

---

# Las prácticas docentes

---

EGB / Documento base  
n° 2 / 2004

Dirección de Educación General Básica  
Material destinado a equipos directivos



Dirección General de  
Cultura y Educación  
Gobierno de la Provincia  
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación

---

# Las prácticas docentes

Material destinado a equipos directivos

## Introducción: la gestión curricular institucional

El propósito de este segundo documento de la Dirección de EGB es continuar con las líneas de trabajo presentadas en el Documento Base N° 1 y contribuir con la revisión, la reformulación y el fortalecimiento de las prácticas docentes según lo previsto en el inicio del año lectivo. Para lograr dicho propósito se trabajará sobre:

- El fortalecimiento de las buenas prácticas de enseñanza en el marco de la metas de la EGB, en general, y de los proyectos específicos “Fortalecimiento de maestros de primero” y “Enseñar a estudiar”, en particular.
- La revisión y sistematización de las prácticas de gestión institucional y curricular desarrolladas en el presente año lectivo.
- La implementación de estrategias del equipo de conducción que contribuyan a los procesos de retención y terminalidad de la EGB.

Teniendo en cuenta que en las escuelas ya se ha realizado una primera tarea de evaluación (el primer informe de los alumnos, por ejemplo), consideramos que es el momento oportuno para trabajar en este segundo documento. El mismo pretende contribuir con los equipos de conducción en la tarea de evaluación y supervisión de las prácticas docentes, considerando para ello las metas propuestas por esta Dirección para el presente año lectivo. En este documento se incluyen orientaciones para los docentes, bibliotecarios y equipo de psicología de la institución, con la intención de que a partir de una lectura compartida puedan pensar acciones conjuntas. De esta manera, esperamos fortalecer en cada institución el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia el logro de las metas para cada uno de los ciclos.

## Índice

Introducción: la gestión curricular institucional .....	3
Variables a considerar .....	4
Respecto de las metas en cada ciclo .....	5
Primer ciclo .....	5
Segundo ciclo .....	5
Tercer ciclo .....	6
1. Las prácticas docentes en el Primer ciclo: la alfabetización .....	7
1.1. Evaluar la alfabetización en el 1 <sup>er</sup> año de la EGB .....	7
1.1.1. ¿Qué evaluar en relación con la lectura? .....	9
1.1.2. ¿Qué evaluar en relación con la escritura? .....	10
1.2. Evaluación y niveles de conceptualización .....	12
2. Las prácticas docentes en el Segundo ciclo: enseñar a estudiar .....	15
2.1. Cuestiones generales a considerar .....	18
2.2. Enseñar a estudiar en Ciencias Naturales .....	18
2.3. Enseñar a estudiar en Matemática .....	23
2.4. Enseñar a estudiar en Lengua .....	27
2.5. Enseñar a estudiar en Ciencias Sociales .....	33
Bibliografía de consulta .....	38

agosto de 2004

Los equipos directivos asumen la responsabilidad de conducir las instituciones educativas en los contextos históricos y sociales en que viven y en el marco de las políticas del Estado para garantizar el logro de las metas propuestas. Esa conducción supone, tal como se expresó en el documento 1, “fortalecer las prácticas de enseñanza de los docentes de la institución, para que dicho proceso se traduzca en mejores aprendizajes para los alumnos”. Para ello es necesario diseñar procesos de intervención que impliquen enseñanza, evaluación y capacitación, que se articulen y den continuidad a la gestión curricular institucional.

## Variables a considerar

Entre lo planificado en febrero y lo ejecutado hasta la fecha intervinieron diversos factores que es necesario considerar para analizar tanto por qué no pudimos alcanzar determinadas metas como por qué logramos otras no esperadas.

**1. Los sujetos reales** que condujeron la institución, los sujetos reales que condujeron los procesos de enseñanza a nivel áulico, los sujetos reales que fueron nuestros alumnos.

¿En qué medida los procesos de enseñanza y aprendizaje se vieron impactados por cambios en el equipo de conducción? ¿En el equipo docente? ¿En el grupo de alumnos?

¿Qué estrategias se implementaron para asegurar la continuidad pedagógica?  
¿Qué modificaciones son necesarias para iniciar lo que no fue posible hasta ahora?

**2. Los impactos de las intervenciones** de otros sujetos en la vida cotidiana institucional.

En el primer documento planteamos la necesidad de fortalecer el trabajo intersectorial con otras instituciones educativas, con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. ¿Cuál fue su alcance? ¿Es necesario efectuar nuevos acuerdos de trabajo a la luz de los resultados obtenidos?

**3. Las diversas decisiones** tomadas desde el nivel central en relación con el desarrollo de planes, programas y proyectos, como así también las tomadas en las instituciones, en cada distrito y en cada región con el propósito de mejorar la calidad de la oferta. ¿Qué resultados en términos de aprendizaje fue posible obtener? ¿Qué reflejo existe de los mismos en términos de la acreditación de saberes?

Nuestros alumnos muestran lo que saben mediante su participación activa en proyectos, eventos, etc., ¿cuánto aparece reflejado en el informe de calificación? ¿Fue aprovechado por todos los espacios curriculares? ¿Conocido por sus familias, socializado en el conjunto institucional?

**4. La vida cotidiana institucional** no es ajena a los procesos del contexto local, provincial y/o nacional, porque la subjetividad de las personas que conviven en cada institución se construye en el marco de esos procesos. ¿Qué capacidad de aprovechamiento de aprendizajes válidos se han desarrollado, aun de aquellas situaciones traumáticas que han vivido diversas instituciones? ¿Se han fortalecido las redes interinstitucionales? ¿Se ha revisado el desarrollo de proyectos? ¿Se han planteado estas situaciones para entramarlas con otros objetos de conocimiento, brindando a nuestros alumnos la posibilidad de reconocerse como sujetos históricos capaces de pensar otros futuros posibles?

## Respecto de las metas en cada ciclo

### Primer ciclo

*“Que los chicos aprendan a leer y escribir y a utilizar las cuatro operaciones matemáticas.”*

Dado que se finalizó el primer tramo de la capacitación en alfabetización inicial destinada a maestros de primer año, se presentan en este documento indicadores de evaluación que permitan a los equipos de conducción pensar de qué manera evaluar y cómo intervenir en el proceso educativo con el fin de garantizar el logro de las metas propuestas para primer año, y que también permiten prever acciones necesarias para la articulación con segundo y tercer años de la EGB.

### Segundo ciclo

*“Que los chicos aprendan a estudiar, tomando especialmente como objeto de estudio las ciencias sociales y naturales”.*

En el mes de junio se llevó a cabo un encuentro con 25 maestros referentes de segundo ciclo con los cuales se trabajó a partir de los problemas de enseñanza más recurrentes que se detectan en ese ciclo. Los docentes coincidieron en que uno de los problemas más significativos es el enseñar a estudiar, tarea que recién comienza a ponerse en práctica en 4º año.

