vivos, se puede trabajar a partir de una problemática ambiental; por ejemplo, el/la docente puede aportar diferentes artículos periodísticos para que, individualmente, los y las estudiantes comiencen el ejercicio de señalar lo que consideren relevante por medio de marcas o subrayado; también pueden tomar notas sobre interrogantes que surjan. Es importante guiar la lectura para que aparezcan nuevas necesidades de búsqueda en la web conduciendo a los y las estudiantes a preguntarse, por ejemplo: *¿qué sé sobre este tema? ¿Qué necesito saber?* Así, a partir de estas preguntas, podrán identificar nuevas palabras clave para ampliar la información.

La actividad propuesta podría ser la primera en el acercamiento a la búsqueda de la información de forma más autónoma. Recordemos que esperamos que las y los estudiantes al finalizar la escuela primaria puedan realizar esta búsqueda en distintas fuentes seleccionadas por ellos/as mismos/as, y que logren incorporar otros modos de conocer como el registro, la selección y la organización de la información, y la construcción colectiva del conocimiento, entre otros.

Sobre el registro de información

En la clase de Ciencias Naturales, en tanto espacio de comunicación, circula diversa información, por ejemplo, la que aporta un texto, un video o la que se produce a partir de una actividad experimental. Esta información en la escuela primaria puede ser registrada y organizada con diferentes instrumentos, entre ellos, dibujos, esquemas, cuadros y tablas comparativas.

En la vida cotidiana no es usual realizar un registro sistemático y, por lo tanto, es fundamental abordar con los y las estudiantes el sentido de realizar esta tarea (Socolovsky, 2012). Esa reflexión puede ser un punto de partida para fomentar la autonomía en relación con este modo de conocer, y es un aprendizaje que se inicia en el primer ciclo, como hemos visto en el apartado de Conocimiento del Mundo.

Las tablas comparativas

Las tablas comparativas son un instrumento muy útil para el trabajo en Ciencias Naturales, en la medida en que permiten observar diferencias y similitudes entre objetos o procesos. En el primer ciclo y a comienzos del segundo, específicamente en cuarto grado, por ejemplo, suele trabajarse con tablas presentadas por el o la docente y/o el libro de texto.

Temper.	Potes	Temper.	Temper.
Ambiental	c/agua	Estimada	Medida
	1		
	Canilla	27°	24°
23°	2		
	Frisa	0°	12°
	3		
	Caliente	47°	50°

Tabla comparativa desarrollada en quinto grado, para el registro de hipótesis y la comparación de temperaturas de diferentes recipientes.

Para complejizar el trabajo con este modo de conocer y avanzar en la producción autónoma de estos instrumentos se puede partir de una exploración de materiales y proponer el registro espontáneo de manera colectiva. Luego, se puede sugerir una reflexión para evidenciar la necesidad de registrar y organizar la información de una manera más eficiente.

Una estrategia didáctica útil para ayudar en este proceso es lo que se conoce como *modelamiento cognitivo*, que consiste en que el/la docente comparta cómo piensa y qué estrategias usa, en este caso, para diseñar el instrumento (Cappelletti, 2016). Veamos un ejemplo para cuarto grado.

Modelamiento cognitivo para diseñar una tabla (bloque Materiales)

A partir de una actividad experimental, como puede ser el armado de circuitos y la manipulación de objetos de diferentes materiales para dar cuenta de sus diferencias en cuanto a esa propiedad, se puede proponer que los y las estudiantes comenten sus observaciones e ir registrándolas en el pizarrón.

Con la cuchara de plástico, la lamparita no enciende

Cuando pusimos la cuchara de madera, la lamparita no encendió

La lamparita se encendió cuando pusimos la cuchara de metal

A partir de estos registros, podemos recurrir a un modelamiento cognitivo:

¿Qué estamos haciendo acá? Estamos viendo si la lámpara se enciende o no según el material de la cuchara que ponemos.

¿Qué queremos saber? Si se enciende o no la lamparita. Cuando yo necesito comparar, uso una tabla, porque me resulta más fácil para verlo.

¿Se acuerdan de que la otra vez usamos una para...? En la primera columna pongo lo que quiero comparar (los materiales de las cucharitas) y en la fila de arriba qué estoy mirando para comparar. Por ejemplo:

Material de la cucharita	¿Se enciende o no la lamparita?
Plástico	No

Si se enciende la lamparita, decimos que el material es conductor de la electricidad. Si no, decimos que es aislante. Como lo que quiero es saber si los materiales son o no conductores de la electricidad, puedo agregar una columna más:

Material de la cucharita	¿Se enciende o no la lamparita?	¿Es conductor de la electricidad o es aislante?
Plástico	No	Aislante
Madera	No	Aislante
Metal	Sí	Conductor

Luego se puede proponer completar la tabla en grupos y armar entre todos una oración como conclusión, haciendo hincapié en que la tabla nos permite ver más fácilmente esta cuestión:

El plástico y la madera NO son conductores de la electricidad, son aislantes. El metal es conductor de la electricidad.

En otra clase sobre otro tipo de interacciones de los materiales, por ejemplo, las interacciones magnéticas, podemos proponer que grupalmente exploren y registren sus observaciones utilizando imanes y apelando a lo trabajado: *¿Se acuerdan cómo hicimos la otra vez para anotar nuestras observaciones? ¿Se animan a armar ustedes la tabla?*

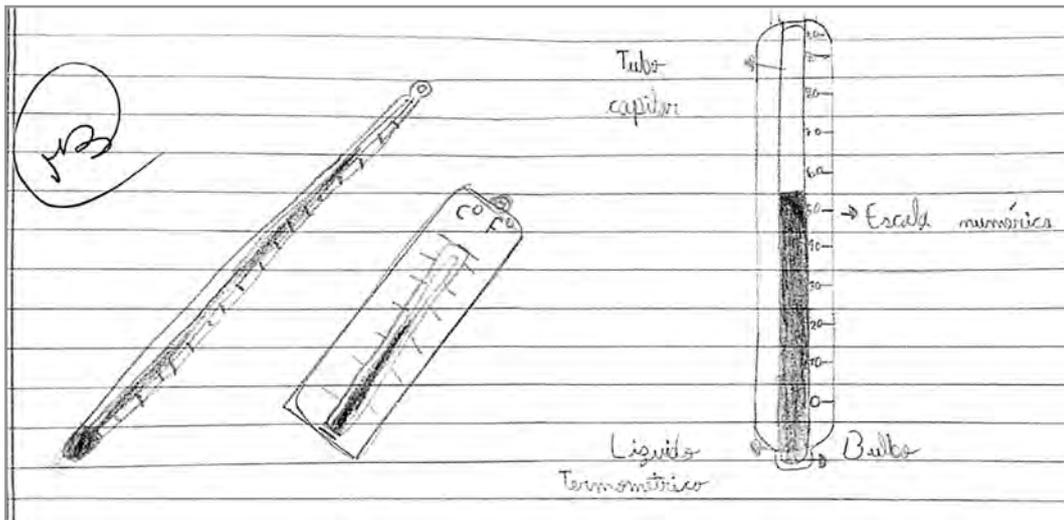
La actividad grupal permitirá que podamos pasar por los equipos y vayamos acompañando a aquellos/as estudiantes que lo necesiten. Por ejemplo, sugiriendo que revisen otras tablas que tengan en el cuaderno. Luego se podría hacer una puesta en común para que identifiquen cómo pensaron este mismo registro otros/as compañeros/as y qué estrategia usaron para armarlo.

A través del trabajo grupal, y al compartir las estrategias, buscamos que los y las estudiantes reflexionen sobre cómo registran la información, si es posible hacerlo de una mejor manera y cómo podrían mejorar, promoviendo su capacidad para regular por sí mismos las estrategias que adoptan. Este tipo de registro será útil en sexto grado, para la comparación entre soluciones y otros tipos de mezclas, y en séptimo, para la diferenciación entre procesos de elaboración de materiales, tipo de transformaciones, composición de alimentos o sus métodos de conservación.

La producción individual de las tablas comparativas, que corresponde al mayor nivel de autonomía en relación con este procedimiento, es uno de los logros esperables para los alumnos y las alumnas al finalizar la escuela primaria. Resultará necesario planificar instancias para que los y las estudiantes puedan ir tomando más protagonismo en la elaboración de esta forma de registro, por ejemplo, agregando filas o columnas a una tabla ya elaborada o generando una desde el inicio. Preguntas que ayuden a reconocer la estructura y los criterios de comparación (*¿Cómo se arma la tabla? ¿Qué estamos comparando? ¿En qué los estamos comparando?*) serán fundamentales para ir guiando este proceso.

Los esquemas con rótulos

Este mismo camino que describimos –desde lo colectivo a lo individual, pasando por lo grupal– puede pensarse para otras formas de registro, como la elaboración de esquemas con rótulos, que se combinarán hacia sexto y séptimo grado con la elaboración de informes. Y, ya en un nivel más avanzado, esperamos que, en los últimos años de la escolaridad primaria, nuestros/as estudiantes puedan decidir autónomamente para cada situación qué tipo de registro consideran más adecuado: habrá ocasiones en las que será más conveniente utilizar una tabla, otras veces serán necesario apelar a un registro gráfico, o a un punteo de pasos de un procedimiento.



Esquema espontáneo y esquema con rótulos desarrollado en quinto grado para el registro de los tipos de termómetros y sus características.

Realizamos entre todos unos modelos y analizamos de qué manera los agentes modeladores pueden cambiar la superficie terrestre.
Comparamos el agua y el hielo, dibuja lo que paso en cada caso

Agua	Hielo
a. ¿En qué caso pensás que salieron todas las piedritas y en cuál, solo algunas?	
EN EL HIELO SALIERON ALGUNAS, EN EL AGUA SALIERON TODAS. PERO ALGUNAS SE QUEDARON JUNTAS.	
b. ¿Salieron junto con el hielo o el agua, o después?	
LO DEL HIELO SALIERON TODAS JUNTAS, PERO ALGUNAS NO EN EL AGUA SALIERON TODAS PERO QUEDARON JUNTAS.	
c. ¿En alguno de los dos casos las rocas se deslizaron lejos?	
EN EL HIELO NO, PERO EN EL AGUA SI PERO ALGUNAS SE QUEDARON JUNTAS.	
d. Según lo observado cuáles de estos agentes puede transportar más elementos	
PUEDE TRANSPORTAR MAS EL AGUA, O TODAS.	

Registro combinado con esquemas y producción escrita en sexto grado para el reconocimiento de algunos agentes geológicos relevantes.

Sobre el uso de la información en la argumentación

Uno de los propósitos de las clases de Ciencias Naturales es enseñar a “hablar y escribir ciencias” (Sanmartí, Izquierdo y García, 1999). Dentro del desarrollo de las competencias de expresión en clase, tanto orales como escritas, la argumentación desempeña un papel fundamental porque permite ejercitar habilidades tales como la persuasión de otros/as, ensayar respuestas ante nuevas propuestas e ideas, y mejorar la organización de la comunicación en una comunidad de aprendizaje (Molina, 2012). En particular, el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires establece como uno de los objetivos de aprendizaje que los/as estudiantes puedan “fundamentar sus opiniones en los resultados conseguidos mediante experiencias y observaciones, argumentar utilizando evidencias e informaciones obtenidas, y confrontar sus ideas aceptando objeciones” (Ministerio de Educación GCBA, 2004, p. 253).

Así, el trabajo sobre recursos argumentativos en las clases de Ciencias Naturales nos ayudará a fomentar en los y las estudiantes la comprensión de los conocimientos científicos a partir del desarrollo de su capacidad de estructurar sus propios caminos de razonamiento; propiciará la posibilidad de discutir teorías que han sido históricamente rechazadas o aceptadas explicitando qué criterios se usaron en la comunidad científica para hacerlo y, fundamentalmente, contribuirá a formar estudiantes con capacidad crítica, capaces de discernir entre buenas y malas justificaciones (Driver y Newton, 1998).

Desde esta perspectiva, una tarea crítica de los procesos de enseñanza de las ciencias será la de promover que los y las estudiantes puedan reconocer que la argumentación debe tener una base en conceptos, teorías o modelos científicos y que las estructuras de los argumentos, justamente, muestran las relaciones que existen entre dichas teorías y modelos, y las evidencias. De hecho, el discurso profesional en el ámbito de las Ciencias Naturales va construyendo una red continua de hipótesis que se apoya en la racionalidad y la argumentación.

¿Qué es un argumento?

Recordemos, entonces, que un argumento es un trozo de lenguaje, de discurso humano, en el que se dan razones o fundamentos para algo que decimos. Por ejemplo: “Este alimento debe ser saludable porque contiene todos los nutrientes necesarios para los procesos vitales”.

Un argumento siempre tiene dos partes: la opinión que queremos defender, a la que llamaremos *conclusión*, y la razón o las razones que damos para defenderla, a las que llamaremos *premisas*. En el ejemplo anterior, “Este alimento contiene todos los nutrientes necesarios para los procesos vitales” es la premisa y “Este alimento debe ser saludable” es la conclusión. Los argumentos tienen también *conectores*, que son aquellos términos que vinculan a la o las premisas con la conclusión. En el ejemplo, el conector es *porque*.

El orden de las premisas y la conclusión en un enunciado es indistinto. Podríamos decir “Este alimento contiene todos los nutrientes necesarios para los procesos vitales. Por lo tanto, debe ser saludable”. Las premisas y la conclusión siguen siendo las mismas y solo cambia el conector (ahora es *por lo tanto*) porque cambia el orden en el que se presentan.

Es importante que los y las estudiantes puedan reconocer cuando están en presencia de un argumento y también que puedan diferenciarlo de una explicación. Por ejemplo, decir algo como “El perro está demasiado flaco porque no está comiendo lo suficiente” no es lo mismo que decir “Este alimento debe ser saludable porque aporta los nutrientes necesarios para los procesos vitales”. Si bien en ambos casos aparece la palabra *porque*, en el primero se trata de un *porque* causal: la causa por la que el perro está demasiado flaco es que no está comiendo demasiado. Si vimos al perro, sabemos por haberlo visto que está demasiado flaco, y después buscamos una explicación de por qué lo está; en consecuencia, “no está comiendo lo suficiente” no es la información en la que nos apoyamos para saber que está demasiado flaco, sino la que introducimos para explicar causalmente que lo esté. En cambio, en el segundo caso, se trata de un *porque* argumentativo: la razón por la que creemos que se trata de un alimento saludable es que contiene los nutrientes necesarios para los procesos vitales.

Tipos de argumentos

Hay muchos tipos de argumentos que podemos encontrar en las ciencias y no siempre sus usos son legítimos. Uno de los que más utilizarán posiblemente los y las estudiantes es el *argumento a la mejor explicación*. En este tipo de argumento, la conclusión que queremos defender es que cierta explicación es la mejor posible para cierto hecho, es decir, por qué ocurrió cierto hecho. Por ejemplo, “Los grandes dinosaurios se extinguieron por la caída de un meteorito es el mejor argumento porque esta explicación es la que permite comprender los registros fósiles, la existencia de iridio en la capa K-T y el cráter en Yucatán”. No siempre estos argumentos se usan de manera legítima. Ninguna explicación vale por sí misma, sino solo en la medida en que podamos descartar que exista otra explicación mejor. Por lo tanto, un criterio crucial para aceptar un argumento a la mejor explicación es analizar si se consideró adecuadamente la posibilidad de otras explicaciones y, en caso de ser concebibles, se las descartó con buenas razones. Una buena explicación será aquella que permita hacer comprensible la mayor cantidad posible de datos y que sea ella misma probable (por ejemplo, “los dinosaurios se suicidaron en masa” explicaría la extinción, pero ciertamente no sería probable).

Otros tipos de argumentos muy utilizados en ciencias son la generalización a partir de casos y el recurso a testimonio experto. En la *generalización*, sacamos una conclusión general a partir de notar cierta cualidad en varios casos particulares, los cuales describimos en las premisas. Por ejemplo, “El hierro se dilata con el calor, el cobre se dilata con el calor, la plata se dilata con el calor. Por lo tanto, todos los metales se dilatan con el calor”. Para que sea legítima, es crucial que la muestra de casos sea representativa, no solo en calidad sino también en cantidad.

En el *recurso al testimonio experto*, las premisas expresan que cierta persona experta (en medicina, en historia, en horticultura, en plomería) tiene cierta opinión. Con este apoyo, vamos, en la conclusión, a presentar la opinión en cuestión. Por ejemplo, “Las vacunas son seguras y efectivas porque lo dice la OMS”. Este tipo de argumento será legítimo cuando la persona en cuestión sea experta en el área específica sobre la cual está hablando, cuando no tenga conflictos de interés y cuando su opinión represente la del consenso científico (es decir, el acuerdo) sobre el tema.

Para que los y las estudiantes desarrollen a lo largo del segundo ciclo sus habilidades de producción de argumentos, podemos comenzar a abordar este modo de conocer con textos modelos que funcionarán como valiosos andamiajes (Sardá y Sanmartí, 2000) y exponiéndolos/as a diferentes argumentaciones para analizar la estructura general de forma grupal y, más adelante, para evaluar la calidad de los argumentos. Así, podrán elaborar sus propias argumentaciones al llegar a séptimo grado.

A continuación, veremos un ejemplo de una actividad para séptimo grado sobre los distintos modos de conservación de los alimentos orientada a fomentar las habilidades argumentativas.

Consigna para fomentar el desarrollo de argumentos (bloque Materiales)

Dado que nuestro propósito será fomentar el desarrollo de mejores habilidades argumentativas, el primer paso consistirá en pedirles a los y las estudiantes que argumenten. Para eso, podríamos dividir la clase en grupos y presentarles situaciones hipotéticas como la siguiente.

Supongamos que dentro de algunos milenios ocurriera una catástrofe planetaria y algunos seres humanos lograran escapar a otro planeta en el que previamente se ha adecuado la atmósfera para poder vivir. También cuentan con electricidad. En este planeta la temperatura durante todo el año no supera los 2° C, pero la humedad ambiente es muy alta.

Al preparar el escape, colocan en la nave muchos alimentos. Se genera una discusión: algunas de las personas sostienen que no es necesario llevar heladeras para preservar los alimentos, pero que sí será necesario llevar sal y recipientes herméticos. Otras dicen que hay que preservar la comida de la misma manera que en la Tierra porque los alimentos son los mismos.

- *¿Les parece necesario llevar los alimentos en heladeras para preservarlos durante el viaje? ¿Por qué?*
- *¿Será necesario bajar las heladeras al llegar al nuevo planeta? ¿Por qué?*
- *¿Por qué creen que algunas personas quieren llevar sal y recipientes herméticos?*

Les pediremos que registren sus respuestas y, una vez que cada equipo lo haga, podremos recordarles que cuando argumentamos estamos intentando convencer a otra persona utilizando razones fundamentadas. Eso quiere decir que en los argumentos siempre podremos identificar dos partes: la opinión que queremos defender (conclusión) y las razones que damos para eso (premisas).

A continuación, compartiremos los argumentos de cada equipo con todo el grupo. En primera instancia, se deberá analizar si efectivamente se trata de argumentos. El desafío será identificar la conclusión y las premisas en cada caso.

Por ejemplo, si escribieron “Creemos que no será necesario bajar las heladeras al llegar al nuevo planeta porque la temperatura es muy baja y los alimentos se conservarán sin usarla” podremos reconstruir el argumento de la siguiente manera.

- Premisa 1: La temperatura en el nuevo planeta es muy baja.
- Premisa 2: A bajas temperaturas los alimentos se conservan sin necesidad de heladeras.
- Conclusión: No será necesario tener heladeras en el nuevo planeta para conservar los alimentos.

Al argumentar, los y las estudiantes recurrirán a sus conocimientos, pero podría ocurrir que necesiten más información. Será una buena oportunidad para trabajar sobre ciertos conceptos a partir de la demanda de ellos/as o para aportar información adicional que impulse una complejización en la argumentación.

La calidad de los argumentos

Además de poder identificar argumentos, sería deseable que hacia séptimo grado los y las estudiantes puedan también evaluar la calidad de la argumentación, es decir, reconocer que algunos argumentos son mejores que otros. Por ejemplo, podríamos traer a discusión artículos periodísticos con distintas fuentes para evaluar la calidad de los argumentos en los que se recurre a testimonio experto. Es importante destacar que, para que sea una labor fructífera, será necesario que los y las estudiantes ya hayan abordado el trabajo sobre fuentes en años anteriores. Así, por ejemplo, podríamos proporcionarles artículos referidos a la vacunación contra el COVID-19 en los que aparezcan fuentes reconocidas como la Organización Mundial de la Salud, otros en los que únicamente aparezcan testimonios de médicos/as individuales y otros en los que haya opiniones de artistas. Podremos guiar a los/as alumnos/as para que logren reconocer que un argumento como “Las vacunas son seguras y efectivas porque lo dice la Organización Mundial de la Salud” es mejor que “Las vacunas son seguras y efectivas porque lo dice este médico” y, a su vez, este es un mejor argumento que “Las vacunas son seguras y efectivas porque escuché que lo dijo mi cantante favorito”. En el primer y el segundo caso se trata de recursos legítimos al testimonio experto mientras que en el último caso se trata de una falacia de autoridad.

En última instancia esperamos que los y las estudiantes puedan comenzar a evaluar argumentaciones y descubrir algunas inconsistencias, así como fortalecer la construcción de sus propios argumentos.

La comunicación de los argumentos

A la hora de argumentar, algunos/as estudiantes serán más hábiles para hacerlo mediante explicaciones orales, algunos/as complementarán con dibujos, gráficos o diagramas y otros/as preferirán únicamente las producciones escritas. Es importante reconocer estas diferencias para descubrir en dónde tendremos que hacer foco para fortalecer aquellas producciones en las que no se sienten tan cómodos/as y que, así, logren poder expresarse con un mayor abanico de posibilidades. Por ejemplo, supongamos una situación en la que dos estudiantes estuvieran discutiendo acerca de la frecuencia de los eclipses lunares. Uno/a podría sostener que ocurren todos los meses, aduciendo que la órbita de la Luna alrededor del Sol y la de la Tierra alrededor del Sol están en el mismo plano, mientras que otro/a podría justificar su opinión de que no hay un eclipse todos los meses diciendo que la trayectoria lunar alrededor de la Tierra está inclinada en comparación con la órbita de la Tierra alrededor del Sol. Podríamos sugerirles a ambos/as que utilicen un diagrama para complementar su argumentación. De esta manera, sería más fácil identificar dónde está el desacuerdo y saber qué tipo de información es necesario ir a buscar para resolver el problema.

Cuando los y las estudiantes intenten comunicar sus ideas, se encontrarán con el desafío de lograr que su mensaje sea comprendido. Esto requerirá revisar y estructurar sus propias ideas en proposiciones claras y coherentes, al mismo tiempo que considerar la forma más efectiva de transmitir las. Para que esto ocurra, será fundamental nuestro rol docente, no solo en la enseñanza de conceptos, sino en el seguimiento del razonamiento de los y las estudiantes clase a clase y en la realización de las intervenciones necesarias para que se replanteen sus propias argumentaciones. En este sentido, el papel de mediación es clave dentro de las discusiones y debates que se van dando en el aula entre estudiantes.

La capacidad de argumentar en el aula de Ciencias Naturales implicará plantear problemas que involucren a nuestros/as estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, que puedan desarrollar respuestas a los desafíos planteados y estrategias que les permitan comunicar de manera efectiva los conocimientos adquiridos con el objetivo de persuadir a otros/as sobre la legitimidad de su argumentación.

Consideraciones finales

A lo largo de este capítulo consideramos algunas de las formas en las que es posible favorecer la construcción de autonomía en las clases de Ciencias Naturales. Se trata de sugerencias que, en función de las necesidades y características de cada grupo, deberán ser adaptadas. Sin embargo, podemos identificar algunos aspectos comunes que nos ayudan a pensar cómo desarrollar estrategias de enseñanza en esta línea.

Por un lado, es importante reconocer la importancia de que los y las estudiantes atraviesen situaciones en las que los modos de conocer se conviertan en objeto de enseñanza, es decir, que tengan oportunidades explícitas de ponerlos en juego, de hacer y de equivocarse. En este sentido, la planificación docente será fundamental, así como nuestras intervenciones para acompañarlos/as de forma que puedan ir regulando sus propios aprendizajes e incrementando su capacidad para autoevaluar sus producciones.

Por otro lado, es fundamental recordar la importancia del trabajo grupal y colaborativo, pero sin perder de vista el crecimiento individual. Es necesario que la puesta en juego de estos procedimientos y actitudes varíe, involucrando a todo el grado, a grupos o a pares y que progresivamente se incrementen las instancias individuales, de manera de que cada estudiante pueda ir tomando decisiones respecto de cómo encarar las tareas.

Referencias bibliográficas

Azar, G. (2012). *Enseñar a estudiar: segundo ciclo del nivel primario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Ministerio de Educación GCBA.

Cappelletti, G. (2016). La autonomía como meta educativa. En Anijovich, R. *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.

Driver, R. y Newton, P. (1998). Establishing the norms of the scientific argumentation in classrooms, conferencia, ESERA, Roma.

Kauderer, M. (2011). ¿Qué y cómo enseñar Química en la escuela primaria? En Insaurralde, M. (comp.) *Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Noveduc.

Ministerio de Educación GCBA (2004). *Diseño curricular para la escuela primaria: segundo ciclo de la escuela primaria*, (tomo 1). Ministerio de Educación GCBA.

Molina, M. E. (2012). Argumentar en clases de Ciencias Naturales: una revisión bibliográfica. *III Jornadas de Enseñanza e Investigación en el Campo de las Ciencias Exactas y Naturales*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Ogborn, J., Crees, G. y McGuillicuddy, K. (1998). *Formas de explicar. La enseñanza de las Ciencias Naturales en la secundaria*. Santillana.

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Paidós.

Revel Chion, A. (2010). Hablar y escribir ciencias. En E. Meinardi, L. González Galli, A. Revel Chion y M. V. Plaza (eds.), *Educación en ciencias*. Paidós.

Sanmartí, N. (1997). Enseñar a elaborar textos científicos en la clase de Ciencias Naturales. *Alambique: didáctica de las ciencias experimentales*, (12), 51-61.

Sanmartí N. y Jorba, J. (1995). Autorregulación de los procesos de aprendizaje y autorregulación de los conocimientos. *Alambique: didáctica de las ciencias experimentales*, (4), 59-77.

Sanmartí, N., Izquierdo, M. y García, P. (1999). Hablar y escribir. Una condición necesaria para aprender Ciencias Naturales. *Cuadernos de Pedagogía*, (281), 54-58. Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1999/164407/cuaped_a1999m6n281p54.pdf

Sardá, J. y Sanmartí Puig, N. (2000), Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 18(3), 405-422. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/pub/edlc/O2124521v18n3/O2124521v18n3p405.pdf>

Socolovsky, L. (2012). *Situaciones de observación, exploración sistemática, experimentación y trabajo con modelos*. Ciclo de formación para Acompañantes Didácticos. Plan Nacional de Enseñanza de las Ciencias Naturales Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005733.pdf>

Trinidad, O. (s/f). *La argumentación sobre conceptos científicos en el aprendizaje de Ciencias Naturales experimentales*. Disponible en: https://dges-sal.infod.edu.ar/sitio/upload/Naturales_Clase_13_Modulo_4.pdf



CAPÍTULO 3
**Autonomía para
el aprendizaje:
Matemática**

Autonomía para el aprendizaje: Matemática

Mercedes Etchemendy, Alejandro Rossetti, Paola Tarasow, Eliana Tiesi

Introducción

Enseñar matemática supone

“generar en el aula una actividad de producción de conocimiento que en algún sentido guarde analogía con el quehacer matemático. Esto implica que el alumno se apropie de los saberes y también de los modos de producción de esos saberes, es decir, se busca desarrollar en las aulas una actividad de producción matemática que permita a los alumnos reconstruir los conocimientos” (Wolman y Quaranta, 2006, p. 5).

Esto implica considerar a niños y niñas como *productores de ideas matemáticas* a partir de enfrentarse a problemas que aún no saben resolver y de organizar sus acciones para llegar a construir una solución satisfactoria. Para ello, prueban diferentes caminos de solución, confrontan sus ideas con las de sus pares y evalúan las diversas soluciones, defendiéndolas o cuestionándolas. Resolver y plantear problemas constituye la esencia de la actividad matemática y favorece la construcción de nuevos aprendizajes. Un problema es una situación en la que hay algo que no se sabe, pero es posible averiguar, supone un desafío y tiene que permitirles a las y los estudiantes imaginar y emprender algunas acciones para resolverlo. Los niños y las niñas no disponen de la solución, pero cuentan con algunas herramientas para empezar a trabajar¹.

Patricia Sadovsky plantea que

“resolver problemas es una tarea de mucha complejidad que requiere de la articulación de diversos aprendizajes. Implica entender que el enunciado planteado relata una cierta situación, en la que se incluyen una serie de datos que están relacionados de determinada manera. Ese enunciado presenta también preguntas, incógnitas que hay que resolver a partir de ese texto, el niño debe entonces decidir realizar ciertas 'acciones' que permitan responder esas preguntas planteadas” (Sadovsky, 1997, p. 128).