Aprender a estudiar no escapa a las condiciones de todo otro tipo de aprendizaje: se aprende a hacer haciendo, se aprende a leer leyendo, a escribir escribiendo, a estudiar estudiando. De modo que no pueden separarse contenidos e instrumentos sin riesgo de hacer un trabajo vacío de significado y de sentido.

Cada objeto de conocimiento ha sido construido de una manera particular y propia de cada disciplina científica y se traduce en conocimiento escolar. Esto exige un recorrido similar en la mediación didáctica para que estudiar en la escuela no signifique un mero verbalismo que se reduzca a: palabras más o menos organizadas para poder ser recordadas.

En tal sentido, las técnicas y metodologías de estudio solo adquieren significado en el marco de cada área de conocimiento y desde unos contenidos concretos en razón de los cuales seleccionamos formas de estudio apropiadas, en situaciones didácticas particulares, con sujetos de aprendizaje particulares.

Cuando, en cambio, centramos la enseñanza del estudio en las técnicas, el conocimiento del área suele aparecer como un pretexto, en un lugar secundario. Así, corremos riesgos tales como, por ejemplo, que la resolución de problemas solo implique Matemática o que la construcción de un texto solo incumba a Lengua.

En este documento se brindan desde cada una de las áreas aportes específicos en relación con cada objeto de conocimiento.

### Tercer ciclo

*“Que los adolescentes aprendan a “dar cuenta” de lo aprendido, vale decir, a poder expresarlo y transmitirlo con claridad, lo cual incluye situaciones de examen.”*

Partimos del concepto de la necesidad de articulación de las metas de cada ciclo en la trayectoria de los alumnos de la EGB. Es por ello que, si bien en este documento se presentan orientaciones didácticas en relación con proyectos para el Primero y Segundo ciclos, estas sugerencias también son válidas para ser pensadas en las prácticas del Tercer ciclo de la EGB, en el marco de proyectos institucionales.

Como ya señalamos, este es un buen momento del año para remitirse a los acuerdos realizados al comienzo del ciclo lectivo a fin de evaluar la marcha del proceso en relación con las metas de la Dirección de EGB.

En el marco de esos acuerdos será importante revisar y fortalecer la inclusión de todos los docentes, el maestro bibliotecario y el equipo de psicología a fin de que se involucren en los proyectos de cada ciclo, intervengan en procesos de enseñanza y participen de la evaluación de los aprendizajes.

## 1. Las prácticas docentes en el Primer ciclo: la alfabetización

En primer ciclo, tomando como referencias el trabajo realizado con inspectores en territorio, las intervenciones llevadas a cabo por el nivel central en distintas escuelas de la provincia y la finalización del primer tramo de capacitación en alfabetización, es fundamental continuar con la **enseñanza de las prácticas sociales del lenguaje promoviendo el desarrollo de los niños como hablantes, oyentes, lectores y escritores**. El aula debe continuar siendo el lugar **donde hablar, escuchar, leer y escribir son prácticas habituales y responden a demandas que les dan sentido, sentido que proviene tanto de las propias necesidades escolares (aprender contenidos) como de las externas al espacio escolar (usar la lengua pertinentemente)**.

En relación con la continuidad del trabajo, “enseñar a estudiar” y “disfrutar la lectura” serán los dos ejes sobre los que se trabajará en esta segunda parte del año.

Para esto se considera fundamental involucrar a todos los docentes que –desde diferentes niveles de gestión– puedan conformar un equipo de trabajo que favorezca las transformaciones esperadas. Para garantizar la continuidad pedagógica que asegura la enseñanza y el derecho al aprendizaje en todos los aspectos, momentos y contextos, es necesaria la articulación de acciones entre inspectores, directivos, bibliotecarios, maestros de grado y maestros recuperadores.

Pensamos que este es un buen momento del año para trabajar sobre evaluación ya que nos permitirá planificar el sostenimiento de las acciones que generaron buenos resultados, reformular otras e incorporar aquellas que consideremos pertinentes.

### 1.1. Evaluar la alfabetización en 1<sup>er</sup> año de la EGB<sup>1</sup>

La tarea del docente consiste básicamente en enseñar. Por lo tanto, la primera cuestión a considerar es tener claro qué es lo que se ha enseñado, para poder evaluar eso y no

<sup>1</sup> Muchos temas aquí desarrollados toman como referencia directa la conferencia dictada por Delia Lerner para los Maestros Recuperadores de la Dirección de Psicología y ASE de la provincia de Buenos Aires (Colegio de la Misericordia, La Plata, 26 de junio de 2003). Agradecemos nos haya permitido utilizarla, haciéndonos cargo de nuestras interpretaciones.

otra cosa. En este sentido la evaluación tendría dos dimensiones: 1. conocer qué aprendieron los alumnos; 2. conocer en qué medida las situaciones didácticas puestas en juego facilitaron o no esos aprendizajes. Tanto la evaluación de las situaciones didácticas como la evaluación de los aprendizajes de los alumnos –que esas situaciones posibilitaron– son dos cuestiones que forman parte del proceso de enseñanza.

Tal como señala Lerner<sup>2</sup>, “El proceso de evaluación didáctica se concibe como el análisis de las relaciones entre las condiciones brindadas por la enseñanza y los aprendizajes progresivamente concretados por los alumnos. Los aprendizajes de los alumnos solo pueden ser evaluados tomando en consideración las condiciones didácticas concretas en las que se produjeron, por tanto, el aprendizaje solo puede ser evaluado en relación con la enseñanza.”

**En este sentido, la evaluación de lo que no se ha enseñado es uno de los resortes fundamentales de la discriminación escolar.**

Cuando se llevan adelante las tareas de evaluación, hay que considerar que los chicos son diferentes, que llegan con experiencias distintas en relación con las prácticas de lectura, de escritura y del uso de la oralidad; que se han hecho preguntas sobre esas prácticas y que han llegado a diversas respuestas<sup>3</sup>. También hay que tomar las acciones de enseñanza de manera tal que no se evalúe lo que no se enseñó. Por ejemplo: cuando un docente decide evaluar cómo escriben sus alumnos la lista de elementos necesarios para realizar una experiencia en ciencias naturales, tendrá que pensar si planteó suficientes situaciones de enseñanza en relación con la escritura de listas, de modo que los chicos puedan resolver los problemas que se les presentan al escribir este tipo de texto.

<sup>2</sup> Lerner, conferencia citada en nota 1.