Esta actividad de producción de conocimientos requiere que, frente a un problema, los/as alumnos/as seleccionen e interpreten la información necesaria para responder las preguntas, logren una representación de la situación y pongan en juego las herramientas matemáticas necesarias. Además, es necesario que registren los procedimientos utilizados, analicen la razonabilidad de los resultados, validen el procedimiento utilizado, reconozcan y expliciten los conocimientos puestos en juego y determinen aquellos que pueden reutilizarse en otras situaciones. También, es importante que defiendan ideas en los momentos de intercambio con sus pares y con el/la docente e interpreten las estrategias utilizadas por sus compañeros y compañeras, etc. Trabajar en las aulas para la apropiación de los conocimientos matemáticos posibilita que niños y niñas avancen en la construcción

¹ Por supuesto que a lo largo de una secuencia se presentan problemas con diferentes objetivos: explorar posibles resoluciones para un contenido nuevo, ampliar los alcances de un contenido, reutilizar lo aprendido en nuevos contextos, practicar lo aprendido, etc.

de su autonomía, ya que se trata de que se apropien de los conocimientos de un modo tal que puedan hacerse cargo de todo lo que supone el hacer matemática.

De todas las estrategias que es necesario poner en juego en la enseñanza del área, vamos a centrarnos aquí en analizar propuestas de enseñanza que apunten a dos aspectos centrales que hacen a una progresiva construcción de mayor autonomía para el aprendizaje de las y los estudiantes:

- reconocer y explicitar los conocimientos puestos en juego y determinar aquellos que pueden reutilizarse en otras situaciones,
- validar las respuestas que obtienen y las formas de resolución que utilizan.

Este capítulo propone una reflexión sobre el trabajo en estos dos aspectos, tanto en primero como en segundo ciclo de la escuela primaria e incluye situaciones que modelizan el tipo de propuestas posibles con distintos contenidos curriculares.

Reconocer y explicitar los conocimientos

Es una tarea central de la enseñanza lograr que las y los estudiantes reconozcan qué es lo que se está aprendiendo y qué conocimientos se espera que tengan disponibles. Así, es posible tomar conciencia de lo que “hay que aprender” en función de lo trabajado, de lo que “ya sabemos” y es posible, entonces, volver a utilizar esos aprendizajes luego para resolver nuevas situaciones. La intención es que niños y niñas puedan volver sobre lo hecho no solamente para describirlo o para analizarlo, sino centralmente para descontextualizarlo y reconocer el contenido matemático en juego. Se trata de superar la mera descripción de la actividad realizada para ayudar a los y las estudiantes a interpretar la importancia de lo que fue aprendido y su posible utilización en nuevos problemas.

Las discusiones colectivas son, desde el inicio de la escolaridad, situaciones de enseñanza privilegiada para que niños y niñas puedan volver sobre sus procesos, sobre sus propias acciones, puedan describirlas y defenderlas y, sobre todo, tomen conciencia de los recursos de los que disponen, de su pertinencia y de su validez. De esta manera podrán circular en la clase y hacerse “públicas” ideas que, de otro modo, quedarían en el ámbito privado de cada uno/a. El/la docente las retoma, reformula, completa y da lugar a sistematizaciones identificando el conocimiento en juego.

Reconocer con qué recursos se cuenta, qué herramientas se tienen disponibles para resolver es central en el proceso de aprendizaje. La discusión colectiva es una instancia privilegiada para aprender a formular el propio modo de pensar de manera que sea accesible a otros/as y, progresivamente, ser consciente de la posibilidad de explicar y justificar las propias ideas. Las instancias colectivas de discusión permiten también tomar conciencia de lo que aún no se domina, de lo que aún es necesario aprender.

“Así, gracias a las exigencias colectivas de confrontación, ...el alumno toma poco a poco conciencia de su actividad mental: identificar los nuevos conocimientos, medir el grado de dominio adquirido (‘yo sé qué es lo que sé’), pero también reconocer lo que todavía no logra hacer solo (‘sé qué es lo que tengo que aprender todavía’) y los medios de los que dispone para alcanzar ese objetivo (‘mañana haremos un nuevo problema y vos vas a intentar decir mejor lo que hiciste para encontrar una solución’ o ‘este cálculo que te resultó difícil vamos a hacerlo entre todos para que luego puedas resolverlo solo’, etc.). Estas tomas de conciencia se traducen, cada vez que sea posible, en registros escritos: sea una tarjeta en la que cada uno anota los cálculos que conoce de memoria; sea una tabla Pitagórica colectiva en la que se va completando en función de los conocimientos del conjunto de la clase, etc.

Estas múltiples tomas de conciencia traducen la importancia que todo docente debe otorgarle a las actividades metacognitivas, es decir, a todo aquello que puede permitirle al sujeto volver sobre sus acciones, sus procesos intelectuales, sobre sus propias adquisiciones, poderosa palanca de progreso en el aprendizaje” (ERMEL, 1993, p. 33).

La escritura de conclusiones

El proceso de escritura de conclusiones, luego de la resolución de los problemas, genera condiciones para la conceptualización matemática. En las discusiones colectivas de una clase es necesario que existan momentos en los que se reconozcan y sistematicen los conocimientos matemáticos que se usaron en la resolución de problemas. Esos conocimientos se pueden escribir en los cuadernos o carpetas y en carteles para las paredes del aula.

El acto de escribir contribuye a reorganizar el pensamiento. Es decir, la escritura funciona como una herramienta cognitiva que ayuda a ordenar lo que se piensa y permite enriquecer y transformar el conocimiento matemático. A lo largo de la escuela primaria se espera promover que niños y niñas avancen en la escritura de lo aprendido y que reconozcan la importancia de volver sobre ello cada vez que lo necesiten. Las conclusiones escritas, tanto en las carpetas o los cuadernos como en los carteles en el aula, constituyen dispositivos que permiten evocar lo realizado en la clase y son fuentes de información segura a la que volver cuando sea necesario.

Ahora bien, usar los registros para recuperar conocimientos ya trabajados también requiere ser enseñado y aprendido. Para que las y los estudiantes puedan reparar en la importancia que tiene asentar las conclusiones alcanzadas, es necesario promover situaciones que exijan volver sobre esos registros para buscar información que permita resolver nuevos problemas. Al mismo tiempo, resulta valioso que niños y niñas incorporen este tipo de escritura como una herramienta al servicio del estudio en Matemática.

Es importante que las conclusiones que se escriban estén relacionadas con las discusiones que se dieron en la clase, que utilicen el vocabulario que circuló en el aula,

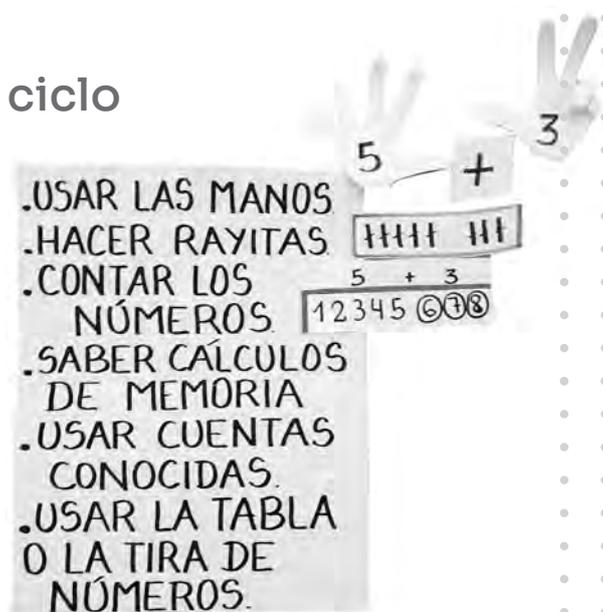
que tengan el mismo alcance (podrán ser particulares o generales, según lo que se haya trabajado). Por ejemplo, es posible generar conclusiones acotadas a algún caso particular: *En las sumas que dan 10 podemos dar vuelta los números y el resultado es siempre 10*, o conclusiones más generales: *Cuando se suma es posible dar vuelta los números porque el resultado no varía*. Las conclusiones que se elaboran colectivamente pueden ser retomadas y completadas por el docente, incluyendo el vocabulario específico o alguna definición. Por ejemplo, *Cuando se suma es posible dar vuelta los números porque el resultado no varía debido a una propiedad de la suma que se llama conmutativa*.

Hay otras dos cuestiones para tener en cuenta. Por un lado, la decisión sobre quién produce ese registro y, por otro lado, el tipo de formato que ese registro adquiere. En relación con el primer punto, es deseable proponer situaciones diversas que permitan que las y los estudiantes avancen en la autonomía para la escritura. Inicialmente, puede ser el/la docente quien pregunta y escribe para sistematizar las ideas. Luego pueden ser los y las estudiantes quienes, a través del dictado al/a la docente, dejen registro de las ideas centrales. Más avanzada la escolaridad, es posible proponer algunas situaciones en que niños y niñas registren por sí mismos/as las conclusiones. En relación con la variedad de formatos, es necesario considerar que es posible registrar de diversas maneras que van a depender del contenido y de las características del grupo: solo lenguaje "natural", diagramas u otras formas de representación, escrituras matemáticas, etc.

Veamos entonces algunos ejemplos de carteles elaborados en diferentes grados, que dan cuenta de qué información es posible registrar y del modo en que se la puede representar para sistematizar lo trabajado.

Algunas situaciones en primer ciclo

En el marco del juego de la caja², en un primer grado, la docente propone sistematizar las diferentes maneras que se usaron en la clase para averiguar cuántas tapitas quedaron dentro. Los y las estudiantes van explicando las diferentes estrategias que usaron y la maestra las va escribiendo en un papel afiche. Junto con la enumeración de los diferentes modos de resolver, la docente incluye otro tipo de registro más accesible para niños y niñas de primer grado que aún no tienen en general lectura autónoma (manos dibujadas con los dedos que indican cantidades, rayitas, etc.). De esta manera, las diferentes estrategias para resolver cálculos de suma quedan disponibles y accesibles para toda la clase.

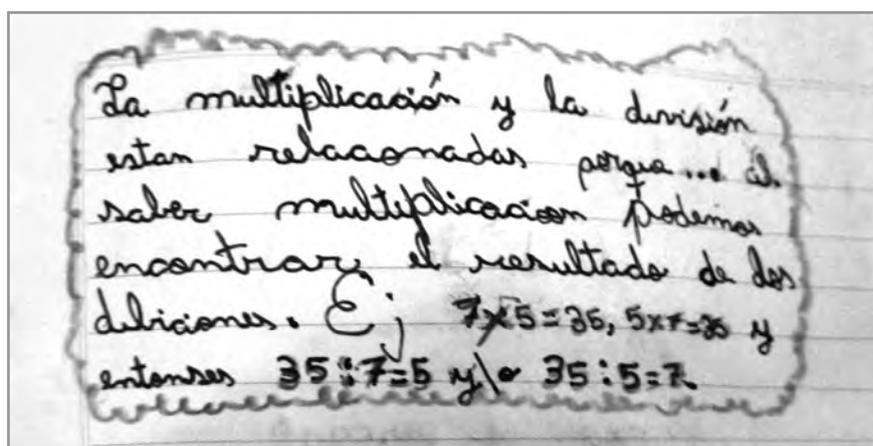


Afiche construido en primer grado a partir del juego de la caja.

² El juego de la caja es una situación que consiste en que un/a niño/a pase al frente y ponga, a la vista de todos/as, una cantidad de tapitas en una caja. Después, debe pasar otro/a niño/a y agregar, también a la vista de toda la clase, otra cantidad de tapitas; por ejemplo, 8. Se cierra la caja y se les pide luego a todos/as que encuentren una manera de saber cuántas tapitas hay en la caja sin abrirla. La propuesta se repite varias veces modificando las cantidades e incorporando también situaciones de quitar tapitas. Para profundizar sobre este juego, puede consultarse Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1992.

Otro ejemplo, en un tercer grado, después de un trabajo sostenido a lo largo de varias clases con problemas de reparto y partición en los que las y los estudiantes exploran diversos procedimientos, se avanza analizando el uso de la multiplicación y de los resultados de la tabla pitagórica como un recurso seguro para resolver divisiones. La maestra propone escribir entre todos/as esa idea. Se arma un texto en el pizarrón y, luego, niños y niñas lo copian en sus cuadernos. En este caso se decide acompañar la sistematización con un ejemplo que retoma alguno de los problemas resueltos.

Para recuperar las conclusiones con más facilidad cuando sea necesario, es importante destacarlas de algún modo. En este grado habitualmente se identifican en un marco especial con color. Otra posibilidad sería escribirlas en un papel de color y luego pegarlas en el cuaderno. En definitiva, la idea es que queden resaltadas para poder identificarlas más fácilmente.



Conclusión destacada con color de una alumna de tercer grado.

La imagen de la derecha corresponde a un ejemplo de primer grado, en el que la maestra es quien lleva escritas en un papel de color las conclusiones elaboradas colectivamente en una clase anterior y propone, luego de leerlas para todo el grupo y recuperar lo que habían estado trabajando, que cada niño/a, antes de pegarlas en su cuaderno, complete con ejemplos. Este agregado cumple una función didáctica, ya que invita a los y las estudiantes a volver sobre la conclusión y ponerla a prueba.

PARA RECORDAR

CUANDO A UN NÚMERO LE SUMO 1, EL RESULTADO SERÁ EL SIGUIENTE DE ESE NÚMERO.

CUANDO A UN NÚMERO LE RESTO 1, EL RESULTADO SERÁ EL ANTERIOR DE ESE NÚMERO.

POR EJEMPLO:

$3 + 1 = 4 \longrightarrow 4$ ES EL SIGUIENTE A 3

$3 - 1 = 2 \longrightarrow 2$ ES EL ANTERIOR A 3

$35 + 1 \longrightarrow 36$ ES EL SIGUIENTE A 35

$35 - 1 \longrightarrow 34$ ES EL ANTERIOR A 35

Conclusión elaborada por una maestra de primer grado para que los y las estudiantes la completen y peguen en el cuaderno.

Algunas situaciones en segundo ciclo

En un cuarto grado, luego del trabajo sobre el valor posicional de las cifras y su relación con el cálculo de sumas de unidad seguida de ceros, se produce un cartel (a la derecha) que permite sistematizar estrategias que ayudan al cálculo mental. En este caso, la escritura permite establecer relaciones entre conocimientos que este grupo ha venido estudiando y que aparentan ser independientes: el valor posicional de las cifras y la suma de 1, 10, 100 y 1000. Se trata en este caso de una conclusión provisoria que deberá ser profundizada y ajustada a medida que se avance en el trabajo.

SUMAR 1, 10, 100, 1000...

- Cuando sumamos 10 a un N° , cambia la cifra de los ~~dieces~~ en uno más, y el resto queda igual.
 $12.458 + 10 = 12.468$
- Cuando sumamos 100 a un N° , cambia la cifra de los ~~cientos~~ en uno más, y el resto queda igual.
 $12.458 + 100 = 12.558$
- Cuando sumamos 1000 a un N° , cambia la cifra de los ~~miles~~ en uno más, y el resto queda igual.
 $12.458 + 1000 = 13.458$

Cartel sobre el valor posicional y su relación con el cálculo producido por un grupo de cuarto grado junto con su docente.

Será necesario analizar, más adelante, situaciones en las que los números contengan algún 9 y, por lo tanto, al sumar 1, 10, 100, 1000 cambien también otras posiciones (por ejemplo, $2.497 + 10$). Será posible entonces en ese momento completar o modificar el cartel.

Las conclusiones que se elaboran no son siempre acabadas y definitivas. En muchos casos, se trata de ideas provisorias que habrá que seguir profundizando y que son el reflejo de lo aprendido hasta el momento, suponen un "por ahora sabemos esto". Ello sucede porque el aprendizaje no se produce de un momento a otro, sino a través de aproximaciones sucesivas al objeto de conocimiento.

En un sexto grado, luego de resolver diversos cálculos y analizar las estrategias utilizadas, estas se sistematizan y se identifica cada procedimiento utilizado con el nombre de la propiedad de la multiplicación correspondiente. En este caso, no solo se retoman los procedimientos puestos en juego por las y los estudiantes, sino que la docente aporta el nombre de la propiedad. El momento de la sistematización es, también, una oportunidad propicia para completar con nueva información el trabajo realizado (en el ejemplo, el nombre de las propiedades, que previamente fueron exploradas y discutidas a partir de procedimientos).

② PROPIEDAD CONMUTATIVA

SI ESTOY MULTIPLICANDO DOS NUMEROS Y LOS CAMBIO DE LUGAR, EL RESULTADO SIGUE SIENDO IGUAL.

$5 \times 8 = 40$ $8 \times 5 = 40$
 $8 \times 9 = 72$ $9 \times 8 = 72$

PROPIEDAD ASOCIATIVA

SI DESCOMPOGO LOS NUMEROS DE LA MULTIPLICACIÓN EL RESULTADO DA IGUAL

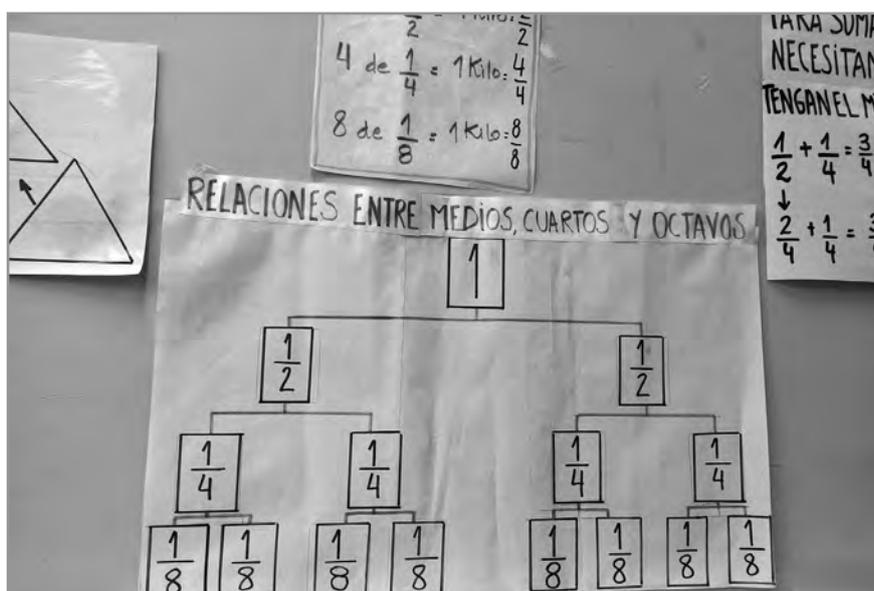
$12 \times 6 = 72$ $24 \times 15 = 360$
 $6 \times 2 \times 3 \times 2 = 72$ $8 \times 3 \times 5 \times 3 = 360$

PROPIEDAD DISTRIBUTIVA

EN UNA MULTIPLICACIÓN PUEDO DESCOMPONERLO EN UNA SUMA Y MULTIPLICARLO POR EL OTRO Y LUEGO SUMAR LOS RESULTADOS

Cartel sobre las propiedades de la multiplicación producido por estudiantes de sexto grado junto con su docente.

En un quinto grado, en el inicio del trabajo con fracciones y a raíz de la resolución de problemas de componer kilos de café con paquetes de medios, de cuartos y de octavos, se sistematizan las relaciones entre las fracciones y se arma un diagrama, que queda disponible en un cartel para futuras consultas. Esta forma de organizar la información permite que las y los estudiantes puedan recuperar las relaciones entre enteros, medios, cuartos y octavos más fácilmente. La forma de registrar la información merece ser también conversada con el grupo, a fin de alentar el uso de distintos formatos para su recuperación posterior: cuándo conviene usar una tabla, cuándo una fórmula, cuando un texto más narrativo, cuándo un esquema...



Cartel sobre las relaciones entre medios, cuartos y octavos producido por estudiantes de quinto grado junto con su docente.

Como ya se señaló, el registro de las conclusiones que se van elaborando en el grupo, para ponerlas en las paredes del aula y/o en los cuadernos permite evocar lo trabajado en la clase y volver a ellas cuando se las necesite para resolver algún problema. Esos carteles permiten que estén disponibles los nuevos recursos que se construyeron colectivamente para su uso en problemas siguientes.

Tanto en primero como en segundo ciclo, las conclusiones escritas en carteles en el aula y/o en los cuadernos brindan la ocasión de visitar problemas, conceptos y modos de resolución para poder reflexionar sobre ellos y establecer relaciones entre los nuevos conocimientos y los ya trabajados. Por supuesto, es el o la docente quien debe proponer situaciones que vayan en ese sentido.

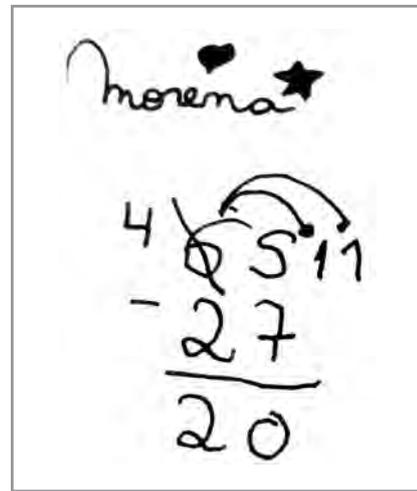
Carteles como los anteriores se pueden convertir en una fuente de información que dé seguridad a niños y niñas al momento de resolver problemas. En la situación que se presenta a continuación se observa cómo, en el marco de una discusión colectiva, un cartel con una conclusión elaborada en un trabajo anterior permite analizar y entender el error de una alumna, que había considerado el 6 de 65 como un 6 y no como 60 al resolver una resta.

Se trata de una clase de tercer grado, en la cual se estaban analizando y comparando distintos procedimientos (correctos y erróneos) para resolver $65 - 27$. Morena lo resuelve utilizando el algoritmo que se reproduce en la página siguiente.

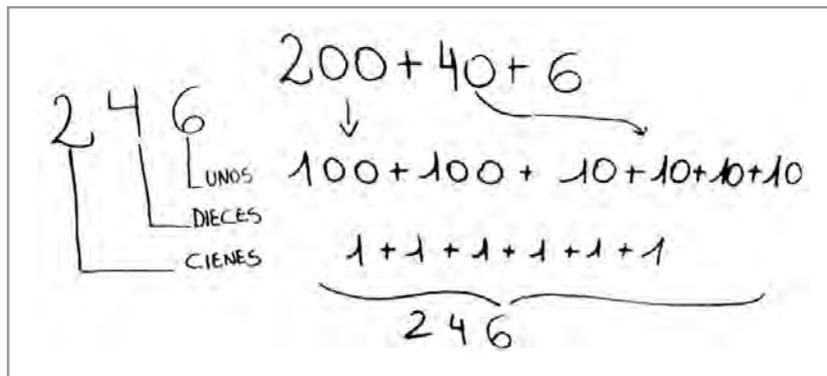
Al momento de explicar lo que hizo, Morena señala que le “pidió dos al seis” para que “el cinco se transformara en siete” y así poder restar siete menos siete. Entonces, se produce el siguiente diálogo con todo el grupo.

Maestra: Este seis (señalando el seis de 65), ¿cuánto vale?

Sofía: Son de diez, es sesenta. Como en ese cartel (y señala el cartel sobre el valor posicional pegado en una pared del aula).



Cálculo resuelto por Morena, alumna de tercer grado.



Cartel sobre el valor posicional elaborado por un grupo de tercer grado junto con su docente.

Maestra: Claro, son seis dieces. Y entonces, si le sacás uno del seis para pasarle al cinco, ¿cuánto le estás pasando?

Morena: ¡Ah! ¡Yo me equivoqué!

Maestra: ¿Por qué?

Morena: Porque eran de diez, le paso diez... Yo pensé que el seis valía seis, pero ahora me acuerdo de que vale sesenta.

Apelar a las ideas sistematizadas en el cartel le permite a Morena revisar su propio procedimiento y reconocer su error. Aprender a utilizar los registros como fuentes seguras de información para revisar los propios procedimientos y estrategias resulta, en sí mismo, un aprendizaje importante para que las y los estudiantes crezcan en autonomía.

La participación sostenida en situaciones en las que se escriben conclusiones de manera colectiva favorece que luego niños y niñas puedan progresivamente de manera individual, a lo largo de segundo ciclo, sistematizar las ideas centrales que se trabajaron en una clase, o a lo largo de varios días. En estos casos resulta interesante retomar con todo el grupo esas escrituras para comparar las ideas, completarlas si hace falta, analizar los grados de generalidad, etc. Decidir qué es lo importante para escribir a modo de sistematización luego de todo lo trabajado no es una tarea sencilla y requiere de intervenciones docentes específicas que propongan un trabajo en ese sentido.

En un sexto grado, a partir de la pregunta ¿Qué aprendimos de Matemática estas dos últimas semanas?, las y los estudiantes producen textos breves de manera individual. Previamente, habían producido colectivamente algunas sistematizaciones de temas vistos a principios de año. A continuación, se pueden ver tres producciones surgidas como respuesta a la tarea.

<p>¿Qué aprendimos?</p> <p>Para mí, lo que aprendimos en el año desde el día 17/4 fue esto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - más características de las multiplicaciones. - diferentes formas de multiplicar. - hacer multiplicaciones a través de otras y <p>Saber mejor desarmar cuentas de diferentes maneras.</p>	<p>¿Qué aprendimos?</p> <p>Para mí lo que aprendimos en el año desde el día 17/4 fue esto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • más características de las multiplicaciones. • diferentes formas de multiplicar • hacer multiplicaciones a través de otras y • saber mejor desarmar cuentas de diferentes maneras
--	---

<p>Prescurremos de lo que hicimos.</p> <p>Lo primero que hicimos fue los problemas de Lazlo y Tatiana en tres días, 2 tareas una de Tatiana y otra de Lazlo después una tarea de el libro de punto 19 y página 10 y después hicimos problema 28 página 12. Después tuvimos que hacer de tarea problema 31 página 13 después el 4 de mayo cuántas formas hay para hacer con 125×18, después tuvimos otra tarea que son problemas 32 y 33 de la página 13 y tuvimos que resolver los problemas 34, 35 y 36 de la página 13 y una tarea que es la que estoy haciendo y una de matemática.</p>	<p>Lo primero que hicimos fue los problemas de Lazlo y Tatiana y tuvimos 2 tareas una de Tatiana y otro de Lazlo después hubo una tarea del libro del punto 19 y pág. 10 y después hicimos problema 28 página 12. Después tuvimos que hacer de tarea problema 31 página 13 después el 4 de mayo cuántas formas hay para hacer con 125×18, después tuvimos otra tarea que son problemas 32 y 33 de la página 13 y tuvimos que resolver los problemas 34, 35 y 36 de la página 13 y hubo tarea que es la que estoy haciendo y una de matemática.</p>
--	--

<p><u>QUE APRENDIMOS</u></p> <p>APRENDIMOS:</p> <p>17 de abril: Aprendimos a descomponer los números, multiplicarlos y los respondimos mentalmente.</p> <p>21 de abril: Aprendimos que se pueden desarmar los factores de una cuenta y después sumar los resultados y también se pueden restar.</p> <p>22 de abril: aprendimos a resolver diferentes multiplicaciones.</p> <p>23 de abril: aprendimos diferentes formas de calcular.</p> <p>4 de mayo: aprendimos la propiedad conmutativa.</p>	<p>Qué aprendimos</p> <p>Aprendimos:</p> <p>17 de abril: Aprendimos a descomponer los números, multiplicarlos y los respondimos mentalmente.</p> <p>21 de abril: Aprendimos que se pueden desarmar los factores de una cuenta y después sumar los resultados y también se pueden restar.</p> <p>22 de abril: aprendimos a resolver diferentes multiplicaciones.</p> <p>29 de abril: aprendimos diferentes formas de calcular.</p> <p>4 de mayo: aprendimos la propiedad conmutativa.</p>
---	--

Escrituras individuales de estudiantes de sexto grado sobre lo aprendido (sin normalizar).

Estas escrituras ponen en evidencia cómo cada estudiante está interpretando aquello que ha aprendido. Si se analiza la segunda producción, es posible notar que resulta un texto muy apegado a los problemas resueltos, a la sucesión de tareas, a modo de cronología de lo realizado. En lo que escribe ese/a estudiante no es posible identificar los contenidos matemáticos que están en juego en los problemas de “Lazlo y Tatiana”.

En una discusión colectiva puede resultar interesante analizar los diferentes niveles de generalidad y de explicitación de lo aprendido. Dedicar momentos de la clase para discutir colectivamente escrituras elaboradas por las y los estudiantes, es decir, planificar propuestas que permitan enriquecer esas escrituras, ayudará a que niños y niñas mejoren los registros de lo realizado en clase y reconozcan los cuadernos y las carpetas como un lugar valioso al que recurrir para estudiar. La revisión de los propios textos permite ampliar y explicitar con mayor claridad los conocimientos que circularon en la clase y promover la profundización de las ideas desarrolladas.

“Más allá del modo de escritura que cada uno elija, caracterizado por diferentes decisiones tomadas en lo relativo a la extensión, a la selección de ejemplos, a la utilización de representaciones icónicas, a la elección del vocabulario o al nivel de abstracción, lo esencial es que dichas conclusiones sirvan a quienes las elaboraron para volver a ellas y recordar aquello que pensaron al redactarlas.