<sup>3</sup> En su intento de entender el mundo que los rodea, los niños van construyendo esquemas de interpretación de la realidad. Los niveles de conceptualización que los niños elaboran en relación con el sistema de representación de la lengua son precisamente “formas o maneras” de explicarse la escritura y se desarrollan a partir de la interacción que los niños tienen con ese objeto social dentro y fuera de la escuela. Estos mismos procesos se dan con respecto a otros objetos que también son contenidos escolares –por ejemplo, el tiempo histórico– pero esos otros procesos y conceptualizaciones no están tan difundidos o sistematizados y no solemos manejarnos con ellos en nuestra tarea didáctica. Esto no significa desconocer la importancia que estos aportes de investigación nos han brindado para la tarea de la alfabetización inicial –y que desarrollaremos más adelante en este mismo trabajo–.

¿Qué evaluar, entonces? El criterio general es evaluar aquellos aprendizajes logrados en función de lo enseñado. Por lo tanto, las características de las situaciones de enseñanza condicionarán la definición de los indicadores de evaluación. Desarrollaremos algunos en función de lo antes expuesto.

### 1.1.1. ¿Qué evaluar en relación con la lectura?

Si el maestro:

- lee a sus alumnos;
- propone para la lectura variedad de textos en variedad de contextos;
- propone situaciones que permitan a los niños anticipar el contenido de un texto teniendo en cuenta tanto el contexto gráfico (imagen, tipografía, soporte material del texto, entre otros) como el verbal (canciones o poemas conocidos, que hayan sido leídos o cantados con anterioridad; los nombres de los compañeros de aula escritos en los carteles; entre otros);
- promueve la presencia de otros lectores para los niños (niños de años superiores, bibliotecarios, padres, visitantes, entre otros);
- promueve, en las situaciones de lectura, la construcción del sentido en los textos;
- posibilita interacciones autónomas de los niños con los textos;
- propicia el trabajo cooperativo en el aula...

entonces, puede esperar que sus alumnos:

- avancen en la lectura convencional;
- participen en situaciones de intercambio de información en pequeños grupos o en el grupo total;
- consulten fuentes escritas para buscar información;
- resuelvan situaciones leyendo, es decir, en las que leer es parte de la situación misma y es imprescindible para resolverla.

## Ejemplos

### Consultar fuentes escritas para buscar información

Cuando pensamos en evaluar si los niños logran consultar fuentes escritas para buscar información, tenemos que tener en cuenta que estas consultas podrán realizarse de manera recursiva en tres sentidos: a) información respecto de las características textuales y paratextuales de algún tipo de texto, por ejemplo: En qué libro puede encontrarse qué comen los tigres y de qué manera se consigue esa información (hojeando, buscando en el índice, reconociendo imágenes, leyendo títulos; solos, con algunos compañeros y/o con la ayuda del maestro); b) Información respecto del contenido, por ejemplo: qué comen los tigres; c) información sobre las letras, cuáles lleva la palabra tigre.

### Resolver situaciones en las que leer es imprescindible para sostener esas situaciones

Resolver situaciones leyendo implica haber planteado situaciones en las que los niños tengan la oportunidad de leer las instrucciones de un juego, los textos de un juego de recorrido (“pierde un turno”, “avanza un casillero”, etc.), el enunciado de consignas para realizar actividades escolares, entre otras situaciones.

## 1.1.2. ¿Qué evaluar en relación con la escritura?

Si el maestro:

- prepara el aula con diversidad de materiales escritos, que sirvan como fuente de información para escribir –como modelo textual y para consultar sobre las letras–, para intercambiar con el docente y con sus compañeros;
- promueve la apropiación del sistema de escritura a través del trabajo con el nombre propio y de la producción de textos;
- propicia la producción de diversidad de textos en contextos comunicativos;
- genera la necesidad de planificar, textualizar y revisar durante la producción de textos...

entonces, puede esperar que sus alumnos:

produzcan diversos tipos de textos, consultando fuentes escritas para buscar información (debemos tener en cuenta que el docente haya propuesto situaciones en las que los chicos hubieran producido textos dictados en

forma grupal o colectiva a la maestra, escritos en parejas, en pequeños grupos, colectivamente y por su propia mano).

## Ejemplos

### Participar de situaciones en las que los textos cumplan una función social

Asegurar que los chicos participen durante todo el año en situaciones didácticas en las que los textos cumplan una función social, respetando las características formales de los mismos, implicaría las siguientes acciones. Por ejemplo, cuando escriben una invitación a un acto escolar, el/la docente presentará modelos textuales de este tipo propiciando acuerdos. Esto seguramente requerirá pasar primero por situaciones de escritura colectiva, para paulatinamente llegar a las situaciones individuales. En ese proceso de interacción con los modelos de texto “invitación”, los chicos irán advirtiendo la necesidad de que aparezcan ciertos datos: fecha, hora, lugar, destinatario, etc. para que ese texto pueda cumplir su propósito comunicativo.

En este proceso, el/la docente propiciará distinciones entre lengua oral y lengua escrita, especialmente en las situaciones de dictado a la maestra, en las que los niños diferenciarán un *relato oral* de un *texto para ser escrito*. Puede darse el caso de que los niños propongan escribir: “Poné que vamos a bailar el chamamé, y que vengan”. En este caso, el/la docente intervendrá propiciando la discusión entre pares y la lectura de otras invitaciones, para lograr que los chicos distinguan lo dicho de lo dictado, y produzcan un texto escrito.

### Evaluar el proceso de producción de un texto

La producción de un texto implica un proceso de planificación, textualización y revisión. Si quisiéramos evaluar, por ejemplo, el proceso de producción colectiva de un informe sobre la vida de Belgrano, deberíamos tener en cuenta qué hacen los niños durante ese proceso: si buscan información sobre aquello que van a escribir, si la seleccionan, si toman notas, si deciden qué cuestiones abordarán en el texto. También deberíamos considerar si el docente los orientó en la realización del plan de escritura. Ese plan tendría que quedar a la vista de todos y servir de guía durante la escritura del informe (textualización). Durante este proceso, los niños leerán y reelerán lo escrito para tratar de mejorar la producción, no solamente para que queden textos “mejor escritos”

sino también para que, con el propósito de hacerlos comunicables, puedan: reflexionar sobre estos; arreglar cuestiones gráficas como las formas de las letras; agregar o sustituir palabras o párrafos; suprimir partes que no sean veraces. También, para despejar alguna duda o para acordar una idea que no ha sido consensuada, el/la docente sugerirá releer los textos que fueron fuente de información para producir el informe. Es decir, el proceso de producción de un texto no es lineal ni instantáneo requiere de un maestro que propicie este tipo de situaciones con continuidad a lo largo del ciclo escolar. Si ese proceso no fue enseñado, no puede ser evaluado.

---

## 1.2. Evaluación y niveles de conceptualización

Como ya hemos dicho, la evaluación en el contexto escolar no puede referirse solo al aprendizaje sino que involucra igualmente a la enseñanza. Es imprescindible evaluar no solamente cuáles fueron los aprendizajes que los niños pudieron hacer en una situación, sino también qué es lo que la situación permite que los niños hagan o aprendan y esta es una cuestión clave en la evaluación didáctica. Retomando el planteo de Lerner, es necesario **“distinguir la evaluación psicológica de la evaluación didáctica**. [En este sentido,] determinar niveles de conceptualización acerca de la escritura es algo que de ninguna manera forma parte de la evaluación didáctica, porque la enseñanza no tiene ninguna posibilidad de actuar directamente sobre eso y porque la evaluación didáctica es precisamente la evaluación de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto, solamente se puede evaluar en qué medida fue aprendido aquello que fue enseñado”<sup>4</sup>. Entonces, cuando tomamos pruebas a los niños para determinar sus niveles de conceptualización en la escritura, ¿a qué tipo de evaluación estamos apuntando?

Lerner nos responde: “Las situaciones experimentales creadas por Emilia Ferreiro y su equipo, muchas de las cuales figuraron en *La adquisición de los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* publicada en el año 79, fueron generadas para conocer cuáles eran las hipótesis que los chicos elaboraban acerca de la escritura, antes de que tales hipótesis fueran conocidas por nadie, de la misma manera que las pruebas piagetianas sobre conservación del número fueron diseñadas para saber de qué modo conceptualizaban los chicos el número antes de que se supiera eso. ¿Qué quiero decir?: ni unas ni otras

---

<sup>4</sup> Lerner, conferencia citada en nota 1.

fueron ideadas para diagnosticar a nadie, **el uso de esas pruebas como medio de diagnóstico corre por cuenta de los profesionales que las usan, no están dentro de la tradición piagetiana ni ferreiriana”**.

Como ya señalamos, los niños llegan a 1<sup>er</sup> año en diferentes momentos del proceso de construcción de la lengua escrita, producto de las distintas interacciones con ella. El avance de los chicos dependerá, en gran medida, de las propuestas didácticas que planifiquen y desarrollen sus maestros, propuestas que los ayuden a apropiarse de la lectura y de los principios que rigen el sistema de escritura. Por eso, es fundamental que los chicos escriban y lean textos desde su propia conceptualización de la escritura y que los docentes intervengan promoviendo situaciones dirigidas a que ellos avancen. No es suficiente dejarlos escribir y leer como puedan, no es suficiente que se queden en el nivel en el que están. Es necesario un docente que ponga en juego situaciones e intervenciones didácticas que permitan al niño pensar la lengua escrita. En el desarrollo de las mismas, los alumnos producirán e interpretarán textos poniendo en evidencia sus niveles de conceptualización. Según Lerner, “eso es irremediable, la única manera de que no se pongan en evidencia es no permitirlo, haciendo que los chicos solamente copien. Entonces, ¿para qué tomar niveles de conceptualización?, porque la enseñanza, cuando trata de articularse con el aprendizaje necesita saber algo del estado de conocimiento de los chicos [...] pero esa necesidad se cubre en la misma actividad didáctica y, además, la actividad didáctica permite saber muchas otras cosas que no tienen nada que ver con los niveles de conceptualización: qué tipo de relaciones es capaz de establecer entre lo que ya sabe y lo que todavía no sabe, cómo usa lo que sabe para avanzar, etc.”

Cabe citar aquí una apreciación de Emilia Ferreiro: “no existe ese niño “concreto”, que solo se ocupa del espacio “próximo” y que quiere todo “fácil”. Ese niño no es el que encontramos en las aulas. Reivindico a ese niño, bastante más complejo, que realiza trabajos formales mientras indaga aspectos que nos parecen más concretos e inmediatos y que, en suma, construye sistemas. Y **un constructor de sistemas merece nuestro mayor respeto”**.

Estos indicadores refieren a contenidos de Lengua en 1<sup>er</sup> año de la EGB, pero las decisiones de promoción deben incluir, además, consideraciones de otra índole, por ejemplo, los aprendizajes del niño en otras áreas o su relación con el grupo de aula.

Respecto de la relación del niño con el grupo podríamos preguntarnos: aquel que no muestra logros contundentes en el dominio de la lectura o la escritura convencional, ¿en qué medida está igualmente participando de las acciones grupales? ¿Es incluido en las mismas aunque sean escasas las ocasiones en que él es quien tiene el lápiz en la mano? ¿Se lo observa sintiéndose parte del conjunto? También en este sentido el criterio

para evaluar estos aspectos deberá ser equivalente al mencionado en relación con los contenidos: ¿Cuántas veces nos aseguramos de que fuera incluido? ¿Cuántas veces le dimos la palabra? ¿Cuántas veces pusimos en práctica lo que proponía?

Además, las decisiones que se tomen serán siempre más valiosas y completas cuando se realicen en equipo, donde los distintos puntos de vista de los integrantes contribuyan a totalizar la información que se maneje posibilitando un acercamiento más completo a la información requerida en el momento de evaluar.

## 2. Las prácticas docentes en el Segundo ciclo: enseñar a estudiar

Para organizar esta segunda etapa del año, desde el nivel central se desarrollarán materiales destinados a los docentes de segundo ciclo y se espera que los equipos de conducción diseñen estrategias –considerando las tareas de docentes, bibliotecarios, equipo escolar– para:

- Elaborar criterios y categorías para construir información sobre el “enseñar a estudiar”, focalizado en el segundo ciclo.
- Hacer circular esta información y los documentos que desde la Dirección se elaborarán para tomar decisiones con el conjunto de los docentes.
- Promover equipos de trabajo para la articulación entre ciclos y acuerdos institucionales, como así también los resultados que se esperan alcanzar.

La idea de estudiar está íntimamente ligada a la idea de institución escolar pero, paradójicamente, resulta muy difícil intentar definir qué es estudiar. El contexto en el que se utiliza la expresión “estudiar” le asigna diferentes significados. Así, las personas identifican determinadas acciones que compondrían el concepto, algunas de las cuales constituyen un lugar común.

Esta expresión se utiliza como nombre de la actividad que los alumnos realizan en la escuela; así, en la escuela, “estudian” significa:

- Plantean y resuelven problemas.
- Resuelven ejercicios de práctica.
- Resuelven actividades de fijación.
- Resuelven problemas y ejercicios para evaluar sus aprendizajes.
- Contestan cuestionarios.
- Leen e interpretan textos informativos, documentos.
- Preparan, analizan, reiteran situaciones experimentales.
- Releen, sintetizan oralmente o por escrito textos informativos o documentos.

Los alumnos también “estudian” fuera de la escuela, es decir:

- Releen las conclusiones a las que se arribó en el aula, registradas en sus carpetas.