En definitiva, la escritura que los niños realizan en el área de matemática, toma especial relevancia y significado cuando les permite disponer y apropiarse de ciertos conocimientos y transferirlos a nuevas situaciones” (Morillo, 2010, p. 18).

La lectura de conclusiones elaboradas por otros/as

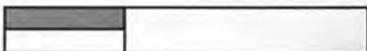
Una situación de enseñanza diferente es leer sistematizaciones elaboradas por otros/as, para interpretarlas, apropiarse de ellas y consultarlas cuando sea necesario. Por ejemplo, en muchos documentos curriculares y libros escolares aparecen carteles informativos relacionados con los problemas que se plantean. En esos casos, es necesario que cada docente decida el modo de utilizarlos al gestionar la clase. Para que esos carteles tengan asidero y cobren sentido para cada grupo, es imprescindible que se conecten con lo discutido previamente a raíz de los problemas efectivamente resueltos en la clase. Por supuesto, dependerá del grado y de la situación si es necesaria una lectura compartida o es suficiente una lectura en pequeños grupos o individual. En muchos casos, proponer una interacción con lo que se lee, como agregar ejemplos posibles, completar los enunciados con más información etc., resulta valioso para profundizar tanto el contenido abordado como las formas de dejar registro de lo aprendido.

En el ejemplo siguiente, una docente de quinto grado propone a los y las estudiantes, después de resolver varios problemas en los cuales había que decidir qué parte del entero estaba pintada, leer colectivamente la sistematización que proponía el

material en el que trabajaban. Después de analizar lo que allí decía, propone que cada uno/a escriba tres ejemplos más. Luego se elabora un cartel para dejar pegado en las paredes del aula con las equivalencias a 1 entero, tomando las fracciones que proponía la sistematización leída, más varias de las que habían escrito los y las estudiantes. Pensar ejemplos nuevos para las sistematizaciones leídas constituye un avance en el proceso de apropiarse, es decir, “hacer de algún modo suyos”, los contenidos que se trabajan.

3. ¿Qué parte del entero está pintada en cada caso?

a- 

b- 

- Una parte de un entero es $\frac{1}{4}$ si con 4 de esas partes se cubre ese entero. Por eso podemos escribir que 4 de $\frac{1}{4}$ es igual a cuatro cuartos $\frac{4}{4}$, o sea a 1 entero. $\frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} = \frac{4}{4} = 1$. También podemos escribir $4 \times \frac{1}{4} = 1$.

- Una parte de un entero es $\frac{1}{3}$ si con 3 de esas partes se cubre ese entero. Podemos escribir entonces que 3 de $\frac{1}{3}$ es igual a tres tercios, o sea a 1 entero. $\frac{1}{3} + \frac{1}{3} + \frac{1}{3} = \frac{3}{3} = 1$. También podemos escribir $3 \times \frac{1}{3} = 1$.

Hay muchas formas de escribir 1 entero, dependiendo de las partes que utilice para cubrirlo. El entero puede ser: $\frac{4}{4}$, $\frac{3}{3}$, $\frac{8}{8}$, etc.

OTROS EJEMPLOS $\frac{10}{10}$ $\frac{15}{15}$ $\frac{210}{210}$

Sistematización tomada de *Matemática. Trayectorias 2*, p. 96.

El estudio de los temas trabajados

La presencia en el aula, en las carpetas y en los cuadernos de conclusiones y sistematizaciones permite que las y los estudiantes puedan volver sobre ellas para estudiar. Un logro importante del trabajo en el área es que niños y niñas se apropien de herramientas de estudio; por eso, es imprescindible que la enseñanza asuma esa responsabilidad. A *estudiar matemática* se aprende a partir de las propuestas e intervenciones que los y las docentes generamos en las aulas. Revisar lo hecho y volver sobre las conclusiones para identificar qué se espera que sea aprendido es una parte fundamental de este trabajo. Y, sin dudas, aprender a estudiar es una condición importante para ganar autonomía.

“El estudio es hoy el eslabón perdido entre una enseñanza que parece querer controlar todo el proceso didáctico y un aprendizaje cada vez más debilitado por la exigencia de que se produzca como una consecuencia inmediata, casi instantánea, de la enseñanza. Pretendemos restituir el estudio al lugar que le corresponde: el corazón del proyecto educativo de nuestra sociedad. ... Proponemos considerar la educación de manera más amplia como un proyecto de estudio cuyos principales protagonistas son los alumnos. El profesor dirige el estudio, el alumno estudia” (Chevallard y otros, 1997, p. 13).

A continuación, se describen dos situaciones de segundo ciclo dirigidas a promover el estudio de los temas trabajados.

En primer lugar, una maestra de quinto grado propone al grupo una serie de actividades luego del trabajo sobre decimales en el contexto del dinero para estudiar antes de una evaluación.

Para comenzar, revisan entre todos/as las carpetas para poner señaladores o papeles autoadhesivos en las conclusiones que fueron sistematizando a lo largo del trabajo que hicieron sobre el tema. Luego, la maestra entrega una serie de problemas similares a los ya trabajados para resolver individualmente. Como actividad posterior, le propone al grupo que se junten en parejas, para revisar las conclusiones marcadas en sus carpetas, comparar las resoluciones individuales de cada problema y acordar un modo común de resolverlos. Luego, los y las estudiantes le entregan a la docente una hoja con esas resoluciones acordadas. La docente se las lleva, las corrige y, al devolverlas, retoma con todo el grupo algún asunto que requiera ser particularmente revisado.

En este ejemplo, el trabajo propuesto por la docente permite que las conclusiones anteriores puedan ser reutilizadas como apoyo para la resolución de nuevas situaciones. Favorecer la autonomía de los y las estudiantes supone no solamente que sean capaces de reconocer los conocimientos trabajados sino, además, poder reutilizarlos en nuevos problemas.

Otras situaciones de estudio pueden construirse a partir de sistematizaciones que brindan los libros o materiales de trabajo. Por ejemplo, el material *Trayectorias 3*, al cierre de algunos capítulos, presenta consignas que invitan a releer las sistematizaciones y ampliarlas con ejemplos.

Para repasar todo lo que aprendiste

1

HASTA AHORA ESTUDIASTE ESTOS TEMAS:

- A- EL CÁLCULO DE DIVISIÓN
- B- LAS PARTES DE LA DIVISIÓN: DIVIDENDO, DIVISOR, COCIENTE Y RESTO
- C- PROPIEDADES DE LA MULTIPLICACIÓN Y DIVISIÓN
- D- MÚLTIPLOS Y DIVISORES
- E- PROBLEMAS QUE SE RESUELVEN CON VARIOS CÁLCULOS

1. Revisá cada uno de esos apartados, en particular releé los recuadros de conclusiones.
2. Decidí con tu docente qué apartado revisar con mayor profundidad y escribí acá el título.

3. Fijate de ese apartado cuáles fueron los problemas que te resultaron más complejos de resolver. Si no te acordás cuáles fueron los más complicados, conversalo con tu docente para decidirlo. Volvelos a resolver o resolvé otros parecidos que te dé tu maestro/a.
4. Escribí algunos consejos que podrían servirle a otros chicos o chicas para estudiar los temas del apartado que eligieron trabajar.
5. Copiá en tu carpeta las conclusiones de ese apartado y agregá ejemplos diferentes a los que ya están escritos.

En la página del libro reproducida se presentan consignas con la intención de que niños y niñas vuelvan sobre las sistematizaciones que ofrece el material a lo largo de un capítulo ya trabajado, como se ve en los puntos 1, 2, y 5. En el punto 4, se les propone otra estrategia interesante en la que detenernos: la de elaborar “consejos” que les sirvan a sus pares. Este tipo de tarea resulta valiosa. Por un lado, como forma de volver sobre lo aprendido de una manera diferente, al tener que reconocer qué cuestiones resultan imprescindibles para avanzar en el dominio de un contenido trabajado y, por otro lado, al exigir la producción de una escritura comprensible para otros/as.

En síntesis, instalar en las aulas una práctica ligada a la escritura de textos que sistematizan lo trabajado contribuirá a que las y los estudiantes puedan formular lo aprendido, descontextualizarlo y, entonces, tener disponibles las nociones trabajadas para reutilizarlas en nuevos problemas. Proponer la escritura de conclusiones, de modo colectivo y/o individual es una intervención didáctica que propicia la explicitación, la reorganización y la sistematización de los conocimientos. De esta manera, se alienta a los y las estudiantes a construir progresivamente mayor autonomía, permitiendo que paulatinamente se responsabilicen de su proceso personal de aprendizaje. Carpetas y cuadernos se transforman en herramientas útiles para el estudio, cobran valor como instrumentos de trabajo a los que recurrir en búsqueda de la información sobre qué se aprendió y de cómo se aprendió, para poder resolver nuevos problemas.

También resulta importante que niños y niñas puedan progresivamente reflexionar acerca del sentido que tiene sistematizar lo aprendido en diferentes escritos. Se trata de que tomen conciencia de que estas prácticas permiten buscar apoyos en saberes ya contruidos para resolver nuevos problemas y de que identifiquen la importancia que revisten para el estudio en matemática, que no consiste solo en resolver problemas similares a los trabajados anteriormente, sino también en volver sobre las sistematizaciones para relacionarlas con las nuevas situaciones que se resuelvan.

Validar las respuestas y formas de resolución

“Como toda disciplina, el trabajo con la matemática ofrece un modo específico de construir una relación con la verdad. Radica ahí, desde nuestro punto de vista, un aspecto central de su valor formativo. Y en esa construcción la producción de explicaciones por parte de los alumnos resulta un aspecto ineludible. Lejos de ser una adquisición espontánea y lejos también de ser un asunto que los docentes pueden enseñar declarativamente, lograr que los niños expliquen –que encadenen deductivamente sentencias para validar el trabajo que van realizando– será el resultado de invitarlos a participar de manera sostenida de un escenario en el que explicar sea una práctica cotidiana. Un escenario en el que la actividad matemática misma sea el objeto de enseñanza” (Sadovsky, (s/f), p. 116).

Validar supone que las y los estudiantes puedan decidir por sus propios medios si lo que hicieron es correcto o no. Se trata de que den cuenta de la verdad o falsedad de

los resultados que encuentran y de las relaciones que establecen, a partir de recurrir al conocimiento matemático. Enseñar a validar es favorecer el desarrollo de estrategias que permiten a niños y niñas tener mayor autonomía en el trabajo matemático. Para reconocer si los resultados obtenidos son razonables y pertinentes, es necesario recuperar conocimientos ya adquiridos y decidir cuáles son convenientes para poner en juego en cada situación particular. Hacer matemática es tener alguna previsión de los resultados que se esperan, de manera de rechazar resultados absurdos, según las características del problema.

Un aspecto necesario al pensar en nuestras clases de Matemática es diferenciar la validación de la corrección. Corregir es definir si un resultado o procedimiento está bien o no. Validar supone, en cambio, usar conocimientos matemáticos para decidir, es dar argumentos, dar razones que expliquen por qué un procedimiento es correcto o no.

¿Cómo se aprende a validar? Es posible afirmar que los momentos de puesta en común, de discusión grupal sobre procedimientos y resultados son centrales en la tarea de enseñanza para favorecer el aprendizaje de los procesos de validación. Como ya se señaló, los intercambios colectivos luego del trabajo de resolución resultan situaciones particularmente potentes para que niños y niñas expliciten ideas, procedimientos, razones y, en relación con la validación, puedan controlar la pertinencia de los procedimientos y resultados.

Las instancias colectivas son momentos clave para transmitir al grupo que es posible estar seguros/as de los resultados obtenidos y de la pertinencia de los procedimientos, y son momentos fértiles, también, para reconocer, analizar y sistematizar cuáles son las herramientas disponibles para ello. Sin embargo, lograr desde la enseñanza que los y las estudiantes asuman la responsabilidad de validar sus resultados supone un proceso esforzado. La enseñanza de la validación es didácticamente compleja.

Comprobar la validez de un resultado puede hacerse a través de pruebas empíricas o a través de explicaciones y argumentos. En los inicios de la escuela primaria, las comprobaciones de tipo empírico son las más frecuentes. La validación empírica supone que el/la estudiante realice pruebas de tipo pragmático: medir, recortar, buscar ejemplos que verifiquen una propiedad, dibujar, contar objetos, etc. Mediante la intervención docente, se busca hacer progresar este tipo de validación hacia el uso de argumentos matemáticos. Por ejemplo, que 127 dividido 10, da 12 como cociente y 7 como resto, porque en 127 hay 12 dieces y 7 unos que no llegan a formar una decena más.

A lo largo de toda la escolaridad, será necesario que las y los estudiantes realicen distintos tipos de pruebas para validar sus resultados. En muchos casos, recurren a validaciones de tipo empírico, que resultan potentes en la medida en que esa comprobación se plantea como una verificación de aquello que se ha anticipado. Es decir, la validación empírica aparece como herramienta para verificar aquello que ya se ha anticipado por otros medios. Esto pone de manifiesto que la matemática es una herramienta que permite prever los resultados de experiencias sin que sean realizadas efectivamente. La situación de enseñanza siguiente, sucedida en un primer grado en el mes de mayo, es un buen ejemplo para ilustrar lo que se viene explicando.

Los y las estudiantes están trabajando con el Juego de la caja, el mismo que se ha mencionado anteriormente. Han colocado primero 7 tapitas, luego 8 más, y deben averiguar cuántas tapitas finalmente quedan en la caja cerrada. Una parte del grupo dice que el resultado es 15 y la otra sostiene que es 16. Los procedimientos que surgen son variados: conteo con dedos, conteo de dibujos, conteo en la grilla numérica, sobreconteo a partir del 7 o del 8. La docente pregunta: “¿Cómo pueden estar seguros de cuál es el resultado correcto?”. Manuel propone entonces votar, que era una práctica habitual en el grupo para tomar algunas decisiones relacionadas con la convivencia en el aula. Ante esta propuesta, la maestra comenta que en Matemática “... no vale votar, porque no es seguro que, si muchos dicen que el resultado es 16 o 15, eso sea verdad. Hay que buscar una manera de estar seguros, seguros”. Micaela entonces propone abrir la caja y contar las tapitas.

En este juego sucede que niños y niñas anticipan resultados por diversos procedimientos y luego los corroboran abriendo la caja. De esta manera, se hace presente en el aula la posibilidad estar seguros/as de un resultado. La pregunta que hace la maestra (“¿podemos estar seguros?”) resulta potente para transmitir que es posible que un/a estudiante valide por sus propios medios un resultado obtenido. Esa intervención de enseñanza resulta un primer paso para promover luego el avance hacia validaciones apoyadas en argumentos. En otras ocasiones, preguntar *¿Podemos estar seguros sin contar uno por uno?* podría permitir que surjan en la clase algunas ideas como: *sí, porque 7 más 7 da 14, entonces es 15 porque es uno más.*

Un aspecto importante en el que debemos reparar es que la validación no es una práctica que se adquiere de manera espontánea: los/as docentes debemos generar condiciones para que pueda ser aprendida. Se requiere que el/la maestro/a intervenga específicamente desde los primeros grados para instalar la validación como parte del trabajo matemático en clase, mostrando su intención de que sean las y los estudiantes quienes validen sus producciones. De esta manera, niños y niñas pueden tomar conciencia de que en matemática los resultados no se deben al azar y de que hay razones que permiten decidir cuándo un procedimiento es correcto y cuándo no lo es o reconocer la validez de dos procedimientos, aunque sean muy diferentes entre sí, etc.

La pregunta *¿cómo podemos estar seguros/as de...?* intenta que los y las estudiantes pasen de respuestas como *porque lo sé, porque lo pensé con la cabeza, porque me lo enseñó mi mamá*, etc. a buscar razones, a apoyarse en conocimientos matemáticos.

Avanzar en la práctica de la validación supone intervenciones docentes que sostengan el compromiso de niños y niñas con un problema hasta estar seguros/as de la pertinencia de su resultado. Al respecto, Wolman y Quaranta señalan:

“Para que la reflexión tenga sentido para el alumno, es necesario que exista cierta incertidumbre, no solo sobre cómo hallar la respuesta en el momento de resolución, sino también acerca de su validez. En efecto, ¿cuál sería el interés de buscar razones que permitan argumentar a favor o en contra de ciertas interpretaciones numéricas si el docente ya hubiera dado la respuesta correcta?” (Wolman y Quaranta, 2006, p. 13).

Como se señaló en el capítulo inicial, la intención es que busquen fuentes de validación distintas de la voz del maestro o la maestra, que sean las y los estudiantes quienes se

hagan cargo de reconocer si es correcto o no el camino elegido buscando maneras de validarlo. Es tarea del/de la docente entonces, contribuir a sostener a sus alumnos/as en los procesos de búsqueda, discusión y argumentación.

A continuación, se describen algunas situaciones de aula que pueden ilustrar lo explicado en este apartado.

Números y operaciones: algunas situaciones posibles

En relación con la *Numeración* es necesario que niños y niñas construyan estrategias para validar la producción, interpretación y comparación de números escritos.

En una situación de aula de un primer grado, a partir de una actividad propuesta, los y las estudiantes deben decidir cuál es la escritura del número veintiuno. Una parte del grupo afirma que la escritura 21 es correcta. La docente no confirma esa respuesta de entrada y repregunta: “¿cómo podemos estar seguros de que veintiuno se escribe 21? ¿Hay algo en el aula que nos sirva para estar seguros?”. Entonces, varios/as niños/as proponen usar la banda numérica. Esa pregunta moviliza a las y los estudiantes a recurrir a un portador de información segura para validar. Usan el conteo sobre la banda y eso les permite asegurar que esa escritura es la del veintiuno.

Este ejemplo muestra la importancia de la presencia de portadores de información numérica en el aula como fuente de consulta. Somos las y los docentes quienes debemos enseñar a usarlos y promover que niños y niñas tomen conciencia de su utilidad y sean cada vez más autónomos en su uso. En el ejemplo, el portador favorece el trabajo autónomo de validación.

La siguiente situación ilustra también el uso de carteles de información como forma de validación. En este caso, en un segundo grado, se puede observar cómo la presencia de un afiche que contiene la escritura y los nombres de los números redondos de cien en cien desde 100 hasta 1000 sirve de apoyo para la argumentación que dan dos alumnas acerca de cómo debe ser la escritura del número *ciento cuarenta y seis*.

A propósito del proyecto de colecciones³, una niña tiene que escribir en su cuaderno cuántas piedritas tiene en su colección. Como ella y sus compañeras de mesa no están seguras de cómo se escribe ese número, van todas hacia el pizarrón. Micaela escribe 146 y Candelaria dice que se escribe 1046. La maestra les propone esperar a que todo el grupo termine y, luego, pedirle a todo el grado que las ayude en la discusión.

Cuando todos/as terminan de contar sus colecciones, la maestra se dirige al grupo.

³ Se les propone a niñas y niños coleccionar objetos durante un tiempo más o menos prolongado. Cada semana deben traer una cantidad de objetos para incorporar a su colección. Se dedica un tiempo entonces para averiguar y registrar cuántos elementos reunieron en total cada vez. Para ampliar información sobre las características de este proyecto, puede consultarse Dirección General Escuela de Maestros, 2023, pp. 31-40.

Maestra: Chicos, Micaela tiene ciento cuarenta y seis piedritas, pero no se ponen de acuerdo en la mesa acerca de cómo se escribe. Una de ellas dice que es así (escribe 1046) y otra dice que es así (escribe 146). Ustedes, ¿qué opinan?

Gabi: El de arriba (por 1046) es mil cuatrocientos... no, mil cuarenta y seis.

Maestra: ¿Cómo te das cuenta de que ese (por 1046) es mil cuarenta y seis?

Gabi: Porque mirá: el mil se escribe con un uno y tres ceros (señala el 1000 escrito en un cartel del aula), y compará, es lo mismo que ese (por 1046).

Luciana: Sí, miren acá. Gabi tiene razón. (Va hacia la grilla pegada en la pared del aula). Miren acá (muestra el 100). El cien se escribe con un uno y dos ceros, entonces el ciento cuarenta y seis es este (señala el 146 escrito en el pizarrón). Este (por 1046) no puede ser ciento cuarenta y seis, porque no tiene tres [cifras], tiene cuatro [cifras].

Vemos en este ejemplo cómo un cartel del aula, a partir de una pregunta de la maestra “¿Cómo te das cuenta de que ese (por 1046) es mil cuarenta y seis?”, resulta un soporte de información segura al que los y las estudiantes recurren autónomamente para dar razones sobre cuál es la escritura correcta. La cantidad de cifras de un número es un dato valioso para poder controlar una escritura.

En ese sentido, se puede ver en otro ejemplo que anticipar la cantidad de cifras antes de escribir el número resulta una herramienta potente para controlar la producción de las escrituras numéricas. Daniel, alumno de cuarto grado, tiene que escribir con cifras el número *diez mil seis*. Es un número que al poseer ceros intermedios resulta más complejo de escribir que otros, pues los ceros que incluye no se nombran, por lo tanto, no hay “pistas” en el nombre de cuántos ceros se deberán escribir. A partir del trabajo realizado en el aula, analizando escrituras de números de distinta cantidad de cifras, se ha concluido que anticipar cuántas cifras tendrá una escritura es un dato importante para evitar errores. Los carteles del aula tienen información útil para ese propósito. Frente al pedido de escritura, Daniel dibuja cinco rayitas sobre las que escribe luego las cifras correspondientes, controlando así la cantidad de ceros que debe incluir. De esta manera, logra dar un primer paso en relación con la certeza sobre si es correcta o no su escritura al controlar la cantidad de cifras que deberá tener: como diez mil se escribe con cinco cifras, diez mil seis deberá también escribirse con cinco cifras.

En relación con el *Cálculo* –tanto de sumas y restas como de multiplicaciones y divisiones–, es necesario asumir desde la enseñanza la construcción de estrategias por parte de las y los estudiantes que les permitan validar los resultados obtenidos.

El cálculo aproximado resulta una herramienta muy potente en ese sentido, ya que permite poner en juego el uso de repertorios de cálculos conocidos para estimar el resultado de otros. En primer ciclo, el trabajo sobre la aproximación estará centrado en los cálculos de suma y resta, y en segundo ciclo, en los cálculos de la multiplicación y la división.

A continuación, se muestran dos ejemplos de propuestas de enseñanza que podrían llevarse a cabo en primer ciclo, en los que se intenta que, utilizando estrategias de cálculo mental como el redondeo, la descomposición, etc., se estimen resultados de sumas y restas. Este tipo de propuestas permitirá que niños y niñas construyan conocimientos valiosos que los/as habilitarán luego para poder validar sus propias producciones.

CÁLCULOS APROXIMADOS

1. Sin hacer toda la cuenta, marcá con una X cuáles de estas sumas van a dar un resultado mayor que 100 y anotá al lado cómo te diste cuenta. Si lo necesitás, podés comprobar con la calculadora después de hacerlo.

50 + 49

93 + 41

76 + 15

85 + 20



PARA AYUDAR A RESOLVER

Hay varias estrategias para estimar el resultado de un cálculo sin resolver la cuenta completa. Podés usar cálculos fáciles que ya sepas de memoria, por ejemplo las cuentas que dan 10 o 100. También podés redondear y usar sumas de números redondos.

2. Sin hacer las cuentas, marcá con una X si lo que se dice es verdadero o falso. Después, podés comprobar con la calculadora.

	VERDADERO	FALSO
34 + 9 es MAYOR que 50		
40 + 12 es MENOR que 50		
25 + 35 es MAYOR que 50		
34 + 34 es MAYOR que 50		
17 + 30 es MAYOR que 50		





ESTIMACIONES

1) Tratá de responder, sin hacer el cálculo exacto:

- a) $235 + 185$ ¿será mayor o menor que 500?
- b) $567 - 203$ ¿será mayor o menor que 300?
- c) $567 - 243$ ¿será mayor o menor que 300?
- d) $418 + 283$ ¿será mayor o menor que 600?
- e) $639 - 278$ ¿será mayor o menor que 400?

2) Para cada uno de los siguientes cálculos, te damos tres opciones. Una de ellas, corresponde al resultado correcto. Sin hacer la cuenta, analizará las opciones y marcará cuál te parece que es el resultado:

- a) $235 + 185 =$ 620 320 420
- b) $567 - 203 =$ 464 264 364
- c) $186 + 238 =$ 424 224 324
- d) $639 - 278 =$ 361 461 261

Estrategia de cálculo mental tomada de *Matemática. Cálculo mental con Números naturales. Apuntes para la enseñanza*, p. 29.

Ambos ejemplos requieren intervenciones del/de la docente que apunten a retomar y sistematizar cuáles son las estrategias posibles para resolver ese tipo de propuesta. Se podría discutir, en un momento de intercambio colectivo, que es posible apelar a diferentes procedimientos, como redondear los números o desarmarlos, para usar luego resultados de sumas y restas conocidas.

Será necesario sostener a lo largo de toda la escolaridad primaria un trabajo con actividades similares para que niños y niñas aprendan a aproximar resultados en nuevos cálculos mediante la reutilización del repertorio de cálculos construido anteriormente. Así, será posible que las y los estudiantes controlen y validen sus procedimientos.

También es posible realizar un trabajo similar respecto de la multiplicación y la división, como en los siguientes ejemplos.

FICHA Nº2

Estimar resultados de divisiones. Parte I

1. Sin hacer la cuenta exacta, redondeá cuál es el resultado correcto de cada cálculo.

- a- $320 : 8 =$ 40 4 400
- b- $6842 : 2 =$ 3421 342 30421
- c- $4684 : 4 =$ 2342 1171 5681
- c- $6800 : 20 =$ 3400 34 340



continúa en página siguiente →

2. Sabiendo que:

$$24 \times 10 = 240$$

$$24 \times 100 = 2400$$

$$24 \times 1000 = 24000$$

Redondea la palabra correcta en cada afirmación:

- a- 245 : 24 va a dar un número mayor, menor o igual a 10
- b- 2000 : 24 va a dar un número mayor, menor o igual a 100
- c- 23598 : 24 va a dar un número mayor, menor o igual a 1000
- d- 32597 : 24 va a dar un número mayor, menor o igual a 1000

#
Estimar el resultado de una división significa tener una idea aproximada de cuánto será el cociente sin necesidad de hacer el cálculo exacto. Es una estrategia útil para controlar los resultados de las cuentas que hacemos.

3. Sabiendo que:

$$65 \times 10 = 650$$

$$65 \times 100 = 6500$$

$$65 \times 1000 = 65000$$

Redondea la palabra correcta en cada afirmación:

- a- 348 : 65 va a dar un número mayor, menor o igual a 10
- b- 6000 : 65 va a dar un número mayor, menor o igual a 100
- c- 6700 : 65 va a dar un número mayor, menor o igual a 100

Estrategia de cálculo mental tomada de *Matemática. Trayectorias 3*, p. 10.

En este caso, se trata de enseñar que usar multiplicaciones ya conocidas –por ejemplo, por las potencias de 10– puede resultar una herramienta para encuadrar el cociente de una división entre números. Esto permitirá luego anticipar la cantidad de cifras del cociente, como en la propuesta que sigue.

FICHA Nº4

Estimar la cantidad de cifras para hacer divisiones más cortas...

1. Encontrá, sin hacer la cuenta exacta, la cantidad de cifras que deberá tener el cociente de las siguientes divisiones:

$$622 : 45 \text{ cifras}$$

$$784 : 6 \text{ cifras}$$

$$5789 : 12 \text{ cifras}$$

Estrategia de estimación tomada de *Matemática. Trayectorias 3*, p. 12.

El trabajo con este tipo de propuestas de cálculo aproximado (tanto del campo aditivo como del multiplicativo) favorece que frente a la resolución de cálculos un/a estudiante cuente con estrategias para decidir si el resultado al que llega es posible o no y, de este modo, avanzar hacia la posibilidad de controlar resultados obtenidos cada vez más autónomamente.

El siguiente relato de una situación de aula permite ilustrar lo recientemente explicado.

En un cuarto grado, Mora resuelve 48×12 como se muestra en la siguiente imagen.

$$\begin{array}{r}
 1 \\
 48 \\
 \times 12 \\
 \hline
 96 \\
 48 \\
 \hline
 144
 \end{array}$$

Cálculo realizado por Mora, alumna de cuarto grado.

Frente a esta producción, se produce el siguiente diálogo con su maestra.

Maestra: ¿Cuánto es 48×10 ?

Mora: Es 480.

Maestra: Entonces, ¿es posible que 48×12 sea 144?

Mora: Uy, no, me re equivoqué.

Maestra: ¿Eso nos sirve para pensar si el resultado va a ser más que 480 o menos de 480?

Mora: Sí, tiene que ser mucho más.

Las intervenciones de la docente le permiten a Mora ser consciente de que su respuesta no es correcta y, al mismo tiempo, le comunican a la niña que tiene herramientas (la multiplicación por 10 en este caso) para controlar su resultado. El objetivo al que se apunta es que, progresivamente las y los estudiantes adquieran autonomía en esta práctica. Para que se apropien de la pregunta *¿es posible el resultado que me dio?*, es imprescindible que desde el inicio del trabajo sea el/la docente quien la asuma.

$$\begin{array}{r}
 \text{Ficha N}^\circ 4 \\
 45789 \overline{) 12} \\
 \underline{1800} \quad 4000 \\
 989 \quad 50 \\
 \underline{600} \quad 30 \\
 389 \quad 2 \\
 \underline{360} \quad 1082 \\
 29 \\
 \underline{24} \\
 5
 \end{array}$$

Cálculo realizado por Tomás, alumno de séptimo grado.

En la situación siguiente, Tomás hace suya la pregunta por la razonabilidad de su resultado. En un séptimo grado, la docente propone trabajar con la actividad que se presentó anteriormente (Ficha N° 4, reproducida en la página anterior), en la que se debe estimar la cantidad de cifras del cociente. Luego, propone resolver esas tres cuentas, para encontrar el resultado exacto. Tomás resuelve la última cuenta como se muestra en la imagen de la izquierda.

Al terminar de resolver, mira su resultado, se acerca a su maestra y dice: "Seño, ¿se puede probar con la calculadora? Yo puse que [la cuenta] tenía que tener 3 [cifras] pero a mí me da con cuatro...".

La exigencia de estimar la cantidad de cifras del cociente antes de resolver el cálculo permite que Tomás reconozca que el resultado que obtuvo no es razonable y sienta la necesidad de controlarlo. Las propuestas como las que se vienen describiendo permiten comunicar a niños y niñas que la

estimación es una herramienta poderosa para tener alguna previsión de los resultados que se esperan y, de esta manera, rechazar resultados absurdos por estar muy alejados del resultado estimado.

Así como el aprendizaje del cálculo estimado resulta una herramienta valiosa para que niños y niñas puedan validar con autonomía un cálculo realizado, considerando si es razonable o no el resultado obtenido, construir argumentos a partir del conocimiento de las operaciones es un también es un recurso muy fértil en ese sentido. Analizar la validez de las reglas aplicadas para resolver un cálculo hace necesario apelar a las propiedades de las operaciones. En particular, en segundo ciclo, el objeto de trabajo central gira alrededor de que niños y niñas tomen conciencia de las propiedades que se ponen en juego en los cálculos que realizan, y que puedan usarlas en nuevos cálculos reconociéndolas. Por eso, es interesante proponer a las y los estudiantes situaciones que exijan que las utilicen con el objeto de argumentar acerca de la validez o no de ciertas expresiones.

Por ejemplo, en la siguiente propuesta las y los estudiantes deben dar razones que permitan afirmar que todos los cálculos dan el mismo resultado que 45×32 . No se trata de saber cuál es ese resultado, sino de buscar argumentos, apoyándose en las propiedades de las operaciones que permitan afirmarlo.

2. Sabemos que estas cuentas tienen todas el mismo resultado que 45×32 . Explicá por qué.

a- $5 \times 9 \times 8 \times 4$	c- $45 \times 30 + 45 \times 2$
b- 72×20	d- $32 \times 40 + 32 \times 5$
	e- $46 \times 32 - 32$

¿Qué propiedades se usan en cada uno de los cálculos?

Problema de argumentación con propiedades matemáticas tomado de *Matemática. Trayectorias 3*, p. 30.

Si las y los estudiantes resuelven las cuentas podrían comprobar que efectivamente dan todas 1440, pero no necesariamente podrían explicar por qué eso sucede. Se trata, en cambio, de establecer la igualdad a través de un argumento.

A partir de propuestas similares, será posible que niños y niñas tomen registro de que disponen de herramientas conceptuales para validar sus propios procedimientos. Se trata de enseñarles que el trabajo matemático no es azaroso, y que el conocimiento que ya construyeron es un medio para validar sus producciones.

Geometría: algunas situaciones posibles

Hasta aquí hemos mencionado situaciones propias del trabajo sobre números y operaciones, pero la geometría también es un terreno fértil para introducir a las y los es-

tudiantes en la validación y argumentación acerca de la verdad de las respuestas que obtienen, de las ideas que se formulan, de los procedimientos que se utilizan.

En primer ciclo, las primeras interacciones con las figuras geométricas tienen un carácter exploratorio y perceptivo. Progresivamente, en el segundo ciclo, será necesario introducir en el aula un trabajo argumentativo, anticipatorio y deductivo que se apoye en las propiedades de las figuras, sin necesidad de comprobación empírica.

Entonces, si bien en el primer ciclo las y los estudiantes no están aún en condiciones de validar por medio de argumentos y demostraciones formales, será importante, como un primer paso, que puedan aprender a validar por sus propios medios si sus producciones son o no correctas. Es necesario asumir desde la enseñanza, entonces, la posibilidad de que niños y niñas en los primeros grados de la escolaridad puedan hacerlo a través de validaciones empíricas, es decir, pruebas materiales, perceptivas y basadas en la medida. Por ejemplo, si se les pide que copien una figura, una vez terminada la construcción podrían superponer la copia con el original para verificar si quedaron o no iguales. Esto permite incentivarlos/as a que validen sus procesos y, por lo tanto, a que puedan realizar juicios respecto de su propia producción, promoviendo la decisión autónoma acerca de la verdad o falsedad de su respuesta. Esta primera aproximación podrá sentar las bases hacia la validación argumentativa, trabajo que se iniciará progresivamente en los siguientes grados.

En segundo ciclo, será central que el/la estudiante aprenda a desarrollar argumentaciones basadas en propiedades conocidas de las figuras, con el fin de establecer el carácter necesario de los resultados de forma independiente de la experimentación.

A continuación, se muestran ejemplos que permiten ilustrar esta cuestión.

En un quinto grado en el cual ya se ha trabajado con la propiedad triangular (la longitud de cada lado debe ser menor que la suma de otros dos), la docente propone la siguiente actividad:

Si es posible, construí un triángulo que tenga:

- Un lado de 4 cm, un lado de 5 cm y un lado de 7 cm
- Un lado de 4 cm, un lado de 3 cm y un lado de 7 cm
- Un lado de 3 cm, un lado de 2 cm y un lado de 7 cm

Mientras trabajan, la maestra se acerca a un grupo y, al ver que dos niños están discutiendo porque uno dice que sí es posible construir el triángulo de lados de 4 cm, 3 cm y 7 cm y otro dice que no, propone compartir esa discusión con todo el grupo.

En el momento de la confrontación, se produce el siguiente intercambio:

Maestra: En esa mesa, Fede y Matías discutían si se podía o no construir un triángulo con lados de 7, 3 y 4 centímetros.

Fede: Yo pude, yo lo hice en mi carpeta y me quedó...

Matías: No, no se puede... Me quedó una línea.

(Varios/as alumnos/as dicen que sí pudieron y otros/as, que no les salió).

Maestra: ¿Se acuerdan de lo que trabajamos el otro día? Estuvimos discutiendo las condiciones que tienen que tener los lados para que se pueda construir un triángulo. Busquen en sus carpetas lo que escribimos.

(Una niña lee la conclusión que habían dejado registrada).

Maestra: ¿Nos sirve esto que anotamos para saber si se puede construir más allá de lo que a cada uno le pasó?

Mariana: Sí, no se puede construir porque si sumo $3 + 4$ me da 7 y me tiene que dar más.

Fede: Pero yo pude, miren (y muestra su carpeta).

Maestra: ¿Te acordás cuando hicimos las circunferencias para ver si se cortaban o no y si se podían construir triángulos? Acordate de que ya analizamos que si dos lados tienen 3 centímetros y el tercero, 6, no se podía armar un triángulo porque las circunferencias se tocaban sobre el lado de 6 pero no se cortan....

La discusión continúa hasta que concluyen que no es posible construir con esos lados un triángulo porque no se cumple la propiedad triangular y que, sin embargo, cuando se mide y se construye se producen pequeños errores que pueden hacer que parezca que el triángulo se puede construir. La maestra plantea finalmente la importancia de tener en cuenta lo que ya saben de las figuras, para poder decidir si una construcción es posible o no, sin necesidad de probar efectivamente. Dibujar el triángulo, entonces, no es suficiente para ponerse de acuerdo. En este caso, la validación empírica no alcanza para decidir si el triángulo podía o no construirse. Esta situación genera la necesidad de buscar argumentos para decidir, pone en evidencia las limitaciones de lo experimental como única o principal forma de validación.

Este ejemplo muestra cómo la docente interviene para hacer visible que lo que ya saben les puede servir para argumentar acerca de la validez de las construcciones. Este tipo de intervenciones (“¿Nos sirve esto que anotamos para saber si se puede construir más allá de lo que a cada uno le pasó?”) permite que las y los estudiantes tomen conciencia de que las propiedades que ya conocen sobre las figuras son herramientas para decidir con autonomía si es posible o no realizarlas, sin necesidad de experimentar la construcción. Se espera que a partir de intervenciones sostenidas en este sentido niños y niñas logren, de modo más autónomo, apelar a argumentos basados en propiedades ya conocidas.

En síntesis

Es importante trabajar en la escuela de modo que niños y niñas construyan herramientas y tomen conciencia de que ellas les permiten validar los procedimientos y resultados obtenidos de modo cada vez más autónomo. Será necesario, para ello, que dispongan de estrategias que les permitan detectar y controlar errores, que además puedan explicitar las ideas, reglas y propiedades utilizadas en diversos procedimientos (sean exitosos o no), y que tengan oportunidades para modificar las ideas erróneas o incompletas. Las posibilidades y los modos de validar van a depender de la complejidad de los objetos matemáticos en juego y del recorrido que las y los estudiantes han tenido en ese sentido, permitiéndoles pasar gradualmente de validaciones más apoyadas en la experiencia a validaciones sostenidas en razones.

Referencias bibliográficas

Chevallard, Y., M. Bosch y Gascón J. (1997). *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Horsori.

Dirección General Escuela de Maestros (2023). *Formación Docente Situada. Nivel Primario*. Escuela de Maestros.

ERMEL (1993). *Apprentissages numériques. Cycle des apprentissages fondamentaux*. Hatier.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2006). *Matemática. Cálculo mental con Números naturales. Apuntes para la enseñanza*. Secretaría de Educación.

Ministerio de educación GCBA (2023). *Estudiar y Aprender en Segundo*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación GCBA (2019a). *Matemática. Trayectorias 2*. Ministerio de Educación

Ministerio de Educación GCBA (2019b). *Matemática. Trayectorias 3*. Ministerio de Educación.

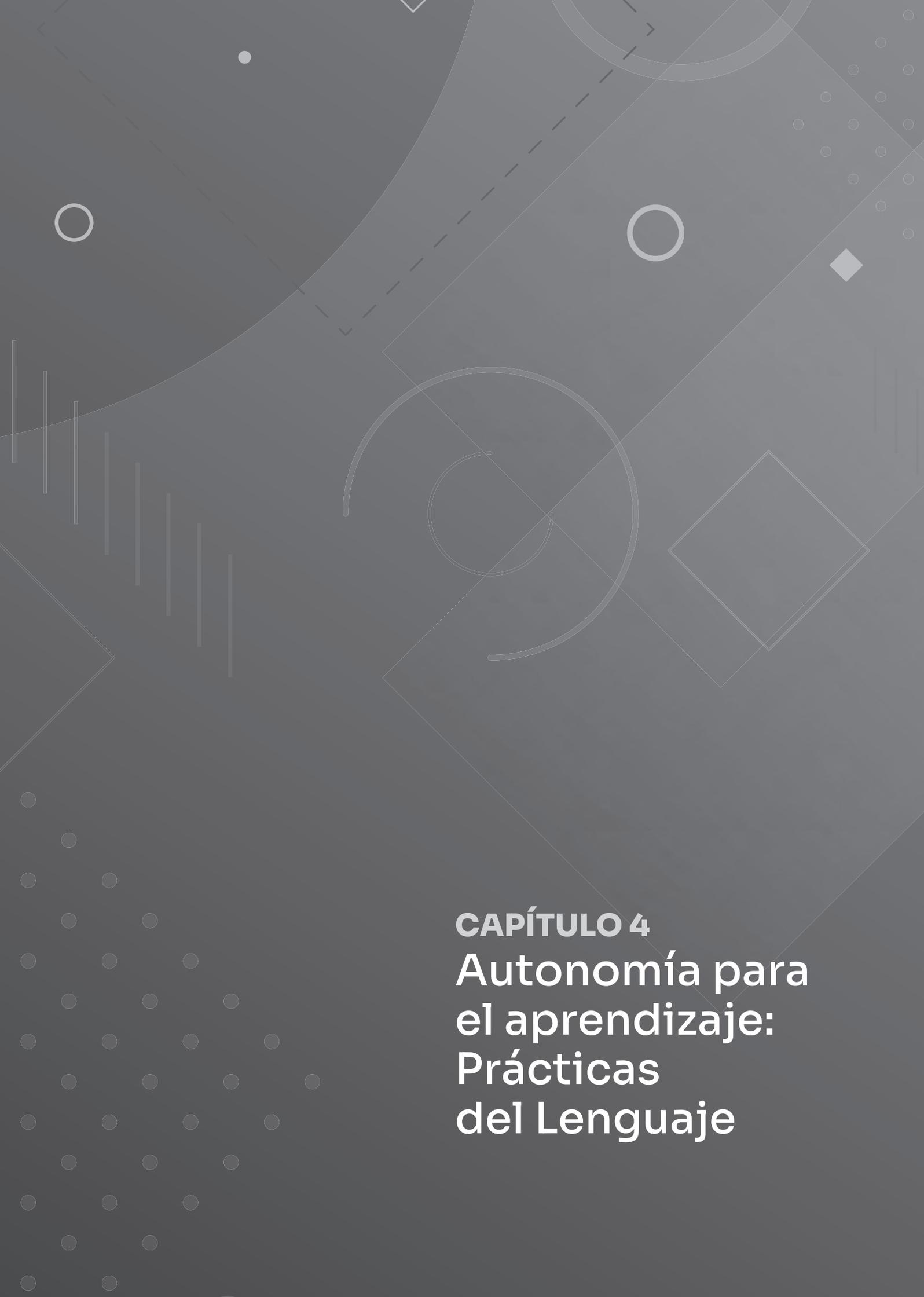
Morillo, M. J. (2010). La escritura autónoma de conclusiones en el área de matemática en *La enseñanza de las prácticas del lenguaje*. 12ntes.

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1992). *Los niños, los maestros y los números*. Secretaria de Educación.

Sadovsky, P. (1997). Pensar la matemática en la escuela en M. Poggi, *Apuntes y Aportes para la gestión curricular*. Kapelusz.

Sadovsky, P. (s/f). *Explicar en la clase de Matemáticas, un desafío que los niños enfrentan con placer*. Disponible en: <https://bit.ly/47Tb2Oe>

Wolman, S. y Quaranta, M. (2006). Una perspectiva didáctica en *Enseñar matemática en la escuela primaria*. Tinta Fresca.



CAPÍTULO 4
**Autonomía para
el aprendizaje:
Prácticas
del Lenguaje**

Autonomía para el aprendizaje: Prácticas del Lenguaje

El desafío didáctico de formar lectores/as y escritores/as autónomos/as

La escuela primaria tiene la responsabilidad indelegable de formar lectores/as y escritores/as que puedan desenvolverse con autonomía dentro de la cultura escrita. Esto implica una serie de desafíos sobre los que es preciso detenerse, como ciertas condiciones didácticas indispensables para que los y las estudiantes ejerzan las prácticas de lectura y escritura progresivamente de manera más autónoma. Por ejemplo, pasar de comentar cuál de los libros leídos por su docente les interesó más a elaborar sus propios criterios de elección en el ámbito literario; de identificar una duda sobre la escritura de una palabra a recurrir a fuentes de información segura para resolverla; de participar en la revisión colectiva de un texto a usar una guía de autorevisión para mejorar diferentes aspectos del cuento que escribieron. Ahora bien, estos avances no se dan por el simple paso de los años de escolaridad, sino que implican una serie de situaciones de enseñanza bajo determinadas condiciones didácticas específicas.

En este apartado nos centraremos en tres ejes vinculados con el desarrollo de algunas estrategias de aprendizaje específicas: el uso de la información disponible en el aula, la toma de decisiones durante el proceso de escritura de textos (centralmente durante la planificación y la revisión) y algunas de las estrategias necesarias para monitorear la comprensión de un texto. Estos tres ejes serán abordados por separado en primer ciclo y segundo ciclo.

Primer ciclo

Flavia Caldani, María Forteza y Carla Germano

En el primer ciclo, los niños y las niñas deben aprender el funcionamiento del sistema de escritura, de manera tal de llegar a leer y escribir de manera convencional, a la vez que crecer como lectores/as y escritores/as de textos. Ello implica incrementar progresivamente su autonomía para resolver diferentes tipos de problemas: desde aquellos focalizados en el sistema –como decidir “cuántas letras, cuáles y en qué orden” se necesitan para escribir una determinada palabra– hasta los que requieren buscar maneras de nombrar un personaje en un cuento que se está produciendo colectivamente para evitar reiteraciones innecesarias o encontrar en un fascículo informativo un dato preciso. La autonomía constituye así tanto una condición que posibilita el aprendizaje, como una construcción a alcanzar de manera creciente.

Se trata entonces de que los y las estudiantes se apropien de estrategias de aprendizaje variadas para la resolución de los diferentes tipos de problemas de lectura y escritura y reflexionen sobre esos procedimientos. Para ello, es necesario que desde las aulas del primer ciclo se creen las condiciones pedagógicas necesarias, lo cual implica que el/la docente:

- habilite lecturas y escrituras no convencionales, en tanto considere a sus alumnos/as como productores de conocimiento, y genere a partir de ellas situaciones de reflexión sobre el sistema de escritura en las que intervenga para promover avances hacia la alfabetización;
- construya un ambiente alfabetizador, enseñando de manera sistemática su uso;
- se muestre como escritor/a y como lector/a para evidenciar algunas estrategias y decisiones que se toman durante la lectura y la escritura de textos;
- establezca una modalidad de intervención que, lejos de validar o refutar inmediatamente cierta resolución de situaciones de lectura o escritura, promueva la posibilidad de repensar el problema ofreciendo diferentes estrategias o herramientas para resolverlo (ver el capítulo inicial de este material en relación con “tolerar la ambigüedad y sostener la incertidumbre”);
- promueva el trabajo colaborativo para resolver problemas y tomar decisiones al leer y escribir.

Cada una de estas acciones forma parte del entramado necesario que debe construir el/la docente para promover aprendizajes significativos en torno a la alfabetización, desde el inicio de la escolaridad. De este modo, será posible que los y las estudiantes logren, por ejemplo, utilizar escrituras disponibles como apoyo en situaciones de lectura y escritura, tomar decisiones asumiendo su posición de escritores/as, desarrollar estrategias lectoras que les permitan monitorear su comprensión durante la lectura, entre otras. Estos son algunos de los temas que abordaremos en este apartado, haciendo énfasis en el tipo de intervenciones docentes necesarias para promover que sus alumnos/as se desenvuelvan cada vez con mayor autonomía dentro del área en las aulas de primer ciclo.

El uso de la información disponible en el aula

Una de las condiciones necesarias para aprender a leer y escribir es que niños y niñas participen de manera sistemática de situaciones de enseñanza que posibiliten aprender a usar fuentes de información seguras. En este apartado veremos específicamente el uso del ambiente alfabetizador, tanto en términos de cómo debe armarse como de las intervenciones docentes que enseñan su uso, de manera tal que los y las estudiantes puedan acudir a este para resolver problemas de distinta índole relacionados con el sistema de escritura y con la producción de textos.

¿Cómo puede favorecer al desarrollo de la autonomía la presencia del ambiente alfabetizador? ¿Qué es necesario tener en cuenta en su construcción y organización para que esto sea posible? ¿Cómo lograr que los y las estudiantes recurran a estas escrituras de manera autónoma y les sirvan para avanzar en su proceso de alfabetización? Estas son algunas de las preguntas vinculadas al uso de la información disponible en el aula que resultan centrales a la hora de pensar en la planificación de la enseñanza en los primeros grados.

Llamamos *ambiente alfabetizador* a las escrituras que se encuentran disponibles en el aula, cuyo contenido los y las estudiantes conocen y utilizan como fuentes seguras de información. En este sentido, estas escrituras solamente constituyen un ambiente

alfabetizador en la medida en que cumplan con ciertas condiciones –que se enumeran en este texto– y en tanto que el/la docente proponga diversas situaciones en las que sean retomadas y se reflexione en torno a ellas, enseñando de esta manera a usarlas.

Algunas condiciones necesarias para el armado del ambiente alfabetizador

Para que las escrituras del ambiente alfabetizador sean fuentes seguras de información accesibles, deben ser perfectamente legibles y estar correctamente escritas. Por eso, deben ser producidas por el/la docente o ser impresas con computadora. De esta manera, la letra del/de la docente o la letra impresa dan a los y las estudiantes la seguridad de que se trata de una escritura convencional. Cuando, en cambio, las escrituras están realizadas por los y las estudiantes es posible que presenten omisiones, faltas de ortografía o incluso que sea poco clara la grafía de algunas letras. Estas cuestiones propias del proceso de alfabetización pueden provocar que no resulten escrituras seguras para usar como apoyo para producir otras nuevas. Cabe aclarar que también es importante tener en cuenta que los textos deben tener un tamaño de letra considerable para que puedan ser leídos desde distintos lugares del aula.

En este camino hacia un uso autónomo del ambiente alfabetizador, resulta central la manera en que los/as docentes ofrecemos la información disponible. Comenzamos por intervenciones muy explícitas, en las que señalamos qué escritura les puede servir. Luego podemos ofrecer la información de manera menos directa, brindando opciones o pidiendo que busquen por sí mismo/as una determinada información, o bien recordando qué sector les puede servir y que sean ellos/as los/as que tengan que seleccionar la escritura que les sirva como apoyo. Veamos un ejemplo con el uso de los nombres del grado en el panel de presentes y ausentes en el que se puede notar cómo las intervenciones apuntan a incrementar progresivamente el uso autónomo de estas escrituras:

Vos querés escribir CASA. Te voy a dar el nombre de CAMILA que está en el panel de presentes. Ahora fijate qué parte de CAMILA te sirve para escribir CASA.

Buscá el nombre de CAMILA en el panel de presentes, que te puede ayudar para escribir CASA.

Fijate en el panel de los nombres cuál te puede ayudar para escribir CASA.

Es necesario que la información que los y las estudiantes tengan a disposición en el aula acompañe el proceso de alfabetización. Es decir, que presente escrituras que se correspondan con los desafíos en términos de problemas de lectura y escritura a los que se van enfrentando a medida que avanzan en la adquisición del sistema de escritura y se van formando como productores/as de textos. Así, resultan fundamentales los nombres del grado, por ejemplo, cuando la mayoría del grupo no ha alcanzado el principio alfabético, ya que son insumos necesarios para producir otras escrituras, pero no resultan significativos si la mayoría ya escribe de manera alfabética. Por tanto, podemos afirmar que el ambiente alfabetizador es un espacio dinámico, que se va modificando a lo largo del año y al cambiar de grado. Es esperable que los carteles y las intervenciones docentes no sean iguales en primero que en segundo o en tercero, incluso deberían variar también a lo largo de un mismo ciclo lectivo.

En las paredes del ambiente alfabetizador es preciso ofrecer diferentes tipos de información. Algunas escrituras están vinculadas con la organización de la vida escolar; otras están relacionadas con las secuencias y los proyectos que se van abordando en el año; y otras, con la ortografía o con cierta información gramatical que resulta importante para escribir textos. Algunas de ellas serán utilizadas para resolver problemas del sistema de escritura: por ejemplo, pensar qué parte de LUNES sirve para escribir LUNA, o bien elegir si para escribir BRÚJULA sirve la lista de palabras que empiezan como BRUJA o la lista que empieza como BURBUJA. Otras podrán ser útiles para resolver problemas de escritura cuando se está componiendo un texto; por ejemplo, utilizar algunas de las frases registradas de los cuentos para describir a un personaje, o elegir entre la lista de conectores cuál resulta mejor para hacer avanzar la historia que se está escribiendo.

El siguiente es un listado que no pretende ser exhaustivo, pero sí busca reunir algunas de las escrituras que resultan centrales en las aulas de los primeros grados.

Escrituras presentes en las aulas de primer grado	
Para sistema de escritura	Para escritura de textos
<ul style="list-style-type: none"> ● abecedario ● banco de datos ● horario semanal ● panel de presentes y ausentes ● calendario de cumpleaños ● bitácora de lectura ● listas de palabras que incluyen distintas sílabas complejas (por ejemplo: bur / bru , pal / pla) ● palabras de uso frecuente que presentan dudas ortográficas ● reflexiones ortográficas y conclusiones provisionales (sobre reglas ortográficas, uso de mayúsculas, familias de palabras, puntuación) 	<ul style="list-style-type: none"> ● fórmulas de inicios y finales de cuentos ● características de los personajes (por ejemplo, en itinerario lector en torno a personaje o seguimiento de autor/a) ● formas de nombrar un personaje ● cuadro comparativo de cuentos (por ejemplo, versiones de un cuento tradicional, o en cuentos con una estructura similar, como los cuentos del porqué) ● listado de conectores ● rincón de frases de los cuentos (metáforas, comparaciones, frases típicas de un/a autor/a) ● verbos de decir ● léxico propio de los textos trabajados

¿Qué no es ambiente alfabetizador?

No todas las escrituras que se encuentran en las paredes del aula constituyen un ambiente alfabetizador. Como se ha dicho, una de las condiciones necesarias para que una escritura sea una fuente segura de información es que esté escrita por el/la docente o en computadora. Esto no significa que no incluyamos en nuestras carteleras producciones realizadas por los y las estudiantes. De hecho, resulta muy importante exponerlas. En primer lugar, porque materializan el sentido comunicativo de esas escrituras, en la medida en que se comparten, por ejemplo, las recomendaciones de los cuentos para que otros/as las consulten y decidan qué libros leer. En segundo lugar, la presencia de las propias escrituras ofrece un sentido identitario y de pertenencia al espacio. Del mismo modo, no constituyen parte del ambiente alfabetizador escrituras que tienen una finalidad decorativa, como el cartel de "Bienvenidos/as", que es esperable que esté solamente durante las primeras semanas de clase, para dar lugar luego a carteles que revistan una mayor utilidad.

Los siguientes son algunos ejemplos de portadores que pertenecen a diferentes ambientes alfabetizadores de aulas de primer ciclo, centrados en el sistema de escritura. Junto a ellos, se explicitan algunas intervenciones posibles para enseñar su uso. En el siguiente apartado trabajaremos sobre los carteles relacionados con la producción de textos



El abecedario

El abecedario de primer grado presenta la letra mayúscula despejada (incluir la minúscula y la cursiva en un comienzo suele resultar abrumador, dado que multiplica la cantidad de letras presentes. Se irán incorporando otros tipos de letra a medida que vayan construyendo el principio alfabético). Durante los primeros días de clase se ubican los nombres del grado debajo de su letra inicial y, a lo largo del año, se irán sumando palabras que resulten significativas. A su vez, los carteles se hacen con el mismo fondo y color porque las situaciones de lectura que se proponen apuntan a que los y las estudiantes tengan que buscar indicios en la escritura para interpretar qué dice o cuál es cuál y no en otros elementos. Esta aclaración es válida para todo el ambiente alfabetizador.

Si bien las palabras que se agregan debajo de algunas letras del abecedario están escritas por el/la docente o impresos en computadora, se eligen junto con los y las estudiantes.

Ahora que terminamos de leer este cuento podemos agregar los nombres de los personajes en el abecedario. ¿Qué carteles puedo preparar? ¿Cuáles les parece que agreguemos? Así los pueden consultar cuando quieran escribir otras palabras.

En el momento de agregar una palabra, las intervenciones docentes pueden orientarse a indicaciones más explícitas, que no implican una toma de decisión por parte del grupo, por ejemplo:

Miren, en este cartel dice Garabato, el nombre del gato de la poesía. Lo leo despacito señalándoles con el dedo para que vean cómo dice y lo voy a agregar acá, en la letra G, que es con la que empieza.

O bien, pueden plantear parte del problema para que sean los y las estudiantes quienes deban resolverlo, incrementando de esta manera el nivel de autonomía.

Este es el cartel de Garabato, ¿alguien me puede decir en qué letra lo tenemos que ubicar en el abecedario? Leamos qué otras palabras teníamos escritas en esa letra. ¿Alguno de los nombres de ustedes empieza igual que Garabato?



Banco de datos

El banco de datos es un sector de palabras acompañadas por ilustraciones que permiten identificar qué dice cada una. Puede tratarse de palabras que no tienen relación entre sí, pero con dibujos muy evidentes (el/la docente, de todos modos, explicita lo que dice), o que pertenecen a algún tema abordado en clase, como en el caso de la foto el listado de los personajes del cuento “¿A qué sabe la luna?”.

En la medida de lo posible, el cartel debe estar a la altura de los/as alumnos/as para que puedan acercarse a esas escrituras, hacer pruebas tapando un pedacito, señalando qué parte les sirve para escribir otra palabra que comparte alguna letra o sílaba con la palabra del banco de datos.