- Revisan las estrategias y procedimientos empleados en la resolución de problemas.
- Repasan los algoritmos empleados en la resolución de los distintos tipos de ejercicios.
- Repasan textos leídos e interpretados en clase.
- Memorizan poesías, canciones u otros contenidos pedidos por el docente.
- Hacen “investigaciones”.
- Responden cuestionarios.
- Resuelven nuevos ejercicios y problemas que se les han propuesto, leyendo publicaciones o consultando a los maestros de apoyo.

Existe otra actividad a la que se denomina “estudiar” que tiene que ver con los estudios superiores de quienes aspiran a formar parte de la comunidad científica. En este caso, las actividades quizá coinciden con las nombradas, aunque se enriquecen con un metaanálisis con miras a determinadas aplicaciones.

Por último, conviene rescatar la acepción que corresponde a las actividades desarrolladas por quienes “estudian” para enseñar, donde (en coincidencia con la anterior) se pretende también un metaanálisis, aunque de naturaleza distinta del desarrollado en disciplinas no necesariamente educativas.

Si bien en un principio el estudio pormenorizado de las dos primeras acepciones resulta primordial, a la hora de plantear intervenciones escolares, ninguna debe perderse de vista, ya que las primeras etapas de la educación formal de las personas corresponden al basamento sobre el que, posteriormente, podrán tomarse decisiones individuales que afectarán la vida futura de los individuos y, por ende, de la sociedad.

Todas aquellas prácticas de enseñanza que se dirijan hacia la adquisición del conocimiento, no pueden imponerse por otra fuerza que no sea la de la significatividad social.

Entendemos, pues, por “enseñar a estudiar”:

- Partir de prácticas escolares que respeten las intenciones y sentidos que tienen las prácticas sociales de referencia.
- Redimensionar el trabajo áulico, articulándolo con los otros ámbitos donde el conocimiento y los hábitos que conducen a su adquisición tienen sentido en sí mismos, como finalidad misma de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

- Convertir en **contenidos a ser enseñados la interpretación, producción y expresión de esos diversos discursos** (textos de todo tipo, imágenes, cuadros, gráficos, etc.), asumiendo la tarea de planear, guiar y evaluar los pasos que supone la autogestión de la propia oralidad, del proceso de escritura, de las estrategias de lectura que utilizan los “lectores expertos”, esto es, *eficaces*. Emilia Ferreiro aclara al respecto: “no saben hacerlo y no tienen por qué saberlo. Entonces, tengo que enseñarles. Lo mismo deberán hacer la escuela y la universidad. No sirve de nada que la universidad le eche la culpa al secundario porque los estudiantes llegan sin saber producir monografías o que la enseñanza media responsabilice a la primaria. Asumamos cada educador su propia responsabilidad y ayudemos a los educandos a que encuentren nuevos sentidos a los verbos leer y escribir”.<sup>5</sup>
- **Pensar el estudio en términos de *resolución de problemas***. La enseñanza por medio de la resolución de problemas favorece tanto el aprendizaje de contenidos propios de cada área, como la apropiación de una herramienta. La idea es que su adquisición no solo permita a los alumnos resolver problemas ligados a una cuestión específica, sino también que puedan enfrentarse con otros que se les presentarán, adoptando una actitud crítica y protagónica; en definitiva, integrar lo cotidiano, lo social y lo científico en la determinación del conocimiento escolar. En este marco, las intervenciones del docente adquieren un lugar preponderante: debe atender tanto a la selección de problemas apropiados al desarrollo del pensamiento de los alumnos, como a la intervención eficazmente en su proceso de aprendizaje.

El hecho de pensar la enseñanza del estudio de las áreas como una actividad de resolución de problemas, favorece la construcción del sentido de los conocimientos, introduciendo y comprometiendo a los alumnos en la reflexión sobre lo realizado, expresión, justificación, argumentación, confrontación, análisis de diferentes producciones y establecimiento de conclusiones, actividades estas que de otra manera quedarían desvinculadas de las situaciones formales de adquisición y explicitación del conocimiento.

El eje conceptual de esta propuesta son las estrategias de la enseñanza, dentro de las cuales se privilegia la resolución de problemas. Estas suponen fomentar en los alumnos el dominio de las habilidades y estrategias de pensamiento que les permiten aprender a aprender, es decir lograr que apliquen conocimientos previos a nuevas situaciones complejas.

<sup>5</sup> “Leer y escribir en un mundo cambiante”, conferencia en las sesiones plenarias del 26° Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV, México, 2000.

El análisis y aplicación de esta metodología de enseñanza y de aprendizaje intenta superar enfoques tradicionales. Enseñar a resolver problemas implica, en síntesis, poner el acento en la enseñanza de los procedimientos que dan lugar a la construcción de los conceptos, su apropiación y explicitación de manera adecuada, respetando el vocabulario específico de las distintas áreas.

## 2.1. Cuestiones generales a considerar

- **Enseñar no solo lo que hay que estudiar y cómo, sino también cuándo hacerlo**  
Generalmente, los niños poseen habilidades que no aplican espontáneamente porque no tienen conciencia de las condiciones en que su aplicación puede ser útil. De ahí la importancia de que, al mismo tiempo que se enseña una estrategia (por ejemplo, la resolución de problemas), se enseñe también en qué momento será efectivo utilizarla.
- **Enseñar a estudiar en forma continua**  
Cuando se realiza la enseñanza de unos contenidos y de estrategias de abordaje, lo enseñado no debe darse por aprendido y pasar a los siguientes contenidos; será necesario enlazarlos con los que lo anteceden y lo continúan, retomarlos, aplicarlos a nuevas situaciones, ya que el aprendizaje del estudio se realiza en forma progresiva y a través de sucesivos abordajes.
- **Enseñar a estudiar poniendo atención a las variables que afectan la motivación del alumno**  
Al hablar de motivación no estamos pensando solo en aquellas tareas que puedan despertar el interés de los niños sino en que lo que se enseña sea significativo y tenga valor dentro de sus esquemas culturales. Esto no implica que los aprendizajes deban estar únicamente vinculados con aquello que los alumnos conocen, sino plantearles temáticas que tengan conexiones pertinentes y en un orden creciente de complejidad.

## 2.2. Enseñar a estudiar en Ciencias Naturales

En relación con enseñar a estudiar en Ciencias Naturales, cabría preguntarse si estamos desarrollando en el aula actividades que nos posibilitan aprendizajes que llevan a la construcción y comprensión en orden creciente de conceptos, modelos que permitan

entender a los alumnos los fenómenos naturales y tecnonaturales. O si, por el contrario, estamos desarrollando actividades en el aula de ciencias que son rutinarias y/o plantean escasas transferencias a otros contextos de conocimiento y del mundo que nos rodea. Estudiar Ciencias Naturales *únicamente* a partir de la exposición oral de un docente, de la lectura comprensiva de un texto, o siguiendo paso a paso las instrucciones del libro de texto para realizar un experimento son tareas que de alguna manera promueven aprendizajes de ciertas habilidades, contribuyen pero no alcanzan para el desarrollo y aprendizaje de ciencias naturales en la escuela.