Es esperable que los y las estudiantes utilicen los bancos de datos como apoyo para producir otras escrituras, analizando letras o sílabas iniciales, intermedias o finales. Para ello es necesario que en reiteradas oportunidades el/la docente ofrezca este tipo de uso del banco de datos, como en el siguiente ejemplo:

Vos querés escribir GALERA, buscá en el banco de datos del cuento “¿A qué sabe la luna?” qué pedacito de TORTUGA te sirve para escribir GA de GALERA.

También es posible intervenir ofreciendo menos información, proponiendo un desafío que implica un mayor grado de autonomía.

Vos querés escribir GALERA, fijate si alguna parte de los nombres de los personajes del banco de datos te sirve para escribir el pedacito GA.

El propósito es instalar un hábito de uso de estas palabras para que los y las estudiantes recurran también de manera autónoma, y no sea siempre el/la docente quien proporcione la información sobre las palabras que se pueden usar como ayuda para escribir. Retomamos en este punto lo planteado en el capítulo inicial en relación con «alentar la toma de decisiones».

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1º		PLÁSTICA	MÚSICA	BIBLIOTECA	
2º	INGLÉS		INGLÉS		
3º	ED. FÍSICA				FLAVIA
4º			ED. FÍSICA		TECNOLOGIA
5º	FLAVIA			INGLÉS	

Horario escolar

El horario escolar cumple con un doble propósito. Por un lado, colabora con la organización del tiempo y, por el otro, ofrece los días de la semana como repertorio de palabras conocidas que pueden servir de apoyo para producir otras escrituras. Por eso, es necesario que esté escrita la palabra completa y no solo la inicial del día y en un tamaño considerable para que resulte legible desde distintos lugares del aula. En primer grado se presenta en imprenta mayúscula; en segundo y en tercero es posible escribirlo en imprenta minúscula.

Los días de la semana pueden convertirse en fuente segura de información si el/la docente ofrece múltiples situaciones para consultarlos; por ejemplo, cuando indica:

No se olviden de que acá están escritos los días de la semana, se los leo así ustedes los pueden consultar cuando quieran.

También es posible trabajar con el horario semanal cuando se trata de hacer el registro diario de la fecha, transformando la situación habitual de copia del pizarrón en una situación de lectura y reflexión colectiva.

Hoy es lunes, ¿dónde está escrito LUNES en el horario escolar? ¿En qué se fijaron para darse cuenta? ¡Bien! Les señalo LUNES así lo pueden escribir en sus cuadernos.

Y una vez que esta modalidad de uso del horario escolar fue realizada varias veces, también es posible que sean los y las estudiantes quienes busquen de manera autónoma el día para escribir la fecha en el cuaderno.

Hoy es miércoles, busquen en el horario a dónde dice MIÉRCOLES y pongan la fecha en el cuaderno.

Esto permite que los y las estudiantes tengan que resolver un problema de lectura –dónde dice el nombre día que están buscando entre todos los nombres de los días de la semana– en vez de ser una escritura que esté enteramente a cargo de la/del docente, en la que ellos/as solo copian lo escrito.



Listas de palabras que incluyen sílabas complejas

Este tipo de cartel es un ejemplo de un registro de una situación de reflexión sobre un problema real que se les presenta a los y las estudiantes: el orden y las combinaciones posibles de C (consonante) y V (vocal) en sílabas complejas.

Cabe aclarar que no se trata de aislar grupos consonánticos, sino de comparar distintas soluciones posibles ante la escritura de una sílaba compleja (si se trata de CCV o bien CVC).

Este es un problema que habitualmente afrontan quienes producen escrituras cuasi-alfabéticas, ya que suelen forzar el patrón CV, omitiendo, agregando o alterando el orden de las letras

Frente al pedido de escritura de otras palabras que presenten una composición de sílabas similar, este cartel resulta una fuente de consulta para pensar nuevamente en este tipo de problema de orden de las letras.

Vos querés escribir BRUMA, fijate si te sirve mirar las palabras que tienen BRU o BUR, como BRUJA o como BURLA. Mirá bien el orden de las letras.

También es posible ofrecer este mismo tipo de consulta con palabras que no contengan exactamente BRU o BUR:

Vos querés escribir BARCO, fijate si se parece más a la lista de palabras con BRU, como BRUJA, o con BUR como BURBUJA.



Reflexión ortográfica

En este caso se trata de un cartel de registro de una situación de reflexión ortográfica.

Cabe aclarar que estos problemas se abordan con los y las estudiantes que ya producen escrituras alfabéticas.

Se trata de un uso similar al cartel con los listados con sílabas BUR y BRU. Las palabras sirven como apoyo para resolver la escritura de otras.

Para escribir CEBRA, fijate en el cartel cuál de las cuatro listas te sirve.

PALABRAS DEL MUNDO DE LOS DRAGONES

(Para consultar y aprender de memoria)

CON B

- BOCA
- CUBIERTO
- HABITA

CON V

- CAVERNA
- VIVE
- VENENOSO
- PERVERSO

Palabras de uso frecuente que presentan dudas ortográficas

La lista de palabras de uso frecuente reúne una serie de palabras que el/la docente identifica que los y las estudiantes suelen escribir con algunos errores. En ocasiones, refiere a palabras que se escriben con frecuencia en el marco de alguna secuencia o proyecto en particular, como el caso de la imagen de ejemplo, que corresponde a la propuesta de trabajo sobre dragones presente en *Estudiar y aprender en Tercero* (2023).

El listado resulta importante, por ejemplo, en el momento de revisión de los propios textos. Para ello es necesario que el/ la docente les recuerde:

Ahora que tienen que revisar lo que escribieron tengan en cuenta el listado de las palabras de uso frecuente que tenemos en el cartel. ¿Quién las quiere leer en voz alta para todos y todas así las tenemos presentes? Recuerden que si esas palabras están en sus textos tienen que estar bien escritas.

En síntesis, es necesario que los y las estudiantes sepan que al momento de escribir o de leer cuentan con una serie de escrituras disponibles en el aula sobre las que pueden apoyarse para pensar sobre los nuevos problemas que se les presentan en relación con la escritura. Pero esto sucederá en la medida en la que el/la docente advierta y enseñe cómo es posible usar esa información. La idea es que, además, se transforme en un recurso cercano y disponible para que los y las estudiantes lo utilicen de manera autónoma. De este modo, van desarrollando a lo largo de la escolaridad estrategias cada vez más elaboradas para desenvolverse como lectores/as y escritores/as.

Toma de decisiones durante el proceso de escritura de textos

Escribir un texto (un retrato de un personaje arquetípico, un episodio de un cuento, una entrada de enciclopedia) implica poner en juego conocimientos que no se limitan al sistema de escritura, sino que apuntan a la resolución de problemas de adecuación, coherencia, cohesión y recursos discursivos pertinentes. A la vez, la resolución de los diversos aspectos del texto se encara a través de un proceso de escritura, que implica la planificación, la textualización y las revisiones sucesivas. De este modo, para formarse como escritores/as, es imprescindible participar sistemáticamente de múltiples situaciones en las que se despliegue este proceso, con el andamiaje necesario, en propuestas que van desde la escritura colectiva a través del/de la docente hasta la escritura en parejas o de manera individual, en una construcción progresiva de la autonomía.

La escritura a través del/ de la docente es la situación privilegiada para abordar la producción de textos cada vez más complejos y extensos. En este tipo de propuesta, el/ la docente se hace cargo del sistema de escritura, permitiendo así que los y las estudiantes puedan focalizarse en otros aspectos de la composición del texto. Se trata de que sean ellos/as quienes asuman el rol de dictantes y tomen decisiones sobre qué información incluir, cómo organizarla y de qué manera expresarla, distinguiendo progresivamente lo que se dice o comenta de lo que se dicta para ser escrito. A su vez, es una situación en la cual el/la docente se muestra como escritor/a experto/a, poniendo palabras a diferentes prácticas y haciendo circular variedad de saberes y estrategias con el propósito de que progresivamente el grupo se apropie de ellas, como veremos en los siguientes ejemplos. Se trata del tipo de intervención que el capítulo inicial de este material menciona como “hacer visible lo invisible”, en el sentido de mostrar “el conjunto de prácticas que quien tiene más experiencia pone en juego al enfrentar una tarea compleja, y compartir las reflexiones que va haciendo para resolver los interrogantes que se formula”.

A continuación, nos detendremos en los diferentes momentos del proceso de escritura para señalar condiciones didácticas necesarias para que los y las estudiantes puedan incrementar su autonomía en la producción textual, contando cada vez con más estrategias para resolver problemas de coherencia, cohesión e inclusión de recursos pertinentes.

¿Cómo y para qué realizar un plan de escritura?

Un plan de escritura es un punteo de aquello que resulta fundamental incluir en el texto y en qué orden hacerlo. Este será un insumo necesario para guiar luego la textualización y las revisiones posteriores. Algunas de las primeras decisiones a tomar al componer un texto se centralizan en la confección del plan de escritura:

¿Qué información será fundamental en nuestro texto?, ¿en qué orden la queremos presentar?, ¿de qué no nos podemos olvidar?

En este sentido, el plan de escritura contribuye especialmente a la coherencia del texto.

La capacidad de usar el plan de escritura para producir un texto contribuye a la autonomía de los y las estudiantes como escritores/as, en la medida en que ayuda a organizar las ideas antes de escribir y constituye una guía (flexible) que se seguirá luego al textualizar. De esta manera se evitan algunos problemas de coherencia típicos; por ejemplo, en un texto narrativo de invención, la incorporación de gran cantidad de personajes o la derivación de una historia por lugares inverosímiles o desconectados de la situación que se está desarrollando. O en un texto descriptivo, la omisión de información relevante o su presentación sin respetar temáticas o jerarquía de importancia.

El plan de escritura se puede realizar de manera colectiva, en parejas o individualmente. Es necesario que en un primer momento se haga a través del/de la docente, para que este/a tenga la oportunidad de orientar su confección y enseñar su uso durante la textualización y la revisión.

Antes de escribir el retrato del ogro tenemos que pensar un plan de escritura. ¿Cómo es el ogro? ¿Dónde vive? ¿Qué otra información es muy importante incluir en su retrato? ¿En qué orden ponemos todo esto?... Entonces, dejamos primero el lugar donde vive, después su aspecto físico y después su personalidad. Vamos a escribir el punteo de todo lo que no puede faltar así no nos olvidamos de nada importante. Lo voy a escribir en un afiche para que todos lo podamos consultar cuando escribamos el retrato.

A su vez, un plan de escritura puede realizarse en diferentes modalidades y formatos. La elección responde al grado de autonomía que el/la docente delegará en sus alumnos/as en la confección. En un principio, es conveniente que el/la docente realice la planificación a la vista de los y las estudiantes, explicitando cómo la va haciendo y por qué. Más adelante, puede presentar la estructura del plan de escritura a modo de cuadro y completarlo de manera colectiva o que los y las estudiantes lo hagan por sí mismos/as. Otra opción es formular preguntas orientadoras. Finalmente, si el grupo ya ha realizado varios planes de texto bajo estas propuestas, el/la docente puede solicitar que lo realicen por sí mismos/as, ya sin tanto andamiaje, interviniendo en la situación cuando lo considere necesario.



Plan de escritura colectivo

En el plan de escritura colectivo de la descripción del ogro del cuento popular "Una pluma para el rey", en el marco del proyecto de galería de ogros (Estudiar y aprender en Segundo, 2023), se puede ver que primero hicieron un punteo de lo que no podía faltar y luego pensaron en el orden para presentar esa información en el texto.

PLAN DE TEXTO: CUARTA MISIÓN

PUEN TRABAJO!
2/10

Grupo: MIRALDO ZOI gomez

FINDE 20 ANEPAN

Los Súper Minis tuvieron varias aventuras; algunas se resolvieron exitosamente, y otras, no tanto. Inventen una misión para agregar al diario.

Lugar y momento en el que sucede	<u>VENDO A LA PLAZA A TOMAR JUGO NARANJIC.</u>
Problema que deben resolver	<u>HAY UN GATO ATRAPADO EN LA COPA DE UN ÁRBOL.</u>
Forma en que piensan resolverlo	<u>USAR ESCALERA</u>
Forma en que se resuelve (o no)	<u>SE SUENA LA SUPERMISIÓN A LA MISMA HORA LLEGAN LOS BOMBEROS PARA SACAR AL GATO. LOS CHICOS CREEN QUE FUE GRACIAS A SUSENA</u>

Plan de escritura realizado en parejas

Para armar en parejas la planificación que guíe la escritura de una nueva misión de los personajes de la novela *Los Súper Minis*, de Melina Pogorelsky, la docente les dio un esquema para completar. Puede observarse que su estructura es muy diferente a la de la planificación del texto descriptivo, ya que en este caso debe organizar una narración. Esta propuesta pertenece a *Estudiar y aprender en Segundo* (2023).

La docente guardó los planes de escritura hasta el momento de la textualización, porque evaluó que sería complejo para sus alumnos/as buscarlo en sus cuadernos. De esta manera, al momento de producir el texto, cada uno/a contó con su plan a la vista, pudo hacer una lectura del cuadro antes de escribir y cotejar con él a medida que escribía.

¿Cómo abordar la textualización?

La textualización es la instancia de escritura propiamente dicha, el momento en el cual se toma el plan de escritura como insumo para elaborar un texto para otros/as. En este proceso, los y las estudiantes deben aprender un conjunto de prácticas, entre ellas: hacer un uso provechoso de la planificación; releer mientras van escribiendo para no perder el hilo y detectar problemas de diversa índole que aparecen en el texto; diferenciar el lenguaje oral del escrito, haciendo uso de los recursos que le son propios (desde formas de decir acordes al tipo de texto que se está produciendo, a la inclusión de puntuación, conectores, etc.). Para que estos aprendizajes tengan lugar, al igual que en la confección del plan de escritura, será necesario participar primero en situaciones de escritura colectiva por dictado al/ a la docente para enfrentar luego los desafíos de la escritura por sí mismos/as (en parejas o individualmente).

Como hemos dicho, la escritura a través del/ de la docente es una oportunidad para poner en palabras algunas decisiones que toma quien escribe de manera experta al producir un texto: se trata de hacer visibles algunas estrategias y reflexionar sobre

ellas. En primer lugar, el uso de la planificación. Es necesario que el/la docente insista en la importancia de volver reiteradamente al plan de escritura durante la textualización (y también lo hará en la revisión, como se explicará en el siguiente punto):

Leamos qué escribimos hasta acá y chequeemos con el plan de texto. Me parece que nos está faltando información importante. Releo el plan de escritura. ¿Qué nos faltó agregar? ¿Cómo lo ponemos, entonces? Podemos ir tachando en el plan lo que ya pusimos en el texto, así podemos ver lo que nos falta y no olvidar nada. ¿Les parece?

Asimismo, es preciso que muestre en acción y verbalice la importancia de ir releendo lo que se está escribiendo para poder pensar cómo seguir:

Releo qué escribimos hasta ahora a ver si se entiende. ¿Esta parte ya está? ¿Ahora con qué tenemos que seguir?

En las situaciones en las que los y las estudiantes están escribiendo por sí mismos/as, el/la docente debe recuperar la manera en que se trabajó de forma colectiva, garantizando en este caso que tengan la planificación a mano y reiterando la necesidad de su uso, al igual que la importancia de que vayan releendo a medida que avanzan en la escritura.

Ahora bien, durante la textualización, como ya se ha expresado, además de atender a la coherencia, también resulta necesario resolver diferentes tipos de problemas que hacen a la cohesión y el uso de los recursos discursivos. El/la docente circunscribe cuál o cuáles serán los problemas de escritura que estarán a cargo de sus alumnos/as y cuáles resolverá él/ella directamente. Se trata de pensar una progresión en las propuestas que les permita desenvolverse cada vez con mayor autonomía como productores/as de textos. Por ejemplo, puede decidir en una primera instancia resolver la puntuación y solo explicitar las decisiones que va tomando:

Voy a poner un punto y aparte acá, porque este ya es otro momento del cuento.

Pongo coma para separar todos estos elementos que estamos enumerando.

En situaciones posteriores, propondrá a los y las estudiantes tomar decisiones sobre cómo puntuar el texto –recuperando previamente las reflexiones surgidas del trabajo colectivo.

Para que los y las estudiantes puedan hacerse cargo paulatinamente de la resolución de más aspectos que hacen a la calidad del texto, no solo es necesario que hayan participado de estas situaciones explicitadas por su docente, sino que además será central contar con escrituras en el ambiente alfabetizador que puedan resultar insumos para enriquecer su producción. Se trata, por ejemplo, de que los y las estudiantes puedan elegir de un listado de conectores los más acordes para incluir en su escrito, que tengan disponibles palabras específicas de los textos leídos para enriquecer el vocabulario, que logren retomar características de los personajes para aportar a alguna descripción.

**CONECTORES
DE TIEMPO**

- LUEGO
- MÁS TARDE
- DESPUÉS
- AL DÍA SIGUIENTE
- EN ESE MOMENTO

**PARA AVANZAR
EN LA IDEA**

- ENTONCES
- POR ESO
- ADEMÁS
- TAMBIÉN
- Y
- DADO QUE
- PORQUE

**Listados de
conectores**

Las listas de conectores, las conclusiones provisionales sobre el uso de algunos signos de puntuación, las diferentes maneras de nombrar a un personaje o los listados de verbos de decir son algunos recursos necesarios para resolver problemas de cohesión.

El ogro con plumas

- ¿Cuáles son sus poderes?
- "El todo lo sabe"
 - "Puede oler carne humana a grandes distancias."
 - "Tenía un oído finísimo."
 - "Podía conjurar maldiciones."
- ¿Cómo es su voz?
- "Su voz es grave de trueno fuerte."
- ¿Cómo es físicamente?
- "Nariz pequeña y redonda,"
 - "Pie gigante y emplumado,"
- ¿Qué le gusta comer?
- "Carne, de preferencia, humana."
- ¿Dónde vivía? ¿Con quién?
- "El vivía en las Siete cavernas, con la hija del posadero."

¿CÓMO ES EL BOSQUE?

- "BOSQUE DEL PERDIDO" • "BOSQUE DE LOS HUMILLADOS"
- Lleno de bestias salvajes más sanguinarias del mundo.
 - INMENSO Y OSCURO
 - MUCHOS ÁRBOLES GIGANTES Y HUECOS
 - TUPIDO
 - RAMAS QUE TAPABAN LA LUZ DEL SOL
 - SILENCIOSO
 - COMO CATEDRAL VACÍA

**Frases y léxico
de los cuentos
leídos**

Las frases y palabras tomadas de los textos leídos, los posibles inicios o finales, las caracterizaciones de personajes y ambientes, son claves para enriquecer los recursos discursivos.

Estas escrituras a disposición resultan fundamentales para que los y las estudiantes se desenvuelvan cada vez con mayor autonomía al momento de tomar decisiones al escribir. Para que esto suceda, como se desarrolló con detalle en el primer apartado de este capítulo ("Uso de la información disponible en el aula"), el/la docente deberá intervenir constantemente, recordando la presencia de estas escrituras y sus posibles usos, relejendo su contenido, sugiriendo alguna escritura en particular, tanto durante la textualización como posteriormente, en los momentos de revisión.

Para que este proceso de crecimiento de la autonomía de los/as pequeños/as escritores/as sea posible, es imprescindible que el/la docente dé espacio para la escritura, la relectura y la reflexión. Es decir, que no intervenga antes de la puesta por escrito ni inmediatamente después, sino que sostenga el tiempo de la discusión, los ensayos de opciones, haga circular la palabra, solicite argumentaciones para las diferentes opciones aportadas, sin pretender llegar a una resolución correcta de manera inmediata, tanto en las situaciones de escritura a través del/de la docente como en las escrituras por sí mismos/as.

¿Cómo y qué revisar?

Una vez que se ha escrito una primera versión del texto es necesario abrir una instancia de revisión de esa escritura. Se trata de una etapa del proceso que se lleva a cabo de manera diferida, es decir, se inicia unos días después de la textualización. A su vez, se desarrolla en por lo menos dos momentos distintos, con una diferencia de días en el medio, dado que en cada oportunidad se hará foco en diferentes problemas. Como escritores/as expertos/as podemos reconocer en nuestra propia práctica la necesidad de “dejar reposar el texto” para advertir qué aspectos se pueden mejorar.

En el proceso de aprendizaje de la escritura de textos es imprescindible contar con orientación en relación con qué y cómo revisar. La revisión comienza con la relectura del escrito, pero esta no es suficiente. Para reconocer qué aspectos pueden ser mejorados es necesario haber participado en situaciones en las que se hayan destacado los problemas que deben ser revisados. Por ejemplo, el/la docente puede señalar:

En el texto se repite muchas veces “y”. Vamos a pensar cuáles conviene sacar y poner punto, y en qué casos podemos poner un conector del listado que tenemos allí.

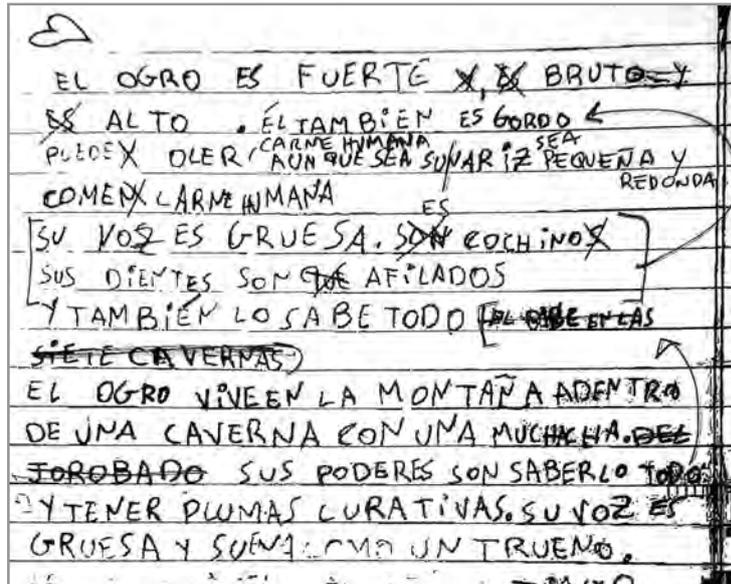
O bien, si decide trabajar sobre recursos discursivos, podría plantear:

Les vuelvo a leer cómo quedó la descripción del huevo de dragón para que pensemos si podemos agregar alguna comparación para que quien lo lea lo imagine mejor.

De ahí la importancia de realizar revisiones de manera colectiva, tanto de textos escritos a través del/de la docente como de producciones de algún/a niño/a (con su consentimiento). De esta manera, el/la docente selecciona y evidencia qué cuestiones revisar, tematiza los diferentes problemas, abre intercambios sobre ellos y propone alternativas cuando lo considera oportuno.

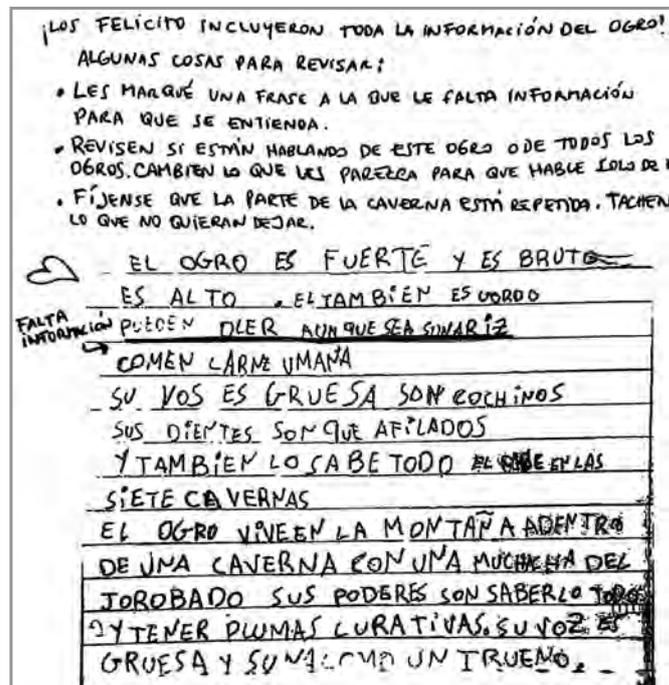
Resulta necesario aclarar que no es lo mismo corregir un texto que dar herramientas para que el/la alumno/a pueda revisarlo y mejorarlo por sí mismo/a. Cuando un/a docente corrige el texto de un/a alumno/a (ajusta la ortografía colocando la letra correcta arriba, marca la repetición innecesaria de alguna “y” y coloca allí un punto para mejorar la redacción, agrega alguna palabra que el/la autor/a del texto olvidó), la resolución de los problemas de escritura está a su cargo. El/la alumno/a, frente a su texto corregido, no tiene que tomar ninguna decisión, solo le queda observar cómo los resolvió su docente. En cambio, cuando el/la maestro/a enseña a sus alumnos/as a revisar sus textos, les brinda herramientas para orientar las mejoras, les advierte sobre algún aspecto en particular, pero no resuelve los problemas. De esta manera, los y las estudiantes tienen oportunidad de pensar alternativas, ensayar opciones, consultar fuentes seguras de información para encontrar cómo resolver los problemas que presenta su escritura, creciendo así en su autonomía como escritores/as de textos. Es importante tener en cuenta que será el/la docente quien tendrá que elegir sobre qué aspectos solicitará que los y las estudiantes se centren en cada instancia de revisión.

Texto corregido



En esta imagen se puede ver un texto enteramente corregido. Están resueltos los problemas de coherencia (tiene señalamientos de cambio de orden de información y tachado lo que está repetido), algunos problemas de cohesión (están señaladas las "y" que se repiten innecesariamente y cambiadas por un punto) y todos los errores ortográficos. No solo resulta abrumador para el/la autor/a del texto recibir tantas correcciones, sino que no tiene que tomar ninguna decisión, ya que el texto fue mejorado por su docente.

Texto con sugerencias de revisión



En este caso se ve el mismo texto que en la imagen anterior, pero ya no se trata de un texto corregido sino con señalamientos sobre qué revisar. De esta manera, es el/la alumno/a quien debe volver a su escrito y buscar alternativas para resolver lo que su docente le marcó, lo cual favorece el desarrollo de la autonomía.

Es necesario graduar qué se revisará de los textos, señalar qué es necesario mejorar primero para que el texto sea comprendido por otros/as y cause el efecto buscado en el/la lector/a. En este sentido, es preciso revisar en primer lugar la coherencia del texto. Para ello resulta un insumo fundamental la planificación que se realizó previamente. Es el insumo al que acudir cuando una producción resulta confusa o está desordenada: no se trata del/de la docente indicando qué se tiene que modificar, sino sugiriendo que vuelvan al plan para revisar este aspecto del texto. Por eso, el/la docente debe asegurar que esté presente el plan de texto durante el momento de revisión, ya sea un plan a la vista de todos frente a una escritura colectiva o un plan individual a la vista de cada uno/a, frente a una escritura por sí mismos/as. En el primer caso, promoverá que los y las estudiantes focalicen su atención en la coherencia, señalando la necesidad de volver al plan de texto y la revisión se hará entre todos:

Leamos completo el texto que escribimos. Yo encuentro algunos problemas, porque me parece que la información nos quedó desordenada. Miremos en el plan de texto qué orden le queríamos dar a la descripción del huevo del dragón. ¿Qué tendríamos que modificar? Lo voy a marcar en el texto con una flecha así no nos olvidamos.

Ahora, si se trata de una escritura por sí mismos/as, el/la docente puede hacer una observación de manera oral o también de manera escrita debajo del texto:

¡Qué impactante la descripción de tu huevo de dragón! Fijate que está un poco desordenada porque quedó abajo parte de la descripción del tamaño. Volvé a mirar en el plan de texto el orden en el que tenía que quedar la información y modificalo.

Luego de atender a la coherencia, será oportuno revisar algunos aspectos que hacen a la cohesión del texto: ¿hay palabras que se repiten innecesariamente? ¿Se las puede sustituir o directamente elidir? ¿Se utilizaron puntos para organizar el texto? ¿Y conectores? En este punto, al igual que durante la textualización, vuelven a tomar relevancia las escrituras intermedias disponibles en el ambiente alfabetizador: listas de conectores, de características de los personajes y ambientes, verbos de decir, etc. Se trata del/de la estudiante frente a una serie de opciones –que no solo tiene a la vista, sino que además conoce su contenido– que le sirven como insumos para escribir.

También será preciso que el/la docente oriente la revisión en función del uso de algunos recursos discursivos. En este punto, focalizará la atención sobre la adecuación del léxico utilizado al tipo de texto que se está escribiendo y a la inclusión de recursos que lo enriquezcan. Para ello, también, puede releer pasajes de los textos leídos y promover el uso de otro conjunto de escrituras intermedias para mejorar este aspecto, como los listados de vocabulario específico, el registro de metáforas y comparaciones, entre otros.

Luego de haber participado de revisiones colectivas y realizado revisiones por sí mismos/as a partir de los señalamientos por parte del/ de la docente, es conveniente avanzar hacia el uso de guías, como las que se observan en los ejemplos. (Consultar en el capítulo inicial “Compartir los criterios de evaluación”).

¿QUÉ REVISAR CUANDO ESCRIBO?