En relación con esto, analicemos el siguiente ejemplo: tomemos como punto de partida esta pregunta: ¿Son capaces los alumnos de 5° año de EGB de comprender la composición y la función de la sangre leyendo el siguiente texto?

“La sangre está compuesta por un líquido de color amarillo denominado plasma, por células de dos tipos, llamadas glóbulos rojos y blancos; y por plaquetas. Tanto los nutrientes y los materiales de desecho como las sustancias que, elaboradas en un determinado órgano, deben llegar a otro lugar del cuerpo, son transportados disueltos en el plasma. [...] Los glóbulos rojos, glóbulos blancos y las plaquetas se renuevan constantemente”  
(Extraído de un libro escolar de Ciencias Naturales de 5° año de EGB)

Las investigaciones en lingüística dan cuenta de que la información aportada por un texto interactúa con los conocimientos que tiene el lector; cuanto más se activen esos conocimientos previos, más se desarrolla la comprensión.

Volvamos al ejemplo. Si los alumnos deben entender la composición y función de la sangre solo a través de la lectura de este texto deberían saber: el concepto de célula, el concepto de diversidad morfológica y funcional de células, qué son los nutrientes y los materiales de desecho, el concepto de disolución de materiales en un líquido y, además, entender que las sustancias, elaboradas en un determinado órgano y que deben llegar a otro lugar del cuerpo, son las hormonas.

¿Son capaces de entender este texto los alumnos de 5° año de EGB? ¿Sería suficiente buscar cada uno de estos términos en el diccionario? ¿Fueron desarrollados estos conceptos en años anteriores? Entonces, ¿es válido afirmar que los alumnos no saben estudiar porque “no tienen lectura comprensiva”?

¿Qué podríamos hacer para mejorar esta situación? En primer lugar, leer detenidamente los textos que vamos a utilizar en la clase o que hemos seleccionado para que nuestros alumnos lean. Si el texto seleccionado será leído por ellos fuera de la clase, es muy importante analizarlo teniendo en cuenta su dificultad. En el caso de que nos encontremos con una situación similar a la planteada en el ejemplo, el texto debería reescribirse conjuntamente en el aula y ampliarlo agregando datos de otras fuentes, desarrollando conceptos, etc. Ahora bien, si el material forma parte de la clase, estas dificultades deberían ser contempladas en el momento de planificar el tema de manera que se puedan realizar una serie muy variada de actividades que permitan la construcción de cada uno de los conceptos involucrados y la relación entre ellos para que, en el momento de la lectura, los alumnos puedan tener una serie de modelos que permitan su comprensión.

Este ejemplo es útil para reflexionar acerca de qué es hacer “ciencia en la escuela”. Hacer “**ciencia escolar**” también implica planificar unidades didácticas, proyectos en los cuales se incluyan actividades exploratorias y experimentales llevadas a cabo por los alumnos. Proponer problemáticas, preguntas para cuya resolución se necesiten hacer experiencias, experimentos e información aportados por diferentes fuentes y que cobran sentido para terminar de resolver el problema.

En el Segundo ciclo, aprender Ciencias Naturales debe aspirar a la construcción de una visión global e integradora de los fenómenos naturales y tecnonaturales, los cuales son los objetos de estudio de esta área. Por otro lado, los alumnos tienen mucho que aprender, pero en las clases disponen de poco tiempo para hacerlo, por lo tanto, la selección de los temas se convierte en una ardua tarea.

Las temáticas a enseñar tendrían que abordar problemas cotidianos para cuya comprensión y resolución se necesite integrar conocimientos de más de una disciplina de Ciencias Naturales y de otras áreas.

Contenidos con características integradoras brindan oportunidades de establecer relaciones entre diversos temas, ideas, conceptos, cuestiones y variedad de perspectivas para desarrollar la comprensión de las mismas. El Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires presenta un planteo integrado que incluye una mirada globalizadora sobre el área.

La selección de un tema supone casi simultáneamente la identificación de los conceptos, procesos y habilidades que deseamos que los alumnos comprendan alrededor de esa temática y debe contribuir a establecer el posible camino por donde transcurrirá la enseñanza del mismo.

Los objetivos y metas que propone el/la docente deben comunicarse a los alumnos dado que constituyen puntos de partida que los orientan hacia la evaluación posterior y, por ende, facilitan el estudio de la temática en cuestión.

Es conveniente que los alumnos realicen las actividades con un conocimiento de los motivos que orientan en una determinada dirección el momento de estudiar. Esto contribuirá en forma eficiente para que los alumnos, a la hora de estructurar y estudiar los conocimientos, puedan mostrar lo aprendido.

En nuestro entorno cotidiano abunda la información. El medio físico, el ambiente, los objetos, los seres vivos, las noticias, etc. están cargados de información. En el Segundo ciclo, comienzan a desarrollarse problemáticas que, para su resolución, suponen actividades que implican: anticipar, predecir, observar y explicar, ya que permiten que los alumnos tomen conciencia de que estas estrategias son útiles para entender situaciones y problemas cotidianos, realizar experimentos e investigaciones para obtener nueva información.

En general, las actividades experimentales son infrecuentes o son realizadas sin obtener un buen aprovechamiento de las mismas, debido, en este último caso, a enfoques experimentales no coherentes con la concepción actual de ciencia o que involucran la utilización de guías muy pautadas donde no hay lugar para la autonomía ni para un pensamiento divergente.

Las actividades se pueden complementar con experiencias que se desarrollan con materiales sencillos y disponibles. Estas actividades, cuando se encuentran ensambladas en el proceso de construcción del conocimiento y surgen como respuestas frente a determinados problemas, permiten la formulación de hipótesis previas, el armado de diseños experimentales, la obtención y el registro de datos, la identificación y el control de variables, la posibilidad de aprender a relacionarse con los otros, las formas de comunicación, el análisis de los resultados obtenidos. A su vez, este tipo de estrategia didáctica proporciona una gran cantidad de información sobre las ideas de los alumnos.

Por otra parte, en la ciencia escolar, cuando optamos por trabajar a partir de problemas, podemos abordar dos tipos de enfoques para diseñar las problemáticas para las actividades de enseñanza: las de investigación y las de aplicación.

El primer caso obliga a poner en marcha un auténtico proceso secuenciado de búsqueda de respuestas que están relacionadas con las características de la problemática. Es decir, en el curso de la resolución, la guía es la propia problemática y no pasos pautados y prefijados como se presentan en el obsoleto y tradicional método científico. En el segundo

caso, las actividades de aplicación refieren el traslado de los conocimientos y habilidades aprendidas a situaciones nuevas, en las cuales los alumnos sintetizan y demuestran la comprensión de la temática.