- QUE esté toda la información
- SI se repite alguna palabra
- LAS palabras que llevan
R - RR - QUE - CE - QUI - CI
- SI estas palabras están
bien escritas:

Guía de revisión presente en el ambiente alfabetizador

En la imagen se ve una guía de revisión que está presente en el ambiente alfabetizador. Cada uno/a de los y las estudiantes revisó su propio texto, teniendo a la vista qué aspectos mirar y en qué orden. El primer ítem refiere a la coherencia del texto y se consideró durante la primera instancia de revisión. En cuanto a la cohesión, en este caso la docente decidió focalizar la atención en la repetición innecesaria de palabras. Finalmente, revisaron cuestiones ortográficas que fueron abordadas previamente.

■ Para revisar y mejorar la descripción de tu dragón

1. Júntense de a dos y revisen en sus textos:
 - si incluyeron todas las ideas del plan textual;
 - si explicaron en orden cada parte del cuerpo;
 - si no hay información repetida;
 - si usaron frases y comparaciones para captar la atención de quien lee;
 - si usaron puntos para separar la información de cada tema;
 - si usaron mayúsculas al inicio de las oraciones.

Guía para revisar en parejas o individualmente

El punteo que se ve en la imagen corresponde a *Estudiar y aprender en Tercero* (2023). Se trata de una instancia de revisión en parejas. Los primeros ítems refieren a la coherencia, luego se focaliza en los recursos literarios, después en un aspecto de la cohesión y finalmente en una convención ortográfica.

Utilizar guías de revisión, listas de cotejo o rúbricas es una estrategia que colabora con la formación de los y las estudiantes como escritores/as autónomos/as; ya no se trata del/de la docente explicando qué revisar, sino de los/as alumnos/as releendo su propio texto con un instrumento que los/as orienta.

Como se ha desarrollado en este apartado, la toma de decisiones durante el proceso de escritura de textos está fuertemente acompañada al inicio por las intervenciones docentes, quedando progresivamente a cargo de los y las estudiantes para que puedan desenvolverse cada vez más como escritores/as autónomos/as.

Estrategias para monitorear la comprensión de un texto

La lectura es un encuentro entre un/a autor/a, un texto y un/a lector/a. Cada lectura es, por tanto, única. No se trata de la búsqueda de un significado que está “escondido” en un texto, sino de la construcción de sentidos a partir de ese encuentro. De esta manera,

el/la lector/a asume un papel activo en el proceso de lectura, al poner en juego tanto sus competencias lingüísticas como su experiencia y su contexto. A su vez, la lectura también tiene una dimensión social. El/la lector/a comenta con sus amigos/as la novela que leyó, discute sobre diferentes interpretaciones o valoraciones de la obra, lee un artículo sobre un autor que le gusta, pide recomendaciones en una librería, entre otras prácticas sociales que tienen un fuerte impacto en su lectura. Es decir que la construcción de sentido es tanto individual como social, porque esa interacción interpela al/a la lector/a, y modifica y enriquece la interpretación del texto.

La escuela tiene la oportunidad única y la responsabilidad ineludible de abordar el aspecto social de la lectura como parte de la formación de los/as lectores/as.

En este apartado nos centraremos en la lectura de textos que en primer ciclo se leen a través del/de la docente, ya que es una modalidad que permite a los y las estudiantes acceder a lecturas más extensas y complejas de las que podrían abordar por sí mismos/as.

Dialogar sobre lo leído es una de las prácticas sociales más habituales de los/as lectores/as de literatura. En la escuela, el momento privilegiado para esta construcción social de la lectura es el espacio de intercambio entre lectores/as, es decir, la conversación literaria. Se trata de una instancia posterior a la lectura, en la que se intercambia acerca de los efectos que produce el texto en cada uno/a, se comparten diferentes interpretaciones y se construyen nuevos sentidos. No se trata de una instancia de evaluación del/de la docente para ver si los y las estudiantes "entendieron" o no un texto; se trata de pensar la conversación como un modo de leer. Para ello, el/la docente planifica algunas claves de lectura para abordar, que involucran el desarrollo de distintas estrategias lectoras: localizar información específica, relacionar elementos del texto, hacer inferencias, apreciar formas de decir, establecer intertextualidades.

Claves de lectura

En la imagen se ven algunas claves de lectura sugeridas para realizar en un espacio de intercambio entre lectores/as luego de la lectura del cuento "Irulana y el ogronte", de Graciela Montes, en el marco de la secuencia de galería de ogros del material *Estudiar y aprender en Segundo* (2023).

Como se trata de un proyecto centrado en este personaje prototípico, la mayoría de las preguntas se focaliza especialmente en él. Algunas apuntan a cuestiones vinculadas al argumento y las motivaciones de los personajes, que se resuelven a través de la localización de información específica o de la realización de inferencias. En este intercambio hay además una pregunta referida a un recurso literario y el efecto de lectura que genera.

■ PARA RELEER Y COMENTAR

- Después de leer el cuento, compartan sus ideas alrededor de estas preguntas:
 - En esta historia hay un enorme personaje. ¿Es un ogro? ¿Es un gigante? ¿Cómo se dieron cuenta?
 - ¿En qué pensaba la gente en cuanto se despertaba? ¿Por qué era importante pensar en eso?
 - ¿Cómo reacciona el pueblo el día que el ogronte se enoja porque sí?
 - ¿Por qué piensan que Irulana no corre?
 - Cuando Irulana está frente al ogronte y llega la noche, en el cuento dice: "Oscura pero oscura oscura, oscurísima y oscura". ¿Por qué creen que se repite tantas veces la palabra "oscura"?
 - ¿Cómo logra Irulana vencer al ogronte?

La conversación literaria es la instancia propicia para ofrecer a los y las estudiantes oportunidades para que progresen como lectores/as ampliando sus gustos, así como sus posibilidades de interpretación. De esta manera, a medida que se apropian de este modo de leer a través del diálogo, van elaborando por sí mismos/as claves de lectura cada vez más sofisticadas, logrando una mayor autonomía. Para que esto sea posible, el/la docente modeliza las estrategias puestas en juego:

- Vuelve al texto para localizar información necesaria para comprender un fragmento del cuento:

Algunos dicen que no entendieron dónde quedó el ogronte. Les leo un pedacito del final: "Hay un ogronte enterrado en un pozo muy profundo, tan profundo que casi ni se ve que lo ataron como un matambre".

- Relee una parte del texto para justificar alguna interpretación:

Martín dice que Irulana no le tenía miedo al ogronte. Les vuelvo a leer este pedacito a ver qué opinan los demás.

- Pide que le indiquen dónde fijarse:

Martín dice que Irulana no le tenía miedo al ogronte, pero Camila dice que sí. ¿Qué parte del texto les parece que podemos releer para pensar sobre este tema?

- Destaca alguna frase o modos de decir y resalta el efecto que genera algún recurso y su sentido en el conjunto del texto.

Les leo una frase del cuento que me gusta mucho: "El pueblo entero se arrugó de miedo". ¿Qué diferencia hay entre decirlo así o decir simplemente "El pueblo entero tuvo miedo"?

Progresivamente, va quedando a cargo de los y las estudiantes buscar en los textos indicios para justificar sus interpretaciones. Para que puedan hacer esto con grados de autonomía creciente, es necesario contar con ese modelo de relectura por parte del docente, quien muestra que no se trata de recordar de memoria o de decir "lo que me parece", sino que enseña a través de su propia acción a volver al texto. De esta manera muestra el valor de la relectura.

Además de las conversaciones literarias, se ofrecen otras situaciones que implican releer para escribir. Estas involucran un mayor grado de autonomía, porque los y las estudiantes tienen que volver por sí mismos/as al texto. Este tipo de propuestas puede realizarse primero en parejas y luego de manera individual.

■ PARA RELEER Y ESCRIBIR

1. Los personajes con los que se encuentra Vitto en su viaje tienen preguntas que solo el ogro puede contestar. Releé el cuento y completá el cuadro con la información que falta.

Personajes	Pregunta	Respuesta del ogro
El posadero		
	¿Qué maldición lo obliga a estar siempre en la barca?	Debe bajarse antes que el cliente para romper la maldición.
	¿Por qué se ha secado la fuente de la que brotaba oro y plata?	

Actividad de lectura

En la imagen se ve un cuadro que ayuda a clarificar los tres episodios del cuento popular "Una pluma para el rey" (*Estudiar y aprender en Segundo*, 2023). La lectura y localización de la información son las estrategias que se pondrán en juego para comprender la estructura del texto.

La formación de los y las estudiantes como lectores/as implica la construcción de un vínculo con la lectura en el que progresivamente puedan desplegar más y mejores estrategias para abordar un texto; por ejemplo, releer cuando algo no se entendió para reconstruir el sentido; hacerle preguntas al texto, cuestionarlo; leer con "astucia"; afinar las justificaciones; modificar una interpretación inicial a partir de lo compartido. El/la docente debe asumir el desafío de orientar a sus estudiantes en ese vínculo a lo largo de toda la escolaridad.

Segundo ciclo

María Celeste Iturralde, Tatiana Mizraji, Mariela Piñero, Emilse Varela

Como ya se sabe, aprender a leer y a escribir implica mucho más que el aprendizaje del sistema de escritura. Si bien este es un paso fundamental en la formación de lectores/as y escritores/as, en el segundo ciclo es necesario seguir fortaleciendo las estrategias para abordar la lectura de textos cada vez más complejos y para producir otros nuevos de forma progresivamente más autónoma.

Para lograr esos objetivos es necesario sostener algunas condiciones didácticas. Por ejemplo, enmarcar las propuestas de trabajo en secuencias o proyectos que permitan trazar y, al mismo tiempo, poner en evidencia la relación entre la lectura y la escritura, entre las escrituras de trabajo y las escrituras finales, entre la escritura, la planificación y la revisión y entre la lectura y la relectura.

Por otra parte, resulta fundamental considerar que la autonomía se construye en el marco de actividades colectivas, a partir de la colaboración con otros/as y con claras y ajustadas intervenciones docentes. Por ello, los distintos modos de agrupar a los y las estudiantes resultan una pieza clave para poder articular el trabajo colectivo con el grupal e individual. Es decir, en el transcurso de las propuestas, resulta importante que se combinen organizaciones que vayan de un trabajo colectivo hacia uno individual o

en parejas, y organizaciones que vayan de un trabajo individual o en parejas y se completen con un trabajo compartido por la totalidad del grupo. Estas formas de organizar el trabajo permitirán que los y las estudiantes ocupen distintos roles y, por lo tanto, diferentes aproximaciones a la lectura y a la escritura.

En los apartados que se desarrollan a continuación se dará continuidad a los ejes presentados en primer ciclo, proponiendo intervenciones, articulaciones y organizaciones que promuevan el desarrollo de la autonomía en los y las estudiantes del segundo ciclo de la escuela primaria.

El uso de la información disponible en el aula

Por las paredes

Quien recorre un aula del primer ciclo de primaria ingresa a un universo de paredes pobladas de escrituras: bitácoras de lecturas, agendas, el abecedario, listas de personajes, carteles con nombres propios, el calendario, rótulos, almanaques, el horario semanal, carteles con los días de la semana y los meses del año, etc. Estas producciones significativas –ligadas al mundo cotidiano y al trabajo escolar de niños y niñas– conforman, junto con las intervenciones docentes, los elementos centrales del ambiente alfabetizador. Su potencialidad radica en la posibilidad de ofrecerles información segura, vale decir, escrituras convencionales que actúen como fuentes estables de consulta para recurrir a ellas frente a los diversos conflictos que se les presentan a la hora de leer, escribir y, fundamentalmente, de adquirir el sistema de escritura.

Durante el segundo ciclo, los chicos y las chicas afrontan el desafío de afianzar y profundizar sus conocimientos, explorar nuevas prácticas y estrategias de lectura y escritura, entrar en contacto con mayor diversidad de textos, modalidades y propósitos y ampliar el manejo de las fuentes de información disponible. En este sentido, nos interesa plantear algunos interrogantes para pensar cómo se resignifica el espacio del aula y de qué modo su puesta en acción promueve avances en la formación de lectores/as y escritores/as: ¿Qué diversidad de escrituras circulan en el aula? ¿Cómo interactúan niños y niñas con los materiales disponibles? ¿Qué condiciones didácticas son necesarias para incentivar la producción y el uso de la información de manera cada vez más autónoma? ¿Qué nuevos soportes materiales entran en juego? ¿Cuál es el rol del/de la maestro/a? ¿Qué intervenciones docentes favorecen la construcción progresiva de autonomía en el uso de las fuentes de consulta?

La escritura es un proceso complejo que demanda a quien escribe la toma de múltiples decisiones. Para atender a las exigencias del lenguaje que se escribe y posibilitar que los y las estudiantes puedan elaborar textos en las mejores condiciones posibles no basta solo con la enunciación de la consigna; la escritura requiere que los/as alumnos/as produzcan previamente otras escrituras de carácter provisorio que operen como recursos y fuentes de consulta a la hora de planificar, textualizar y revisar sus textos. Nos referimos específicamente a las escrituras de trabajo, entendidas como producciones escritas estrechamente relacionadas con la lectura que serán reutilizadas en otras situaciones de

escritura y que no están destinadas a ser publicadas. Acompañan y promueven la reflexión mientras se realizan tareas de recolección o registro de información en el marco de una secuencia o un proyecto y constituyen un insumo para las escrituras posteriores.

Es por ello que, cuando los chicos y las chicas leen y escriben convencionalmente, afrontan la necesidad de atender en simultáneo qué insumos producir, cuáles seleccionar y jerarquizar, con qué propósito y a dónde acudir a buscarlos. Vale decir, tienen que construir a lo largo del ciclo variadas estrategias con diferentes niveles de complejidad que les van a permitir asumir el doble rol de productores/as y usuarios/as cada vez más autónomos/as. Junto con la profundización de las prácticas se incrementan los distintos tipos de información y los soportes materiales disponibles como fuentes de consulta:

- paredes del aula;
- la carpeta;
- la carpeta, y en el interior, específicamente el apartado a Reflexión sobre el Lenguaje;
- los materiales impresos (libros, cuadernillos, manuales, etc.);
- soportes digitales.

Como parte de las condiciones didácticas que favorecen la apropiación de las fuentes de consulta por parte de niños y niñas, resulta importante que el/la docente establezca criterios didácticos para discriminar qué clase de escrituras de trabajo tiene sentido exponer en las paredes del aula y cuáles reservar para producir en la carpeta y/o en los materiales impresos. En ambos casos, se trata de que los soportes materiales puedan albergar escrituras de apoyo diversas que no solo den cuenta de los recorridos didácticos que se están llevando adelante, sino que, fundamentalmente, representen insumos de trabajo con los que niños y niñas interactúen para resolver los problemas que se les presenten.

Escrituras de trabajo

Paredes del aula	Materiales impresos y carpeta
<p>Agendas de trabajo en el marco de secuencias y/o proyectos.</p> <p>Listados en construcción sobre las características de un género literario que se está conociendo.</p> <p>Planes de escritura para abordar un género nuevo que requiera mayor intervención docente.</p> <p>Conclusiones provisionarias de reflexión sobre el lenguaje.</p> <p>Códigos de marcas compartidas para identificar problemas de escritura en situaciones de revisión.</p> <p>Listas de palabras que dan cuenta del paso del tiempo o cambio de escenario en el relato (conectores y construcciones adverbiales).</p>	<p>Registros de los modos de caracterizar a los personajes en el marco de secuencias y/o proyectos.</p> <p>Planes de escritura.</p> <p>Textualizaciones: borradores, primera versión, versión final.</p> <p>Guías de revisión de las producciones.</p> <p>Toma de notas de la exposición del docente o de materiales audiovisuales.</p> <p>Reflexión sobre el lenguaje: actividades focalizadas, conclusiones provisionarias y sistematizaciones.</p> <p>Fichas ortográficas.</p> <p>Cuadros para completar con distintos propósitos a partir de las lecturas.</p> <p>Marcas de lectura: subrayados, notas en los márgenes de los textos.</p>

En la primera columna de la tabla se incluyen las escrituras que encarnan un desafío particular y/o las que operan como fuente de consulta permanente. Se trata de escrituras significativas, en el sentido de que forman parte de las secuencias que se están desarrollando y con las que los y las estudiantes entran en contacto en reiteradas oportunidades. Respecto de los materiales impresos –*Estudiar y Aprender*, manuales, libros de texto– resultaría provechoso que, al inicio del ciclo lectivo, el/la maestro/a destinara un tiempo a explorar junto con los estudiantes las propuestas y el modo de organización que presentan, aun cuando no se desarrollen durante el año la totalidad de las secuencias y/o proyectos. Esta suerte de *visita guiada* tiene un propósito didáctico concreto: familiarizar a los y las estudiantes con el material, promover su uso, fortalecer progresivamente la autonomía en el manejo de las fuentes de consulta. Aunque pueda resultar una obviedad, no está de más resaltar que difícilmente sea posible apropiarse de aquello que no se conoce.

Hacer el gesto: la intervención docente para producir, significar, saber usar

Los/las docentes suelen manifestar su preocupación frente a la manipulación de las escrituras de trabajo que los y las estudiantes efectivamente llevan adelante. Aunque estas escrituras estén disponibles, advierten que los chicos y las chicas no acuden a ellas para resolver los problemas que se les presentan al momento de leer y de producir textos o, si lo hacen, suelen trasladarlas de manera más o menos directa, sin que medien transformaciones entre los textos: “Tenían un plan de escritura que incluía núcleos narrativos, pero cuando llegó el momento de escribir muchos chicos directamente los copiaron”. Estos enunciados evidencian una tensión entre los dos aspectos que forman parte del ambiente alfabetizador: *producir los materiales disponibles y saber usar esos materiales*.

Aunque estos aspectos se hallan estrechamente vinculados, es importante poner de relieve que la naturaleza de su relación no resulta a priori evidente para los y las estudiantes. En el quehacer cotidiano, la información disponible es el producto de un trabajo de intercambio y reflexión compartida entre el/la maestro/a y los y las estudiantes. La intervención docente resulta central para dotar de sentido a esta práctica y promover sus posibilidades de uso: es el/la maestro/a quien explícita cuál es el propósito de la construcción de esos insumos en situaciones concretas de lectura, escritura y reflexión sobre el lenguaje e incentiva a los y las estudiantes a involucrarse en su producción. En otras palabras, pone en valor cómo y para qué hacemos lo que hacemos. Por eso mismo, resulta fundamental señalar que los materiales diseñados no conforman por sí mismos fuentes de información segura ni garantizan que los y las alumnos/as recurran a ellas. Para lograr que esto suceda, para que las escrituras de apoyo o de trabajo se conviertan en fuentes seguras y niños y niñas las pongan en juego en sus producciones, es fundamental que el/la docente *haga el gesto*, es decir, que intervenga de manera performática enseñando de qué manera se usan.

Ayudar a niños y niñas a construir las estrategias que les permitan fortalecer su autonomía en la resolución de diversos problemas de lectura y escritura requiere generar las condiciones didácticas necesarias y contar con un repertorio de intervenciones que logren tender un puente entre la producción y el uso de la información disponible.

Como puede apreciarse en el análisis de los siguientes ejemplos, el modo en el que el/la maestro/a presenta y activa el uso de las fuentes de consulta resulta decisivo: incentiva en reiteradas oportunidades a los chicos y las chicas a buscar los insumos que necesitan, aporta pistas para localizarlos y pone en escena cómo se utilizan las escrituras de trabajo. A su vez, alterna los modos de agrupamiento y las situaciones didácticas para favorecer instancias de trabajo colectivo, grupal e individual. De esta manera, el/la docente puede, por un lado, monitorear si los y las estudiantes se apropian de las fuentes de consulta para usarlas de forma autónoma y pertinente; por el otro, diseñar nuevas formas de intervención que contribuyan tanto a reorientar la enseñanza como a fortalecer la construcción de autonomía en la producción y en el uso de las fuentes de consulta.

En conclusión, bajo las condiciones descriptas, se espera que a lo largo del ciclo los y las estudiantes puedan producir escrituras de apoyo con la mediación docente pero también que logren anticipar, frente a un problema específico, cuáles son las que necesitan para poder resolverlo.

Ejemplo 1

En el contexto de la secuencia “Cuentos con Transformaciones” de *Estudiar y Aprender en Cuarto*, los chicos y las chicas están abocados a resolver la actividad 4 de la secuencia.

4. Releé desde la página 7 hasta la 12 del cuento. Buscá y escribí algunas de las palabras y frases que describen a Bella y a Bestia. Para eso, dibujá a cada personaje y copió la descripción en tu carpeta.

Actividad de escrituras de trabajo tomada de *Estudiar y Aprender en Cuarto*, p. 172.

El/la maestro/a decide no remitir a los niños a la consigna del cuadernillo para que la resuelvan por sí mismos, sino que la presenta colectivamente:

Para poder hacer la descripción de Bella y Bestia, antes vamos a necesitar armar un banco de palabras y expresiones. Busquemos en la consigna del cuadernillo qué páginas hay que releer. Voy a leer la primera parte del texto, y vamos proponiendo entre todos/as las que pueden resultarnos útiles para Bella. A mí me parece que estas pueden servir: “Era una buena hija, siempre honesta y dulce.” y “... hablaba con cortesía a los pobres”.

Como puede observarse, en las primeras aproximaciones, el/la docente ofrece información explícita: evidencia la relación entre las escrituras de trabajo y la descripción, alienta a los y las estudiantes a involucrarse en el proceso de producción, acompaña la selección de escrituras de apoyo para andamiar la futura producción, propone relecturas, habilita una puesta en común para enriquecer el banco de insumos con los aportes de todos/as, arma un cuadro para sistematizarlas. Mientras realizan la producción colectiva de escrituras de apoyo, la/el docente recupera un punto de dificultad a la hora de seleccionar las expresiones con el objetivo de focalizar en la copia selectiva y desestimar la copia de un párrafo completo:

Voy a releer el párrafo para que discutamos entre todos/as desde dónde hasta dónde copiar, es decir, cuál es la expresión que se refiere específicamente a Bella.

Luego del trabajo colectivo, el/la maestra destina una zona del texto para que sean los y las estudiantes quienes releen por sí mismos o en parejas:

Ahora busquen ustedes las que describen a Bestia y las anotamos en el cuadro. Miren en el cuadernillo en qué páginas encuentran esa información.

Ejemplo 2

En un quinto grado abordan la lectura de la novela *Historias a Fernández*, de Ema Wolf. Los y las estudiantes tienen que escribir un nuevo cuento a Fernández, un gato que se ha golpeado la cabeza y su dueña (la narradora) intenta mantener despierto. Para lograrlo, la narradora intercala en sus relatos diversas apelaciones al gato para sostener su atención e interés. La docente explica la consigna y la escribe en el pizarrón:

Venimos leyendo y conversando mucho sobre la estrategia de la narradora para evitar que el gato se duerma. Les propongo buscar esas expresiones de la narradora porque nos van a servir para incluirlas en la escritura de la nueva historia. Luego, podremos usar esas u otras parecidas que se nos ocurran.

En esta oportunidad, incentiva a los chicos y las chicas a buscar, por sí mismos o en parejas, las escrituras intermedias que van a formar parte del nuevo texto.

Ante la demanda de algunos/as estudiantes decide plantear la inquietud colectivamente:

Varios de ustedes se están acercando a preguntarme qué escrituras tienen que buscar. ¿Quién puede orientar a los compañeros? Acá Galo y Cecilia dicen que hay que encontrar los fragmentos en los que la narradora le habla a Fernández, no los que forman parte de los cuentos, ¿están de acuerdo? A ver, cuéntenos cómo lo están haciendo, cuáles eligieron hasta ahora, dónde las encontraron y por qué les parecieron útiles.

A diferencia del ejemplo anterior, en el que es el/la docente quien modeliza la búsqueda y selección de insumos, en esta situación opta por demorar la intervención directa. Para ello, habilita un espacio para poner en circulación la palabra de los y las estudian-



Recursos para mantener la atención. Escuela N° 6 DE 6.

tes y propiciar que sean ellos/as quienes aporten pistas a sus compañeros/as. Además, pide justificación, recupera las lógicas que subyacen en sus decisiones y socializa los conocimientos y las estrategias que ponen en juego. Como ya se ha mencionado, esta intervención pone en primer plano la potencialidad de los intercambios entre pares y el trabajo colaborativo como parte de la construcción de autonomía.

Ejemplo 3

Por último, se presenta otro ejemplo de producción y uso de escrituras de trabajo en el marco de un proyecto de seguimiento de autor/a, durante el cual los chicos y las chicas abordan la lectura de la novela *El espejo africano*, de Liliana Bodoc. Las particularidades en la construcción de la temporalidad, la multiplicidad de voces que intervienen en la configuración de la trama y el uso poético del lenguaje hacen de esta novela un texto convocante y a la vez exigente para los/as lectores/as, que puede ser abordado con diferentes grados de profundidad en quinto, sexto y séptimo grado.

En esta oportunidad, después de varias sesiones de lectura e intercambio sobre el texto, la docente propone una situación de escritura. Elige realizar el retrato de Dorel por dos motivos: porque es un género que los estudiantes no han abordado y porque considera que la dinámica de transformación del personaje a lo largo de la novela les *da letra* para llevar adelante una producción desafiante pero no imposible. Antes de abordar la escritura, leen retratos para ver diversas posibilidades. Propone a niños y niñas construir escrituras de trabajo que posteriormente serán insumos para la producción. Las organizan en un afiche y, con intervención docente, las agrupan de acuerdo con los diferentes aspectos significativos de la vida del personaje a retratar. Antes de la producción, diseñan colectivamente un plan de escritura.

<p><u>PARA ESCRIBIR EL RETRATO DE DOREL</u></p> <p>* HISTORIA Y PERSONALIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es huérfano, tímido. María Petra lo adoptó a los seis años a cambio de comida y trabajo. • Según MP era "así de flaco como una ramita de tomillo", "eras puro hueso y puro pensamiento". "Un niño sin gracia". • El espejo le mostró su rostro casi gris de tanto encierro, le mostró sus ojos casi viejos de no ver el mundo. Dorel intentó sonreír y su boca no recordaba cómo hacerlo. • Vive en Valencia, España, en la casa de antigüedades de María Petra. <p>* LOS MIEDOS DE DOREL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Temía a los morros porque María Petra decía que cortaban cabeza. • Le daba miedo salir de la tienda. Lo aterrizzaba la calle. • Tenía miedo al rechazo y a que pensarán cosas malas de él. • "liebre asustada", se asustaba hasta de las aves que se posaban en las ventanas altas de la casa de María Petra. 	<p>* DOREL Y EL VIOLÍN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo conoció cuando llegó a la tienda de antigüedades. "agarró el arco y lo pasó sobre las Cuerdas y nunca más pudo olvidar ese sonido". • A María Petra no le gustaba la música porque decía que se había inventado en el casamiento de una bruja. • "El joven tenía un sueño poderoso". • Cuando se reencuentró con el violín en el Monasterio "se le iluminó la cara y sonrió". • "Inigualable belleza que toman las personas cuando están apasionadas en algún quehacer". <p>* DOREL Y EL ESPEJO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al principio mostraba un reflejo triste, de encierro. • Un joven pelirrojo se lo vendió. Por eso, Dorel "saltó al mundo, fue al muelle y llegó al monasterio donde estaba el violín". • El reflejo cambió: "A Dorel se le iluminó la cara y sonrió".
--	--

Insumos para escribir el retrato de un personaje. Escuela N° 17 DE 6.

El/la maestro/a promueve que los y las estudiante asuman la responsabilidad de apropiarse, en parejas o tríos, de las escrituras intermedias durante la textualización. Previamente, indaga si pueden identificar las escrituras de apoyo en tanto insumos para la producción:

Antes de hacer el retrato vamos a organizar qué debemos tener en cuenta para hacerlo: ¿cuáles son los materiales que van a necesitar tener a mano para escribirlo?

El/la docente es consciente de que los y las estudiantes enfrentan la dificultad de atender dos fuentes distintas de información. Por ese motivo, mientras trabajan, insiste:

Fíjense qué fragmentos del afiche les sirven para escribir. Chequeen lo que van escribiendo con el plan de escritura.

Recorre el aula y escucha de manera activa los criterios de los y las estudiantes a la hora de seleccionarlas y tomar decisiones sobre cómo utilizarlas. Su objetivo es obtener información para intervenir colectivamente:

Estoy pasando por los bancos y veo que hay algunas discusiones entre ustedes sobre cómo usar los fragmentos de *El espejo africano*. Ramiro dice que hay que usar primero las palabras o las expresiones que describen físicamente a Dorel, por ejemplo, “era flaco como ramita de tomillo”, pero Matías piensa que otra posibilidad es comenzar diciendo que el personaje era “tímido, huérfano y tenía un sueño poderoso” porque le parece que el tema del sueño es importante para Dorel y, por eso, cree que tiene que estar en el inicio del texto. Voy a escribir en el pizarrón las dos opciones y las discutimos. Ustedes van proponiendo otras expresiones del afiche para agrandar el párrafo.

De este modo, el/la docente recupera un problema para discutir con el grupo total, actúa como escritor/a modelo, llama la atención de los y las estudiantes acerca de la relación entre la toma de decisiones en la selección de las escrituras de apoyo y el sentido del texto. En síntesis, aborda algunos aspectos de una situación de enseñanza fundamental: cómo las escrituras de trabajo pueden formar parte del retrato.