Hasta aquí se han expuesto aspectos a tener en cuenta para enseñar ciencias naturales en el Segundo ciclo. Ahora, a modo de conclusión, se pueden plantear algunas estrategias que nos permitan enseñar a nuestros alumnos a estudiar, a organizar y estructurar la información conceptual y las habilidades aprendidas durante las clases de ciencias. En este sentido, tendríamos que enseñar a:

- Poder explicar en forma escrita (de manera colectiva, grupal o individual con sus propias palabras) qué aprendieron al finalizar cada actividad y, en algunos casos, poder compararla con lo que sabía antes sobre determinada temática. Estas breves explicaciones se podrán anotar en un apartado de la carpeta o del cuaderno para constituir un registro diario de lo comprendido en las clases. Estas anotaciones permitirán a los alumnos al finalizar cada temática contar con un primer listado o punteo de los temas aprendidos que le posibilitan ordenar los contenidos para estudiar para la evaluación oral o escrita.
- Dar la idea general de lo aprendido y/o realizar un listado de los contenidos, ideas, conceptos aprendidos para luego poder relacionarlos mediante esquemas, mapas conceptuales o tramas de contenidos.
- Resolver situaciones problemáticas o preguntas cerradas o abiertas, aportadas por el/la docente, previamente a la evaluación, para relacionar los conceptos trabajados y, de esa manera, estimular la autoevaluación individual y grupal.
- Realizar lectura comprensiva de fuentes bibliográficas (seleccionadas en función de la temática) aportadas por el docente, para que puedan organizar, estructurar, ampliar el tema, así como también ir incorporando terminología específica del área.
- Realizar resúmenes de la temática a estudiar, incorporando las conclusiones de las actividades experimentales y otras que se hayan desarrollado. En general, en el momento de estudiar un tema las actividades experimentales no son incluidas en el estudio y solo se centra en la parte teórica, con lo cual se priva al alumno de la posibilidad de volver a recorrer toda la secuencia de actividades que realizó para aprender ese tema y darse cuenta por sí mismo de aquellos aspectos que no ha comprendido aún.

## 2.3. Enseñar a estudiar en Matemática

Podríamos pensar que es natural que, para estudiar matemática o cualquier otra área del conocimiento, lo que debe hacerse es sentar a los niños en un ambiente adecuado para que lean y resuelvan cuestiones relacionadas con los números, las figuras, las medidas, etc. Sin embargo, este proceso resulta un poco más complejo en el Segundo ciclo de la EGB e involucra, además de a los alumnos, a otros actores entre los que se encuentran las personas adultas que contribuyen a su desarrollo.

Entre estas personas es destacable el rol que ocupa el docente ya que mediante intervenciones adecuadas es quien aporta insumos fundamentales para que “estudiar matemática” sea una realidad alcanzable por todos, en la medida de las posibilidades de cada uno. Este es uno de los objetivos sociales más importantes en vista de las exigencias actuales para la inserción social. El objetivo final de estudiar matemática se corresponde con la expectativa de saber matemática, fundada en la significatividad social del área.

¿Qué significa saber matemática? Como el mismo Brousseau dice: “saber matemática no es solo aprender las definiciones y los teoremas<sup>6</sup>, para reconocer la ocasión de utilizarlos y aplicarlos; nosotros sabemos bien que hacer matemática implica que uno se ocupe de los problemas. No hacemos matemática sino cuando nos ocupamos de problemas, pero a veces se olvida que resolver un problema no es más que una parte del trabajo. [...] También es importante plantearse preguntas, construir y utilizar un lenguaje, formular razonamientos, dar prueba de sus conclusiones, distinguir en qué situaciones un conocimiento es útil y en cuáles no. Es importante provocar la reflexión de los alumnos sobre sus producciones y conocimientos y para ello, la herramienta principal es la organización de tareas de discusión, de confrontación, en las que hay que comunicar, probar, demostrar [...]”. Nosotros agregamos para toda la EGB: explicar, justificar, argumentar, dar ejemplos y contraejemplos.

Estas acciones necesitan de una **gestión institucional** que dentro del encuadre del Proyecto Curricular Institucional asegure el avance de los contenidos a enseñar evitando yuxtaposiciones que no ayudan a ampliar los conocimientos matemáticos de los alumnos. La resolución de problemas y la reflexión acerca de lo realizado es la metodología que mejor se adapta a la formación matemática de los alumnos en el paradigma que se sustenta en la provincia de Buenos Aires. Esta metodología promueve la construcción, por parte del alumno, de redes de significación de creciente complejidad.

<sup>6</sup> En la Educación General Básica serían los teoremas en acto, algo así como las regularidades que “descubren” los alumnos, tanto aritméticas como geométricas.

Pero, ¿En qué condiciones se construye un objeto de conocimiento matemático? ¿Es un trabajo individual o colectivo? ¿Se estudia de memoria o solamente se resuelven problemas? ¿Lo pueden realizar los alumnos solos o necesitan de un enseñante?

Analicemos las características de una actividad.

### Ejemplo

Tengo en mi bolsillo \$6. ¿Cómo podrían estar formados...  
a. si solo tengo billetes?  
b. si solo tengo monedas?  
c. si tengo billetes y monedas?  
En cada caso debes mostrar que tu propuesta es correcta.

Algunos aspectos importantes que conlleva el trabajo con una problemática de este tipo son los siguientes.

- Se trata de una situación que, además de ser realista, se encuentra muy cercana a la vida cotidiana de los niños de Segundo ciclo; este hecho promueve la significatividad de la misma y los motiva a hacerse cargo del problema propuesto.
- La actividad podría no representar un problema para todos, ya que los saberes con los que cuenta la mayoría serían suficientes para resolverla. Pero observándola mejor, se cae en cuenta de que en las opciones b) y c) del ejemplo, la respuesta no es única y será necesario efectuar algún tipo de registro para que no se olviden las soluciones encontradas ni se repitan. Convendrá que los alumnos comiencen a trabajar en una instancia individual en la que reflexionen sobre la tarea y el modo en el que debería encararse y que, posteriormente, se agrupen y discutan sobre la forma más pertinente de registrar las soluciones encontradas.
- En el momento de la puesta en común de las respuestas, resultará interesante que se incentive a todos los integrantes de cada grupo a contar lo que han encontrado; de este modo si alguien no ha registrado, deberá interpretar el registro de su compañero.
- Durante esta instancia plenaria, es necesario que se realice un registro global (el pizarrón resulta una herramienta ideal para esta tarea), de modo de poder comparar las producciones de cada grupo así como la forma de registro elegida por cada uno de ellos.

- Durante esta instancia es importante pedir a los alumnos que estén muy atentos a las respuestas brindadas por cada grupo y que ejerzan una *cierta vigilancia* para que no se produzcan repeticiones ni errores. Con este fin, cada vez que se dé una respuesta, el/la docente pedirá que se revisen estos aspectos antes de darla por válida.
- Por último, se acordará con el grupo la información que resulta importante recordar del trabajo desarrollado y la mejor forma de registrarlo en los cuadernos para que pueda rescatarse en el momento adecuado.