En la recorrida, el/la maestro/a advierte que algunas parejas toman uno o dos de los fragmentos de apoyo, pero en seguida comienzan a narrar un episodio del texto que recuerdan, no completamente desligado de alguno de los aspectos, pero alejado del modo particular que adopta el lenguaje en ese género. Advierte, también, que no están pudiendo tomar en cuenta el plan de escritura para organizar el texto. Por esta razón, propone una consigna diversificada que, sin dejar de promover la autonomía de los y las estudiantes, tenga en cuenta las posibilidades reales de hacer uso de la información disponible:

Les propongo esto: vamos a leer la guía que armamos para organizar el retrato y a elegir un aspecto que les resulte interesante. Ustedes van a escribir un párrafo en el que se describan, por ejemplo, los miedos de Dorel. Busquen en el afiche qué información les sirve. Además, releen la página 107 para tener más datos sobre esto.

Como vemos, la intervención apunta a volver evidente para los y las estudiantes la relación entre las escrituras de apoyo y el uso de la información disponible. De este modo, el/la docente acota el rango de búsqueda y focaliza en la escritura de un solo párrafo. En este sentido, es importante destacar que el concepto de autonomía no puede ser pensado como un todo homogéneo, desligado de las estrategias que los chicos pueden desplegar en la resolución de los desafíos que se les presentan. Como se describe en este ejemplo, en las aulas de segundo ciclo conviven estudiantes que, por diversas razones, se encuentran en distintos momentos del proceso de construcción de autonomía para desempeñarse como lectores/as y escritores/as. Por lo tanto, para hacer frente a estas necesidades y garantizar que puedan avanzar es preciso contar con intervenciones específicas que contemplen los diferentes niveles de desempeño de los chicos y las chicas.

Por último, aunque en primer lugar, la *agenda de trabajo*

Al iniciar una secuencia o proyecto, la agenda de trabajo suele presentarse en un lugar visible del aula, ya que funciona como una hoja de ruta que anticipa, registra y organiza las actividades y los tiempos previstos para desarrollarlas. Los y las estudiantes pueden consultarla antes de comenzar la propuesta y durante su desarrollo para tener en cuenta los pasos transitados y los que quedan por transitar y, de esta manera, generar un mayor y mejor manejo del tiempo didáctico.

También en los materiales impresos puede trabajarse con una agenda de trabajo. Por ejemplo, en la secuencia planteada para la lectura de “Cuentos con transformaciones” del cuadernillo *Estudiar y Aprender en Cuarto*, se propone en primera instancia una agenda de trabajo.

Agenda de trabajo

Cada vez que empieces una nueva propuesta, podrás anticipar las actividades que vas a ir realizando:

- Leer, releer y comentar las dos versiones.
- Registrar características de cada versión y compararlas entre sí.
- Leer fragmentos de otros cuentos maravillosos y tomar notas.
- Escribir un inicio para alguna de las versiones.



Agenda de trabajo tomada de *Estudiar y Aprender en Cuarto*, p. 171.

Su abordaje, como primera instancia en una secuencia o un proyecto, ayuda a niñas y niños a salir de la posición de espera, posición pasiva ante la tarea, para poder tomar la iniciativa, sabiendo, en primer lugar, los propósitos hacia los cuales están dirigidas las actividades y, en segundo lugar, el camino que recorrerán para poder lograrlos. Así, las y los estudiantes

lograrán anticipar qué sucederá dentro del aula, qué se esperará de ellos y podrán conservar la memoria de las clases, condición fundamental para retomar aquello que se aprendió y poder relacionarlo directamente con lo que se continúa aprendiendo. De este modo, al socializar el camino que se recorrerá en la secuencia planteada, se les otorga un protagonismo activo sobre su propio recorrido como lectores/as y escritores/as.

En cuarto, y aún en quinto grado, es el/la docente quien presenta la secuencia o el proyecto. Aunque tiene mayor protagonismo en el diseño de la agenda, destina un espacio para que los y las estudiantes participen activamente en su elaboración. Para ello puede recuperar y profundizar una práctica que los chicos y las chicas conocen del primer ciclo: el registro de los textos leídos. El/la docente acompaña a los y las estudiantes a ubicar y reflexionar sobre datos paratextuales que revisten cierta dificultad:

Tenemos que anotar en la agenda el cuento que leímos en las últimas clases, “El príncipe fiero”. Nosotros venimos charlando sobre las particularidades de este tipo de relatos populares, que no tienen un autor definido porque vienen de la tradición oral. Entonces, vamos a tener en cuenta eso para definir cómo registrarlo en la agenda. ¿En dónde podemos buscar datos que nos ayuden?

Así, el/la docente abre la discusión sobre los conceptos de autoría, recopilación y adaptación y enseña a interpretar la información paratextual. En sexto y séptimo va delegando en ellos/as la responsabilidad de resolverlo con mayor autonomía y aborda, intervención docente mediante, el registro de textos más complejos: versiones de mitos, prólogos a cargo del autor o del editor, textos en torno a lo literario, publicaciones en soportes digitales.

Progresivamente, entonces, los y las estudiantes participan del armado y de la toma de decisiones. A medida que avanzan, registran lo que fueron resolviendo y se enfrentan con la necesidad de reorganizar y ajustar los tiempos. En paralelo, se van apropiando de una lógica de trabajo y de un campo semántico que pone nombre a las prácticas que llevan adelante: releer, producir escrituras de trabajo, producir un borrador, revisar, etc.

Cuando se trata de secuencias o proyectos de cierta extensión, resulta oportuno planificar una agenda que contemple, articule y visibilice la relación entre las prácticas de lectura y de escritura: leer cuentos policiales y, a partir de esas lecturas, escribir reseñas. Por un lado, el/a docente presenta el recorrido, invita a los y las estudiantes a participar del armado de la agenda de trabajo y explicita las actividades de lectura. En esta oportunidad, el registro de los textos adquiere una importancia particular dado que formará parte de la escritura y, en ese sentido, será un insumo de trabajo; por el otro, reserva el espacio vinculado con la producción escrita para que sean ellos/as quienes anticipen las distintas instancias que tendrán que incluir en la agenda:

Dijimos que vamos a leer cuentos policiales y a escribir reseñas. Aunque es un género nuevo, un género que hasta ahora no escribimos, de todas maneras, podemos ir anotando los pasos que vamos a tener que realizar hasta llegar a la versión final. Ese caminito sí lo conocemos, porque escribimos otros textos. ¿Qué hacemos habitualmente antes y después de escribir? ¿Se animan a armar una lista de los distintos pasos que no pueden faltar?

Si los y las estudiantes están familiarizados con las prácticas que conforman el proceso de escritura, pueden diseñar el recorrido de antemano, al menos de manera provisoria. Si las han frecuentado con menor asiduidad, se abre la posibilidad de resolverlo en la medida en que las prácticas se llevan adelante y se reflexiona sobre ellas:

Ahora que ya tenemos listo el plan vamos a anotar en la agenda qué fue lo que hicimos. ¿Cómo lo harían? Ustedes me dictan y yo lo escribo. ¿Cuál les parece que será el próximo paso?

Decisiones para la producción de un texto

Como con la bici, a escribir se aprende escribiendo. Pero... ¿cómo se dejan las rueditas?

La escritura escolar tiene un propósito central: aprender –seguir aprendiendo– a escribir. En ese sentido, considerada como una práctica que precisa ser enseñada, la escritura es objeto de reflexiones que las maestras y los maestros proponen, coordinan, modelizan y gestionan en sus intervenciones docentes. Como horizonte –al mismo tiempo que ciertos contenidos asociados a la práctica de la escritura, como pueden ser los de reflexión sobre el lenguaje–, está la autonomía de los/as escritores/as que, poco a poco, podrán tomar decisiones más acertadas, precisas y autónomas, a lo largo de todo el proceso.

La escritura, al mismo tiempo que es objeto de enseñanza y de aprendizaje, también es una práctica que vehiculiza el aprendizaje en general; es decir, escribir de una manera cada vez más experta redonda en una autonomía creciente en el aprendizaje de otras prácticas y saberes.

La escritura de un texto es un proceso más extenso y complejo que la textualización (el momento concreto en que las y los estudiantes escriben el texto que se les propone). Este apartado girará en torno a los dos momentos que la rodean: la planificación y la revisión, y hará foco en la construcción de la autonomía en relación con estas dos etapas.

¿Con mapa o a ciegas? La autonomía en la planificación de la escritura

La hoja en blanco es, además de un viejo miedo, una situación no recomendable. Escribir en la escuela es traer a la hoja ideas, palabras, discusiones y conocimientos que se han ido construyendo, sobre todo, colectivamente en el aula.

Por lo tanto, a la hora de desarrollar una propuesta de escritura, es esperable que la/el maestra/o proponga algunas instancias que resultan clave para el proceso de escritura.

Por ejemplo, armar una agenda de trabajo que clarifique el momento en que se llevará a cabo la textualización y sus instancias previas y posteriores, lo que permite a los y las estudiantes tener una mirada completa del proceso y contribuye a que progresivamente puedan organizar ellos/as mismos/as sus trabajos. También puede volver evidente el propósito del texto, el destinatario y hacer explícitos los criterios con que esas escrituras serán revisadas. Asimismo, puede destacar qué actividades y escrituras de trabajo de las que se hacen antes de escribir serán de utilidad para esa escritura y diagramar un plan de escritura. En la medida en que en el aula se ofrezcan y se transiten estos recorridos, los y las estudiantes irán reparando en la importancia e incidencia de la planificación en la escritura al mismo tiempo se apropian de esta práctica.

A continuación, se presentan tres ejemplos en los que se reflexionará sobre las posibles intervenciones docentes que podrían favorecer la adquisición progresiva de la autonomía en esta instancia del proceso de escritura, focalizando en el pasaje del plan al texto y en la construcción del plan.

Ejemplo 1

En *Estudiar y Aprender en Cuarto*, en la secuencia “Cuentos con transformaciones”, se plantea una renarración de una zona del relato *La Bella y la Bestia*, con un cambio de punto de vista de la narración.

Para seguir escribiendo

En esta propuesta de escritura van a ponerse en el lugar del padre de Bella y escribir todo lo que relató a su familia sobre el encuentro con Bestia.

Actividad de renarración tomada de *Estudiar y Aprender en Cuarto*, p. 178.

En el despliegue de la propuesta, sigue a esta consigna una serie de actividades de relectura que sirven para preparar la escritura (releer el episodio completo, ponerse en el lugar del padre frente a distintas situaciones). En este caso, se hará foco particularmente el plan de escritura que se presenta.

En el plan de escritura se brinda el listado de todos los núcleos narrativos y, además, estos se ofrecen en orden en el que deben aparecer. No queda a cargo de las y los estudiantes esta confección, que supone mucha dificultad para el comienzo del ciclo.

Sin embargo, para que este plan se ponga en juego al pasar a la

Un plan de escritura

Este es un listado de lo que no puede faltar en el relato:

- ✓ el momento de la tormenta,
- ✓ la noche del mercader en el castillo de la Bestia,
- ✓ el encuentro con la Bestia en el jardín,
- ✓ lo que le pide la Bestia para perdonarlo y dejarlo regresar a su casa.

Plan de escritura tomado de *Estudiar y Aprender en Cuarto*, p. 178.

textualización, es fundamental que la/el maestra/o desarrolle ciertas intervenciones. Por ejemplo, puede desplegar uno de esos núcleos, a través de una escritura colectiva, por dictado al/a la docente, en la que no solo registre lo que las y las estudiantes le dictan, sino que se posicione él/ella mismo/a como escritor/a, modelizando, compartiendo dudas y formas de resolverlas.

También la/el maestra/o, en el paso del plan a la textualización, puede optar por ofrecer diversos insumos para la escritura. En *Estudiar y Aprender en Cuarto*, por ejemplo, se muestran dos opciones que presuponen distintos niveles de autonomía.

El Recorrido 1 ofrece comienzos para cada uno de los núcleos narrativos, además de una oración introductoria que brinda un marco sucinto. Tanto en esa oración como en los inicios de párrafo, instala la voz narrativa a través de los verbos en primera persona. Sostiene, acompaña ese cambio de punto de vista.

■ **Para empezar a escribir**  **Recorrido 1**

3. Continúa escribiendo para completar el texto.

De regreso a casa me perdí por una gran tormenta de nieve y viento.
Me caí del caballo

A lo lejos vi

Llevé mi caballo a la caballeriza y le di de comer heno. Entré en el palacio y

Actividad de escritura tomada de *Estudiar y Aprender en Cuarto*. Recorrido 1, p. 179.

El Recorrido 2 solo ofrece un comienzo, en el que instala la voz narrativa y da un pequeño marco. Quedan a cargo del/ de la incipiente escritor/a dos tareas: incluir y distribuir los núcleos narrativos, en orden, en párrafos, por un lado; y por el otro, sostener la voz del narrador protagonista a lo largo de toda la narración.

 **Recorrido 2**

4. Escribí tu texto. Podés empezar así:

Les voy a contar el terrible encuentro que tuve en el camino de regreso a casa. Cuando estaba volviendo me sorprendió una fuerte tormenta

Actividad de escritura tomada de *Estudiar y Aprender en Cuarto*. Recorrido 2, p. 180.

Ejemplo 2

En la siguiente propuesta de escritura, tomada de *Estudiar y Aprender en Sexto*, de la secuencia "Seguir la obra de un autor: Saki y las historias infinitas", se muestran dos recorridos posibles. En ambos casos, se trata de aislar y presentar por separado una de las historias que se narran en el cuento "El narrador de historias", de Saki (la historia de Berta, contada por el soltero); pero con dos niveles de dificultad creciente: en un caso se trata de la copia de partes del texto y, en el otro caso, de una reescritura como cuen-

to aislado. Los recorridos vienen acompañados de una guía para planificar la escritura. Se hará foco, en este material, en el Recorrido 2.

La historia de Berta

8. Escribí en tu carpeta "La historia de Berta, una niña terriblemente buena".

Recorrido 1

a. Copiá del cuento solo las partes de la historia de Berta que narra el soltero. Tené en cuenta que deberás quitar las interrupciones de los demás pasajeros, los guiones de los diálogos y la voz del narrador en tercera persona, que no forma parte de esa historia.

Recorrido 2

b. Reescribirla como si fuese tu cuento. No se trata de copiar la historia del soltero sin las interrupciones de los pasajeros, sino de narrarla completa para ser leída por alguien que no conozca el cuento original de Saki. Si es posible, hacela en un archivo de procesador de textos para facilitar las revisiones posteriores.

■ Para tener en cuenta antes de escribir

- Releé la historia del soltero desde la página 9 y listá sus núcleos narrativos.
- Armá un banco de palabras con formas de nombrar a Berta, al lobo y el parque para usarlas a fin de evitar las repeticiones.
- Al escribir tené en cuenta conservar el tiempo verbal en la historia.
- Para iniciar cada párrafo o entre oraciones, podés utilizar conectores. En la **página 211** encontrarás ejemplos.

Propuestas de escritura tomadas de *Estudiar y Aprender en Sexto*, p. 184.

En cuanto a plan de escritura, este presupone –como es lógico– un mayor grado de autonomía que el plan de cuarto grado. El primero de los ítems del plan hace foco en los núcleos narrativos: a partir de la lectura, son los y las estudiantes quienes tienen que elaborar el listado y, luego de hacerlo, proceder a la textualización. Por otro lado, en el plan de cuarto grado se los nombraba como “lo que no puede faltar en el relato” y en el de sexto se los menciona con un vocabulario específico de la disciplina: núcleos narrativos, lo que supone un recorrido de reflexión sobre la construcción de los textos narrativos.

Si bien en estos dos casos el material prevé una progresión en la adquisición de la autonomía en la escritura y en las decisiones que esta conlleva, en las aulas nos encontramos con diversidad de niveles de esta adquisición y es necesario dar respuesta a ella.

Cada docente podrá elaborar apoyos también diversos y podrá ponerlos en práctica en situaciones también diversas: para todos/as, para algunos/as, para alguien que lo solicita; en simultáneo (un apoyo para un grupo y otro para otro); secuencialmente (a medida que se progresa en la autonomía).

Acá están todos los núcleos narrativos de la historia que tenés que renarrar. Ordenalos según ocurren en la historia.

Te ofrezco estos tres núcleos narrativos. ¿Podrías completar los que van en medio?

¿Qué es un núcleo narrativo? ¿Se acuerdan? ¿Lo anotamos en algún lado? Busquemos la definición.

En cuanto a la instancia del pasaje del plan a la textualización, también entonces las intervenciones docentes que lo acompañen dependerán de la autonomía observada. En el caso de esta propuesta, en la que los y las estudiantes deben tomar una historia que ya han leído (que es una historia que se presenta adentro de una historia) y textualizarla como si fuese un cuento propio, la relación entre el texto fuente y el texto propio es clave a la hora de escribir.

¿Cómo podemos empezar el cuento? Vayamos al texto a ver cómo comienza la historia. Podríamos tomar el comienzo, ¿no? “Érase una vez...”. Pero lo que sigue, ¿lo dejarían así? ¿Cómo seguirían? Fíjense que la consigna aclara que no se trata solamente de sacar las intervenciones de los pasajeros. ¿Qué pusieron en el primer núcleo narrativo? ¿Qué cuestiones de la descripción de Berta son importantes? Cuando describimos a un personaje, en un cuento breve, elegimos aquellos rasgos que entren en relación con lo que después pasa, con cómo actúa, por ejemplo. En el cuento el soltero dice que Berta era “terriblemente buena” y el narrador comenta que esas dos palabras juntas causaron sensación. ¿Las mantendrían? ¿Por qué? Muchas veces, es importante mantener palabras del texto. Eso no significa que nos estamos copiando. Tomar vocabulario del texto es también un modo de apropiárselo.

¡CRISIS EN LA NAVE! 

A) LA NAVE QUE CREARON Y LA MISIÓN QUE DEBEN CUMPLIR SE ENCUENTRAN EN PELIGRO. COMPLETEN ESTE BORRADOR DE LA HISTORIA CON LA TRIPULACIÓN

1. COMIENZO ESTABLEZCAN EL MARCO DE LA HISTORIA: EL LUGAR ADONDE SUCEDE, LOS PERSONAJES Y EL TIEMPO EN EL QUE TRANSCURRE.	2. CONFLICTO (PARTE A) ALGO LE SUCEDE A LA NAVE QUE CAMBIA TODOS LOS PLANES.
3. CONFLICTO (PARTE B) LA SITUACIÓN EMPEORA. ¿SE APROXIMA UNA CRISIS?	4. CLÍMAX NARRATIVO ESTE ES EL MOMENTO MÁS PELIGROSO PARA LOS PERSONAJES DE LA HISTORIA.
5. RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO SE RESUELVE LA CRISIS. ¿CÓMO?	6. DESENLACE ¿EL MUNDO CAMBIA PARA SIEMPRE O TODO VUELVE A LA NORMALIDAD?

B) DIBUJEN UNA IMAGEN QUE REPRESENTA CADA UNO DE LOS SEIS MOMENTOS DE LA HISTORIA QUE ESCRIBIERON EN LA ACTIVIDAD ANTERIOR

Plan de escritura para producir un cuento de ciencia ficción diseñado por una docente de quinto grado. Escuela Normal Superior N° 8.

Ejemplo 3

A la izquierda se puede observar una propuesta de escritura de narración, lo cual supone una dificultad mayor –frente a la renarración– en relación con varios aspectos, entre ellos, el género, su organización, la relación entre sus partes.

Se les ofrece a los y las estudiantes de quinto grado escribir un cuento de ciencia ficción, tras haber transitado la lectura de algunos cuentos del género y reparado –escribiendo, mientras leían– en sus características. La propuesta incluye escrituras intermedias: la descripción de la nave, con detalles tecnológicos, a partir de la cual se genera un banco de palabras; el completamiento de una ficha con la misión, la tripulación y las armas secretas; un diario de un tripulante con distintos momentos del día para completar.

Por último, les acerca un plan de escritura.

En este plan de escritura, la maestra propone una lista de seis momentos, cada uno de los cuales se vincula con conceptos propios de la organización del contenido de una narración (marco, conflicto, resolución, clímax, desenlace). Sin embargo, no aparece solo el título de esos momentos, sino que se despliega una aclaración, que interpela más directamente a las y los estudiantes (“Se resuelve la crisis ¿Cómo?”). Es clave en la construcción de la autonomía establecer este tipo de vínculos entre nomenclaturas propias de la disciplina y aclaraciones que sean de utilidad para las/os escritoras/as, de modo tal que ellas/os puedan reparar, mientras escriben, en que la organización de la información en el texto responde a ciertos esquemas y que esos esquemas están vinculados con el contenido del texto.

Para narrar una historia, es importante decir dónde y cuándo ocurre la historia, describir, dar el marco. Vuelvan a las descripciones que habíamos hecho, y piensen dónde van a desplegar toda esa información.

Ahora miren el punto 3 del plan textual. ¿Se acuerdan de qué es el conflicto narrativo? Acá Mariana buscó en su carpeta y dice que una vez anotamos que el conflicto puede ser un problema que los protagonistas enfrentan. Bueno, para crear la historia necesitamos releer la misión que pusimos en las fichas y pensar qué problema puede surgir en esa misión. Piensen también cómo se puede resolver: no vale decir que era un sueño y que el protagonista se despertó.

La/el maestra/o, de acuerdo con sus observaciones acerca de la autonomía en relación con el uso de la información disponible o de las relaciones dentro del texto, podrá hacer intervenciones en las que ofrezca más o menos detalles, donde deje más silencio y demore más su respuesta. Una intervención como la que sigue supone mayor autonomía por parte de los y las estudiantes:

¿En relación con qué les parece que puede pensarse el conflicto? Seleccionen alguna de las escrituras que hicieron y después revisamos si sirve.

En la creación de este mundo de ficción, una escritura se imbrica con la otra, la enriquece, la hace crecer; pero esta estrategia no es “natural”, sino que se muestra, se devela; es la intervención docente la que echa luz.

Revisión de la escritura.

La focalización en la revisión de los textos:

¿siempre lo mismo? ¿siempre todo?

Cuando se hace la revisión de cualquier texto en su primera versión se pueden encontrar muchos aspectos de la escritura para resolver, muy variados y de distinta jerarquía, como el contenido del texto, su organización, la relación entre las informaciones que se brindan en el texto; la selección léxica; las relaciones gramaticales y la ortografía.

Por eso, es imprescindible precisar cuál va a ser la focalización en la revisión para lograr un texto que se considere bien escrito. Esto es importante tanto para el/la docente como –sobre todo– para los y las estudiantes. La/el docente decidirá, cada vez, en qué hacer foco, teniendo en cuenta para qué se escribe ese texto, dónde circulará, quiénes serán los destinatarios, de qué género es y, muy especialmente, su propósito didáctico: qué aspectos de la escritura se propuso enseñar, qué contenidos (de reflexión sobre el lenguaje, de literatura, etc.) han sido sistematizados previamente, etc.

Para ir construyendo autonomía en la revisión de los textos, es importante que la propuesta docente acerque un desafío que sea posible, que plantee un “problema” que esté al alcance de las y los estudiantes. En la medida en que transiten propuestas de revisión con continuidad, variedad y frecuencia, en las que ellas/os puedan ir resolviendo problemas de escritura involucrados con diferentes aspectos –siempre vinculados significativamente a la construcción de sentido y propósitos del texto– se van a ir apropiando de esos modelos de revisión.

Invitar a las y los escritores/as a volver a sus textos –así como a los textos literarios con los que las escrituras suelen estar relacionadas– es tarea de las maestras y los maestros, no se sabe naturalmente. No alcanza con pedirles que revisen: hay que darles las lupas, las zonas para hacer foco, ponerles luz, mostrarles el camino.

¿Cuántas veces vamos a mirar el mismo texto?

¿Hasta aburrirnos?

Es importante que a lo largo del año se ofrezcan diferentes instancias y modalidades de revisión de los textos.

Por un lado, durante la textualización, se pueden proponer algunas instancias de revisión del texto que está en proceso. El trabajo de revisión se podría organizar en sesiones en torno a las cuales, por ejemplo, los y las estudiantes realicen una revisión colectiva a través del/de la docente o una puesta en común sobre sus trabajos en proceso que les permita reorientar sus escritos.

Una vez terminado, el/la escritor/a suele llevar a cabo una revisión de la totalidad del texto. Es importante, en esta instancia, que los y las estudiantes cuenten con indicaciones para saber qué “problemas” deberían poder solucionar: ampliar una zona, reorganizar los párrafos y las oraciones del texto, subsanar un error ortográfico, etc. Para ello, puede ser interesante acompañar la consigna de escritura con una guía para la revisión. Sin embargo, la sola guía no basta: son necesarias las intervenciones docentes que pongan de manifiesto cómo usarla, que esclarezcan y modelicen esa revisión.

Las revisiones pueden tener diversas modalidades: puede llevarlas a cabo cada escritor/a, también la maestra o el maestro puede organizar alguna/s instancia/s de revisión entre pares, optando por diferentes agrupamientos (de a dos, colectivas, en pequeños grupos). Suele ser productivo rotar los agrupamientos –en diferentes mo-

mentos– de acuerdo con los propósitos de la revisión y a la autonomía que vayan adquiriendo las y los estudiantes.

Los dos ejemplos que siguen son guías para revisión tomadas de *Estudiar y Aprender* para cuarto y sexto grado, que corresponden a las escrituras cuyos planes ya fueron analizados (el relato del padre de Bella y la historia de Berta). De este modo, además, es posible observar la relación entre planificación y revisión.

Ejemplo 1

En este primer ejemplo, se propone una revisión en parejas. Esta modalidad de revisión enfrenta a los y las estudiantes con comentarios y observaciones de un par (alguien que está cerca, que “sabe” más o menos lo mismo que él/ella, que está aprendiendo al mismo tiempo). Ambos/as –tanto al observar textos de otros/as como al poner a consideración sus propios textos– aprenden y adquieren herramientas para la revisión: ¿qué miro en los textos de otros/as?, ¿cómo comunico lo que observo?, ¿qué puedo decir más allá de si me gustó o no me gustó?, ¿qué puedo sugerir para cambiar? En estos intercambios, más íntimos que los de la totalidad del grado, los y las estudiantes encuentran un espacio propicio para hablar de sus textos y construir ciertas estrategias para revisar las producciones. La intervención docente tiene diversos alcances: la selección de qué escritura se revisa entre pares, la organización de las duplas, la circulación por los grupos y el registro de los diálogos, el comentario para ayudar a poner en palabras, etc.

Si se observa la guía de ejemplo, la revisión, en este caso, está focalizada en el contenido de la narración, la cantidad de información, la organización (entender lo que pasó); la voz narrativa, la puntuación y las mayúsculas. Es una cantidad acotada de aspectos que es posible que los y las estudiantes recuperen –con mayor o menor indicación docente– de diferentes materiales (paredes del aula, carpeta, apartado de RSL, cuadernillo).

■ Para revisar en parejas después de escribir

5. Siempre que escribimos, es necesario releer y revisar para ver si se entienden las ideas y despertamos interés en quienes leerán la historia. Trabajen en parejas intercambiando sus textos.
 - a. Relean sus producciones y fíjense si se entiende lo que pasó.
 - b. Para comprobar si pudieron escribir poniéndose en el lugar del padre de Bella, lean en voz alta el texto.
 - c. Revisen si separaron cada parte de la historia con un punto y aparte.
 - d. Controlen si usaron mayúscula en los nombres –por ejemplo, Bestia–, después de un punto y al comienzo del texto.

Guía de revisión para cuarto grado tomada de *Estudiar y Aprender en Cuarto*, p. 180.

Ejemplo 2

En la lista de ítems de esta guía de revisión hay variedad de cuestiones: contenido (núcleos narrativos y descripciones de personajes y espacio), cohesión, puntuación, tiempos verbales y ortografía. Es una lista bastante completa que contempla varios problemas de escritura posibles, lo cual presupone mayor autonomía por parte de las y los estudiantes –si se compara con lo solicitado en cuarto grado.

■ **Para revisar tu relato**  **Recorridos 1 y 2**

9. Vuelve a leer desde el principio lo que escribiste y fijate:

- Si te falta algún momento importante de este episodio.
- Si contaste cómo eran Berta, el parque y el lobo.
- Si hay repeticiones innecesarias de palabras o frases.
- Si separaste en párrafos y utilizaste algún conector para relacionarlos.
- Si mantuviste el tiempo verbal.
- Si las palabras están bien escritas.

Guía de revisión para sexto grado tomada de *Estudiar y Aprender en Sexto*, p. 184.

En la intervención docente que se da en la mediación de este material, los y las docentes regulan, por un lado, si van a pedir que revisen todos estos aspectos o si jerarquizan algún aspecto más que otro en esta oportunidad. También, pueden optar por ofrecer más o menos apoyos, demorar sus intervenciones a la espera de consultas por parte de los y las estudiantes, hacer observaciones generales o individuales, etc.

Fíjense especialmente en los tiempos verbales. Acá ya van varias personas que me preguntan por eso: acuérdense de que en el apartado de Reflexión sobre el Lenguaje anotamos varias cosas vinculadas con el tiempo en la narración. ¿En qué tiempo contaste tu historia? Fijate porque me parece que en algunas partes pasás del pretérito al presente.

Mirá esta oración, pusiste: “Ningún chico tuvo tantas medallas como las que tiene Berta”. Ahí hacés un cambio de tiempo. Si venís contando en pretérito, ¿cuál cambiarías? En el párrafo que sigue hay dos verbos que también están en presente, buscalos.

Por último, nos referiremos a la retroalimentación docente: la devolución, los comentarios, la valoración que hace la/el docente de los textos de sus estudiantes. Los formatos que esa retroalimentación puede adoptar son variados y es importante seleccionar cuál se va a utilizar de acuerdo con el propósito de esa retroalimentación. Por ejemplo, comunicar qué se muestra afianzado en un texto, qué logros se demostraron, dónde hay un desafío para seguir trabajando; sugerir o solicitar correcciones para que los y las estudiantes hagan a sus textos, formular interrogantes para seguir pensando o escribiendo. En este sentido, podrán usarse rúbricas, grillas de corrección; formularse preguntas; señalar zonas del texto con convenciones establecidas de antemano.

Es de suma importancia que, en cualquiera de los casos, se le dedique espacio y tiempo a la retroalimentación para que los y las estudiantes se detengan en la devolución que su maestra o maestro hace acerca de su texto. En ese sentido, será imprescindible que se habilite y se gestione un tiempo para mirar juntos/as esas devoluciones. Por ello, es importante planificar la clase de la devolución detenidamente, de modo tal que cada estudiante pueda tomar cabal conocimiento de qué cuestiones fueron señaladas en su producción.

Así, con la palabra de la/el maestra/o como guía, los y las estudiantes van construyendo su propia mirada acerca de sus quehaceres como escritores/as y van ganando poco a poco control sobre la escritura y autonomía para las decisiones que la acompañan.

Estrategias para monitorear la comprensión de un texto

¿De qué hablamos cuando hablamos de leer?

Fortalecer la formación de lectores en el segundo ciclo es un reto para todos/as los y las docentes. Por ello, resulta importante no perder de vista a la lectura como un proceso de interacción entre el/la lector/a y el texto, con diversos propósitos que determinarán el modo de abordaje, las intervenciones docentes y las condiciones didácticas. Es decir, entender la lectura como una práctica que implica un sujeto activo que procesa y examina, y que debe desarrollarse en un contexto tanto individual como social, dentro de una comunidad de lectores/as que le permita a cada niño y niña potenciar las estrategias que se llevan a cabo a la hora de comprender un texto, poniendo en juego tanto la información que brindan los textos como el bagaje previo con el que cuenta cada uno/a.

Al pensar en la conquista de la autonomía de nuestros/as estudiantes como lectores/as en el segundo ciclo, el desafío será generar las condiciones necesarias para que aquellos/as que ya saben leer convencionalmente logren avanzar en esa práctica mediante propuestas que los/as impulsen a continuar asumiendo su responsabilidad como lectores/as, es decir, que les exijan afianzar y profundizar estrategias de aprendizaje de la lectura y la comprensión de los textos. Estas propuestas podrán resolverse de manera individual, con mediación docente o mediante el trabajo colaborativo entre pares, dado que generar mayor autonomía no significa que los niños y las niñas deban resolver siempre de forma individual o en solitario, sino que implica enseñarles a usar las herramientas necesarias para que su acercamiento a los textos involucre tanto la posibilidad de atender al sistema de escritura como la de alcanzar la comprensión de textos cada vez más complejos.

Es por ello que garantizar diferentes modalidades de trabajo en el aula, a lo largo de una secuencia o un proyecto, resulta tan provechoso, ya que alternar situaciones de lectura a través del/de la docente y situaciones de lectura individual contribuye a generar un ida y vuelta entre la experiencia social y la particular que permite compartir, aprehender y enriquecer las estrategias.

"No hay dos personas que lean el mismo libro".¹

Las conversaciones literarias en el aula

Tal como se explica en el apartado correspondiente al primer ciclo, la escuela cuenta con una oportunidad especial para trabajar el sentido social de la lectura y es nuestra responsabilidad como docentes generar y fomentar intercambios que favorezcan la formación de lectores/as. Profundizar esta práctica en el segundo ciclo implica generar conversaciones literarias que se puedan desarrollar cada vez con mayor complejidad, teniendo en cuenta que las y los estudiantes traen consigo mayor experiencia y reco-

¹ Frase de Edmund Wilson (1895-1972), escritor estadounidense que se destacó como crítico literario y ensayista. Sus artículos contribuyeron a divulgar las obras de los escritores de la generación perdida, particularmente las de Ernest Hemingway y F. Scott Fitzgerald.

rrido. Por ejemplo, en el marco de la secuencia de “Cuentos con transformaciones”, la/el docente, luego de leer el cuento “La bella y la bestia” con sus alumnos/as, propone un espacio de intercambio:

Ahora que terminamos de leer esta historia, ¿quién quiere compartir sus primeras impresiones?, ¿de qué se trata este cuento?, ¿cuál es el conflicto que tienen Bella y Bestia?, ¿esperaban que se resuelva de este modo?, ¿por qué?, ¿qué está queriendo decir el hada con “has preferido la bondad a la belleza”?

Sin embargo, en repetidas oportunidades, al finalizar una lectura el aula queda en silencio o incluso a veces algunos manifiestan no haber entendido nada. Es por ello que resulta fundamental promover y sostener en el tiempo las prácticas de conversación literaria como un modo de leer. Como se ha dicho para el primer ciclo, estos intercambios no tienen como finalidad la evaluación de los y las estudiantes, sino que se trata de propiciar un espacio para acercarse al texto utilizando diferentes estrategias. Para activar la conversación literaria, el/la docente puede abrir el intercambio con sus propias impresiones o dudas sobre el texto y así, luego, comienza a levantar las primeras ideas que se ponen en común para abrir las puertas a posibles lecturas:

A mí me parece un cuento en el que no todas las cosas son como parecen. Las hermanas se hacen las buenas, pero no lo son; Bestia parece un monstruo, pero en realidad no lo es... ¿A alguien más le quedó esa impresión?

Estos intercambios resultan una práctica fundamental para afianzar las estrategias de cada lector/ar y realizarlos con sistematicidad les otorga a los y las estudiantes la posibilidad de entender que no se lee de forma lineal, sino que un texto tiene más de una interpretación y que las primeras lecturas propias se pueden potenciar con las de sus pares. Es decir, este tipo de intercambios les proporciona a niños y niñas un espacio cómodo para analizar cómo piensan sus pares, logrando un momento de enseñanza recíproca para repensar sus propias estrategias de comprensión.

Acá Tomás dice que Bella también tuvo una transformación porque al principio Bestia le daba miedo y después quiso ser su esposa. ¿Los demás qué piensan? ¿Es esta también una transformación?

A su vez, al darles la palabra para compartir sus interpretaciones, se les otorga a niños y niñas cierta responsabilidad para discutir las ideas propuestas. Esto implica un salto en su autonomía como lectores/as para avanzar en el camino hacia la lectura crítica y la toma de decisiones. Primero, el/la docente escucha y da espacio para discutir sus pensamientos y, luego, interviene para orientar la lectura y recuperar los aportes que ayuden a los y las estudiantes a profundizar sus reflexiones y análisis. De esta manera, la palabra del adulto se posterga para no cerrar interpretaciones posibles.

Un paso fundamental en esta etapa es el de modelizar ciertas prácticas de lectura que permitan fundamentar las interpretaciones a partir de los textos. Para hacerlo, el/la docente podría, en primer lugar, volver al texto y ubicar los fragmentos en los que se basan las ideas propuestas por los y las estudiantes, para dar cuenta de cómo hay que

apoyarse en la relectura para fundamentar y profundizar interpretaciones. De acuerdo con el grado de autonomía con el que cuentan los niños y las niñas se puede proponer, en primera instancia y de forma explícita, en qué páginas realizar la búsqueda:

Guido dice que el padre de Bella llega al palacio de Bestia por una fuerte tormenta. Para confirmar lo que Guido dice tenemos que volver al cuento para ver si está esa información o no. A ver, vamos a volver a leer la página 9 que es la parte que cuenta la tormenta.

Cuando ya hay ciertas prácticas de búsqueda y localización transitadas, se puede delegar esta responsabilidad a los y las estudiantes:

¿En qué parte del cuento encontramos la tormenta? ¿Al principio, por el medio o al final? ¿Quién puede encontrar en qué página sucede esto?

Para reflexionar sobre las distintas estrategias de lectura puestas en juego durante los intercambios, el/la docente podría explicitar la diferencia entre una primera lectura para acercarse a un texto y conocerlo y las lecturas subsiguientes que permitirán hacer hincapié en aspectos puntuales que ayudarán a desentramarlo, comprenderlo y analizarlo, poniendo el foco en las distintas formas de leer. Estas relecturas serán fundamentales a la hora de obtener escrituras de trabajo que den cuenta del recorrido lector.

En conclusión, propiciar estos intercambios con frecuencia permitirá a las y los estudiantes acercarse a los textos para buscar información o localizar datos puntuales para justificar sus lecturas y, en consecuencia, desenvolverse con mayor autonomía, tanto en los futuros debates como en los momentos de resolución individual.

El arte de hacer preguntas

Para abordar la lectura, ya sea en los intercambios orales o en los trabajos individuales, es muy frecuente que los/as docentes formulen preguntas a sus estudiantes. Si bien en ocasiones se proponen con la intención de “comprobar la comprensión del texto”, las preguntas tienen un objetivo que va más allá: permiten a niños y niñas construir sentidos, profundizar en las respuestas personales y ser lectores/as más críticos/as. En la medida en que las preguntas promuevan la reflexión y el diálogo con los textos, los y las estudiantes irán internalizando esa forma de abordarlos. Por ello, es importante realizar preguntas en diferentes instancias de la lectura: antes de leer, durante la lectura, y luego de leer. Como se verá a continuación, la modalidad de estas intervenciones será diferente en cada etapa. Antes y después de leer, las preguntas ocuparán un lugar central; durante la lectura, se tratará de pocas intervenciones, puntuales y significativas, para no interrumpir el desarrollo de la historia.

Las preguntas que se formulan antes de leer apuntan a hacer predicciones respecto del contenido del texto y su género poniendo en acción la lectura del paratexto: el análisis de la tapa y la contratapa, el título, las dedicatorias, las ilustraciones:

Antes de leer vamos a hojear el libro para conocer su contenido. Empecemos por la tapa. El título dice *Cuentos con transformaciones*. Sabemos, entonces, que es más de un texto. ¿Qué otra información nos da el título? ¿Qué personajes aparecen en la tapa y qué relación tendrán con las transformaciones? Ahora que ya tenemos algunas ideas, vamos a mirar si en las primeras páginas –antes del primer cuento– encontramos más información sobre el contenido del libro. Por ejemplo, este libro tiene un índice. ¿Qué nos aporta sobre la cantidad de cuentos? ¿Qué información agrega sobre cada uno de los cuentos? ¿Cómo les parece que serán estas historias?

En la medida en que los y las estudiantes reparen en la información brindada por el paratexto, podrán iniciar, antes de empezar a leer, el proceso de elaboración de significados recurriendo a conocimientos previos de los cuentos y los géneros. Por otra parte, esta práctica les permitirá tomar decisiones progresivamente más ajustadas en el marco de otras situaciones de lectura (por ejemplo, en la hora de Biblioteca) sobre qué leer y qué no. Es decir, la lectura del paratexto contribuye a las situaciones de lectura no solo propuestas por la/el docente, sino también a las de los trayectos personales de los y las estudiantes.

En el caso de los textos literarios, una vez iniciada la lectura, puede ser conveniente que la/el docente se detenga en una o dos zonas para preguntar ¿qué creen que va a pasar? Para ello, es importante seleccionar cuidadosamente en qué momento formular la pregunta de manera que los/as lectores/as cuenten con elementos para realizar esas anticipaciones. Por ejemplo, en el marco de la lectura de “La Bella y la Bestia”, la/el docente se detiene luego de leer que Bella decide quedarse con su familia más días que los acordados con Bestia:

¿Qué creen que va a pasar con Bestia? ¿Y con Bella? ¿Por qué?

En caso de que los y las estudiantes no puedan hacer estas anticipaciones, la/el docente explicita dónde recuperar la información para hacerlas.

Para pensar qué va a pasar es importante recordar el pacto entre Bella y Bestia. Repasemos brevemente el último diálogo entre los personajes.

En la medida en que los y las estudiantes internalicen esta pregunta, irán desarrollando una actitud de interpretación de la historia a medida que leen basada en pistas que van recogiendo, de modo de poder ajustar la interpretación cuando encuentren nueva información.

Otras preguntas que pueden formularse durante la lectura son aquellas destinadas a clarificar el significado de una frase. La/el docente lee:

“Estoy dispuesto a perdonarte con la condición de que una de tus hijas tome tu lugar. Parte de inmediato; y si tus hijas rehúsan morir por ti, júrame que regresarás”. ¿Qué quiere decir Bestia con estas palabras? ¿Cuál es el lugar que tiene que tomar una de sus hijas? ¿Qué querrá decir *rehusar*?

Este tipo de preguntas ayuda a aprender una estrategia básica de lectura, la de controlar el proceso de elaboración de significados; y si bien es recomendable utilizarla en pocas ocasiones para que la historia se desarrolle con pocas o ninguna interrupción, detenerse en zonas o frases puntuales para releer y pensar el significado o la implicancia de algunas acciones colabora con la formación de lectores/as autónomos/as que construyen significado a medida que leen.

Luego de la lectura completa del texto, los y las estudiantes pueden compartir, como ya se vio, en el marco de una conversación literaria, sus primeras impresiones sobre la lectura. También es el momento de formular preguntas que apunten a otros aspectos: al análisis literario, al estilo o arte poética de los autores que se leen, a las conexiones entre diversos textos. Muchas de estas preguntas podrán ser trabajadas oralmente y otras formarán parte de las respuestas escritas en la carpeta o el cuadernillo. Resulta interesante detenerse a pensar, entonces, cuándo conviene o es necesario que las respuestas sean comentadas o estén plasmadas por escrito.

Ejemplo 1

En el siguiente ejemplo del cuadernillo *Estudiar y aprender en Cuarto*, vemos este juego entre conversación literaria y respuesta escrita. En él, se contempla una instancia oral, de intercambio de interpretaciones y de construcción colectiva a partir de preguntas y una instancia escrita donde cada alumno/a, de manera individual, plasmará una conclusión de ese intercambio.

“La Bella y la Bestia”

■ **Para leer y escuchar leer**

1. Seguí la lectura y leé el cuento “La Bella y la Bestia”.

■ **Para releer y comentar**

2. Conversen entre todas/os sobre estas preguntas que se refieren a algo central de la historia: las transformaciones. Anotá las conclusiones.

a. En esta historia, ¿qué transformaciones descubrieron entre príncipe y Bestia? ¿Y qué transformaciones encontraron en Bella? ¿En qué partes del cuento las encontraron?

b. ¿Qué sucede en la relación entre Bella y sus hermanas a lo largo del relato? ¿En qué situaciones se puede observar?

.....

.....



Podés acceder a *Cuentos con transformaciones* en sus versiones PDF y audiolibro en <https://bit.ly/3PtQYcS>.



Actividad de conversación literaria y escritura de conclusiones tomada de *Estudiar y Aprender en Cuarto*, p. 172..

Seguramente, la escritura de conclusiones requerirá de intervención docente las primeras veces que se realice:

Cuando escribimos las conclusiones de una conversación, no es necesario que contesten cada una de las preguntas discutidas por separado. Pueden escribir un solo texto que hable sobre las transformaciones del cuento.

Cuando esta práctica no está instalada aún, resulta conveniente realizarla de manera colectiva a través del/de la docente. A medida que la práctica tenga más frecuencia en las propuestas de enseñanza, se pueden pensar intervenciones menos directas, como darles las palabras iniciales del texto o de algunos párrafos, como ya se vio en el apartado anterior.

Ejemplo 2

En este otro ejemplo del cuadernillo de *Estudiar y aprender en Sexto*, las decisiones sobre qué responder oralmente o por escrito están vinculadas a otro criterio. Como los subtítulos lo indican, las primeras preguntas son formuladas para ser comentadas entre todos y las siguientes para escribir.

■ Para releer y comentar

1. Releé la historia que cuenta el soltero (páginas 8 a 14).
2. Comentá con tus compañeros/as y tu docente.
 - a. ¿La historia logra interesar a las niñas y al niño? ¿Por qué?
 - b. ¿En qué actitud de los/as pequeños/as se nota su interés?

■ Para releer y escribir

3. Anotá las preguntas que le hacen las niñas y el niño al soltero. Por ejemplo:
 - "¿Por qué no había ovejas en el parque?"
4. Elegí una pregunta de las que copiaste y anotá la respuesta que da el soltero. Indicá en qué página la encontraste.
 - a. Conversá con tu grupo sobre el estilo de responder del soltero. ¿Notaron, por ejemplo, que las respuestas de este personaje a las preguntas de los/las pequeños/as desarrollan breves historias adentro de su historia?
5. En esta actividad, vas a escribir tu propia historia breve a partir de una de las preguntas de las niñas y el niño.
 - a. Elegí y copiá una de las preguntas de la lista de la **actividad 3** de la **página 181**.
 - b. Escribí un relato que responda esa pregunta. No vale contar lo mismo que el soltero; imaginá qué detalles darías, qué lugares, colores, actitudes describirías, etcétera.

Actividad de conversación literaria y escritura de conclusiones tomada de *Estudiar y Aprender en Sexto*, p. 181.

Si se analizan los dos primeros interrogantes, se puede observar que se trata de preguntas de inferencia que remiten a las emociones e impresiones de los personajes de "El narrador de historias", inferencias que pueden ayudar a la interpretación personal del cuento y a conocer con mayor profundidad a los niños que la protagonizan. Sin embargo, en las consignas 3 y 4, se pide localizar las preguntas que hacen los niños y copiarlas. La importancia de dejar por escrito estas consignas reside en que les será de total utilidad para las actividades 5 a y b, ya que pueden ser reutilizadas como escrituras intermedias. Se trata, por lo tanto, de consignas que implican una interacción con el texto leído para avanzar hacia nuevas escrituras.

Como se ve, la formulación de preguntas resulta una herramienta significativa para la enseñanza de la lectura ya que no solo ayudará a guiar el proceso de construcción de significado, sino que demostrará a los y las estudiantes que indagar y hacerse preguntas es una estrategia esencial para el aprendizaje.

Leer levantando cabeza: escribir la lectura

Otra práctica frecuente a la hora de abordar la lectura de un texto es la de tomar notas. Esto implica no solo volver a leer el texto sino seleccionar pasajes, fragmentos que resulten significativos. Pero..., ¿tomar notas para qué? Toda actividad de relectura y toma de notas debería estar orientada por un propósito. Así, en el marco de la lectura literaria podría ser para dejar registro de las características de los personajes o de las frases que dan cuenta del punto de vista del narrador, listar las características del género que se está conociendo... En el marco de una lectura en contextos de estudio, la toma de notas podría estar orientada a dejar por escrito elementos que colaboren para responder una pregunta que se está investigando. Por ejemplo, como ya se vio en el área de Ciencias Sociales, para responder, a partir del visionado de un docudrama, qué puntos de vista había en el debate parlamentario de 1947 en relación con el sufragio femenino. También para registrar qué aprendieron sobre un tema o qué más les gustaría saber.

Ejemplo

El siguiente es un ejemplo de una actividad de toma de notas en el marco de la secuencia "Cuentos con transformaciones" del cuadernillo *Estudiar y aprender en Cuarto*.

■ Para releer y tomar notas

1. Releé estos fragmentos en los que se mencionan las transformaciones del príncipe según cada versión.
2. A partir de la relectura de los fragmentos, escribí quién había hechizado al príncipe y qué debía pasar para que se rompiera el hechizo:

Actividad de toma de notas tomada de *Estudiar y Aprender en Cuarto*, pp. 182 y 183.

La actividad del ejemplo propone la toma de notas a partir de la relectura de fragmentos previamente seleccionados. El/la docente delimita y acota la zona del texto; de este modo facilita la búsqueda de la información necesaria para que los y las estudiantes puedan concentrarse en el desarrollo de sus respuestas. Una vez que la práctica de toma de notas esté más transitada, el/la docente puede proponer zonas más largas o directamente textos completos, así como también consignas más abiertas, como se ve en el siguiente ejemplo de la secuencia "El narrador de historias", de *Estudiar y Aprender en Sexto*.

■ Para releer y escribir

1. Completá este cuadro sobre las historias que se narran en el cuento.

Historia	¿Quién narra?	¿Qué cuenta?	Personajes
Historia 1. "El narrador de historias"	Un narrador en tercera persona que no forma parte de la historia.	La historia de dos niñas y un niño pequeños que viajan con su tía en un vagón de tren. Como las criaturas se aburren, la tía intenta entretenerlas contándoles una historia que no logra interesarlas. Entonces, otro pasajero les narra una historia poco convencional que las entusiasma.

Historia 2. La historia de la tía			La niña buena
Historia 3. La historia del soltero	El soltero, un pasajero del vagón de tren.		

Actividad de toma de notas tomada de *Estudiar y Aprender en Sexto*, p. 176.

Enseñar la toma de notas implica un doble objetivo de aprendizaje. Por un lado, profundizar la mirada sobre un aspecto particular del texto, ya que lo que se busca es la expresión o la información exacta y precisa. Por otro lado, poner en juego la delimitación de la información necesaria para responder al propósito planteado, explorando los alcances del texto. La práctica de la toma de notas, a medida que se avanza con la lectura, ayudará a la apropiación de las historias y de la información, ya que localizar información específica es una condición necesaria para la comprensión, que permitirá posteriormente descubrir correferencias o realizar inferencias, explicitando aquello que no está en los textos.

Por otra parte, anticipar la utilidad que se le dará a la toma de notas ayudará a que las y los estudiantes resignifiquen la tarea y comprendan que serán escrituras de trabajo que responden a fines específicos. Por ejemplo, para el primero de los ejemplos, la/el docente puede decir a sus alumnos/as:

¿Vieron que los príncipes estaban hechizados? ¡Por eso tenían esa apariencia tan monstruosa...! Pero los cuentos no desarrollan mucho por qué los hechizaron. ¿Se imaginan por qué puede haber sido? Antes de pensar una respuesta, es necesario releer unos fragmentos y tomar nota de quién hechizó a cada príncipe y qué debía pasar para que se rompiera el hechizo, así cuando nos imaginemos la causa del hechizo tenemos en cuenta a esos personajes y ese desafío.

Comprender este proceso, les brindará la posibilidad de buscar en el texto con mayor precisión los indicios o fragmentos necesarios para llevar a cabo las futuras propuestas.

A modo de conclusión: leer es releer

Como ya hemos visto en los ejemplos, plantear desde un inicio la necesidad de volver a los textos para poder comentarlos o resolver diversas actividades, tanto individuales como grupales, resulta fundamental ya que todo/a lector/a experto/a entiende que la comprensión en profundidad no se realiza en una primera y única lectura:

Vamos a comenzar a leer *Cuentos con transformaciones*. Primero leamos la agenda de trabajo que propone el cuadernillo. ¿Por qué les parece que la primera propuesta de la agenda implica no solo leer sino releer las versiones? ¿Para qué releemos un cuento? ¿Leemos de la misma manera una historia por primera vez que una historia que ya conocemos? ¿En qué cambia nuestra experiencia cuando ya conocemos la historia que releemos?

De este modo, se invita a las y los estudiantes a compartir sus experiencias y reflexionar acerca de qué hacen en cada una de estas situaciones como lectores/as, poniendo el foco en qué se leerá, para qué será esa lectura, si es un primer acercamiento al texto o no, si se leerá con el texto en mano o se escuchará leer, si se escribirán algunas notas a medida que avanza la lectura y si se pondrá el foco en algún aspecto en particular.

Recordemos cuando comenzamos a leer “El narrador de historias”, ¿qué fue lo que hicimos después de la primera lectura?, ¿para qué les sirvió volver a leer la historia de la tía ya conociendo todo el cuento?, ¿en qué los ayudó saber cómo continuaba el cuento? Cuando tuvimos que buscar los diálogos, ¿cómo se dieron cuenta donde tenían que buscar?

Resulta importante mencionar que estas prácticas no son naturales. Aquí el rol del/de la docente como lector/a experto/a será clave, ya que las deberá enseñar y modelizar. Se podrían proponer unas primeras sesiones de lectura en las cuales el foco esté puesto en prestar atención a qué se hace antes, durante y después de la lectura del texto propuesto. A medida que se les dé espacio a estos intercambios, los/las docentes podrán ponerles nombres a estas prácticas y comenzar a trazar acuerdos, por ejemplo, en afiches, que se puedan ir completando a medida que se van adquiriendo nuevas estrategias lectoras.

Entender la lectura como una práctica que no comienza y termina en una primera pasada por el texto deja de manifiesto la necesidad de volver a este como fuente primaria para llevar a cabo las actividades propuestas y avanzar hacia la formación de lectores/as cada vez más autónomos/as.

Referencias bibliográficas

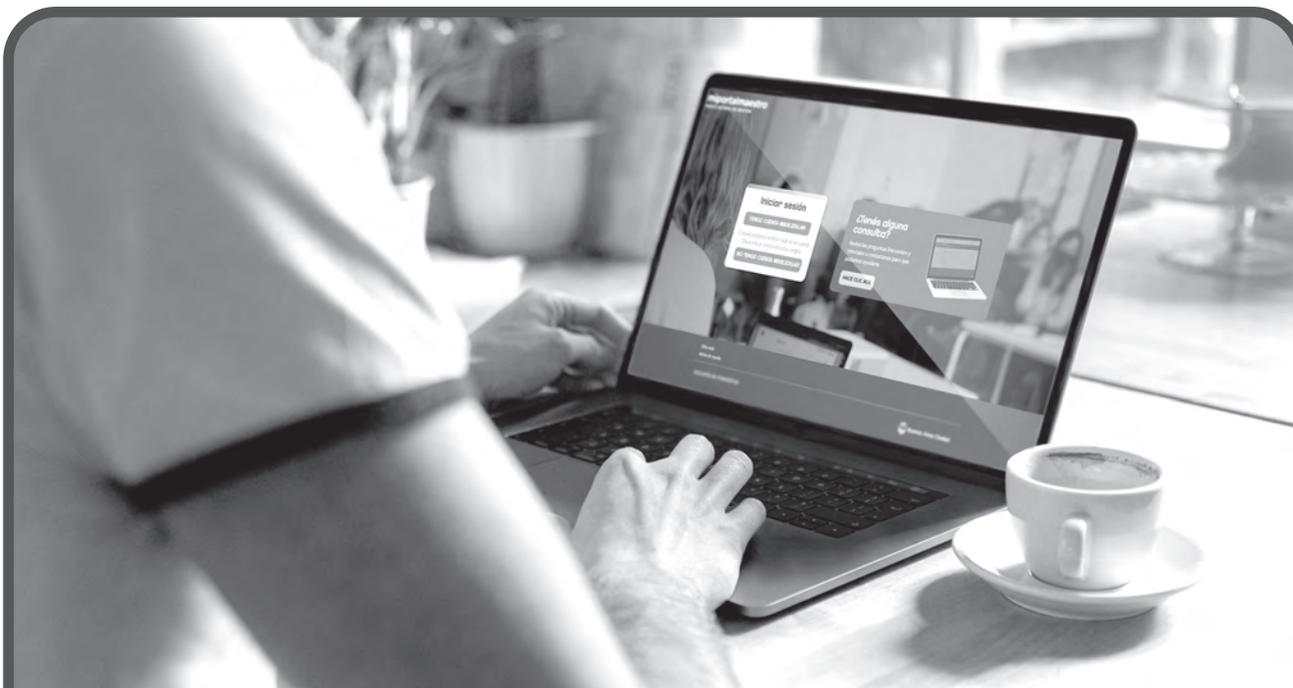
Bodoc, L. (2008). *El espejo africano*. Ediciones SM.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2023a). *Estudiar y aprender en Cuarto: Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales / 1a edición para el alumno*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2023b). *Estudiar y aprender en Quinto: Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales / 1a edición para el alumno*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2023c). *Estudiar y aprender en Sexto: Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales / 1a edición para el alumno*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Wolf, E. (1994). *Historias a Fernández*. Sudamericana.



Mi portal maestro

Sistema de gestión académica

La inscripción, cursada y certificación de todas las acciones de Escuela de Maestros se realiza a través de **Mi portal maestro**.

Por eso es fundamental que, si aún no te registraste, lo hagas cuanto antes para poder validar tu identidad, completar tus cargos y dejar tu usuario listo para este ciclo lectivo.

El sistema de gestión académica te permite:

-  Consultar las propuestas disponibles según tu cargo e inscribirte.
-  Ingresar directamente al aula virtual de las propuestas en las que estás participando.
-  Agilizar el proceso de entrega de certificados de aprobación.
-  Acceder a tu historial de formación en un sólo lugar.



REGISTRATE

sga-escuelademaestros.buenosaires.gob.ar



Ante cualquier duda, consultá las preguntas frecuentes o escribinos a la Mesa de ayuda