Importa que los alumnos puedan comunicar tanto sus desarrollos como los resultados obtenidos, para contrastarlos interactivamente con sus pares. Que esta comunicación resulte efectiva depende de que las intervenciones del docente en los procesos de enseñanza del área apunten, entre otras cuestiones, a la instalación del lenguaje propio del área y que lo utilice en las *institucionalizaciones*<sup>7</sup> que promueva.

La instalación del lenguaje específico puede verse como un problema que, planteado a los alumnos, atraviesa toda su actividad escolar en el área. Así, constituye una parte tan importante del proceso la resolución efectiva de la situación matemática planteada como el registro escrito de las producciones. Nociones como el orden y la prolijidad en la presentación final del trabajo adquieren mayor importancia cuanto más habituales sean las oportunidades de someterlo a la validación de sus pares.

Esta actividad adquiere un nuevo significado cuando el alumno, luego de haber “estudiado matemática” en clase, estudia solo con el objeto de prepararse para evaluar sus aprendizajes, proceso que, además de permitirle tomar conciencia de su estado de situación en lo que refiere específicamente al área, debe mostrar si es capaz de expresar adecuadamente lo que piensa.

Es responsabilidad de los docentes “preservar los conceptos fundamentales, las palabras y símbolos necesarios para utilizarlos, los ejercicios para aprenderlos, las situaciones que les dan sentido”,<sup>8</sup> pero esto no implica que para lograr este propósito se instaure rápidamente un discurso vacío de significado para los alumnos (cosa que ocurre cuando los conocimientos que aprendieron en otras ocasiones, formal o informalmente, no se utilizan sino que solo escuchan y repiten definiciones, propiedades, dibujos de figuras en una única posición, como si esta fuera una propiedad inherente a ellas).

<sup>7</sup> Momento en el que el maestro remarca el producto del trabajo realizado.

<sup>8</sup> Dilma Fregona, especialista argentina en Didáctica de la Matemática.

En todo caso cada clase no debería finalizar sin una institucionalización (aunque sea parcial, en orden a cerrar las acciones) y sin el planteo de alguna situación relacionada con el trabajo realizado para resolver como tarea.

Es importante poner especial cuidado en plantear como tarea una actividad que remita al alumno a la revisión y relectura de su producción de clase y a la reutilización de los aprendizajes logrados, sin que necesariamente se trate de una mera práctica o una memorización descontextualizada.

Aquí cobra especial significación la secuenciación de actividades “espiraladas” que permiten ver los conceptos trabajados desde diferentes perspectivas.

En el tiempo personal destinado a “estudiar matemática”, también pueden producirse aprendizajes, siempre que las condiciones que favorezcan su aparición estén dadas por un interesante planteo de la tarea por parte del docente.

La forma de plantear trabajos extraescolares aporta una significatividad diferente a la corrección en clase, espacio que suele utilizarse de manera secundaria. Veamos un ejemplo para continuar con la propuesta de la actividad anterior, que podría constituir la tarea de los niños que la trabajaron en clase.

### Ejemplo

El cajero de un minimercado debía cobrar \$4,25 a un cliente que le paga con tres billetes de dos pesos.

El cajero logra dar el vuelto al cliente. ¿Cómo pudo hacerlo si:

- no cuenta con monedas en la caja?
- cuenta solo con monedas de 50 centavos?
- cuenta solo con monedas de \$1?
- en la caja solo hay monedas de 5 o de 10 centavos?

- Si bien la actividad propone una situación diferente de la anterior, se trata, en definitiva, de otra que requiere la aplicación de lo ya aprendido.
- Además, nuevamente se plantea una situación escolar que pretende explicar sucesos de la realidad con las que los niños se encontrarán seguramente en un futuro próximo.

Como se ve, se vuelve a pasar por el mismo concepto desde un punto de vista diferente (actividad espiralada) que promueve un nuevo aprendizaje en cuanto a la equivalencia de determinadas acciones con el dinero, que pueden rescatarse durante la corrección de la tarea.

En cuanto a si se puede estudiar de memoria o solamente se resuelven problemas, ambas posturas representan dos extremos que se complementan y entre medio de ellos hay una diversidad de actividades a ser trabajadas con los alumnos, entre las que se encuentran: investigaciones matemáticas y/o en otras áreas, debates acerca de ciertas nociones o reglas que se construyen entre todos, interpretaciones de los procedimientos utilizados por otros alumnos o por autores de libros de texto, hacerse preguntas sobre por qué se hace lo que se hace y cómo se lo hace, entre otras.

¿Y la memoria? También es necesaria. Por ejemplo, los alumnos no pueden aprender la división de números naturales por dos cifras si no manejan las tablas de multiplicar. Claro que, saber las tablas no es lo único, deberán comprender también cuándo deben dividir, deberán estimar el orden de magnitud de los cocientes, etc.

Resulta importante que, en algún momento, se ayude a los niños a comprender cuál es la razón por la que se realiza cada diferente actividad en el aula y que esto forme parte de la institucionalización, para que pueda, luego, estudiarse también.

Es imprescindible despertar en los niños la conciencia de que el quehacer matemático es una actividad humana cotidiana y, como tal, una posibilidad de desarrollar potencialidades al alcance de todas las personas, mediante la cual pueden establecerse relaciones con la propia individualidad y con el entorno.

## 2.4. Enseñar a estudiar en Lengua

En lo que hace al área de Lengua, enseñar a estudiar nos presenta una particularidad: el *carácter doble* de su presencia como contenido escolar; esto es, **la lengua como objeto de estudio en sí misma, a la vez que como instrumento**, herramienta esencial para el acceso, la construcción y la comunicación de otros saberes, otros conocimientos de y en las demás áreas. Es importante destacar que en el estudio del área de Lengua deben considerarse ambos aspectos.

En el marco de este proyecto, para el Segundo Ciclo se espera que el alumno continúe logrando progresiva autonomía en la búsqueda, la selección, el procesamiento, la

retención, la reorganización y la comunicación de la información. Estos procedimientos propios del estudio requieren la puesta en acto de:

- estrategias de lectura que usa el lector experto, es decir, las acciones que despliega para: anticipar de qué se trata el texto por el soporte del mismo, identificar diferentes textos por sus formatos, seleccionar textos pertinentes según sea el problema a resolver, abordar textos cada vez más difíciles para poder avanzar en sus competencias lectoras, en función de apropiarse del significado –cada vez más ajustado– de un texto;
- producción de textos que se escriben para estudiar, es decir, la utilización de la escritura para recordar conceptos importantes y para organizar la información: tomar notas de forma individual, grupal o colectiva; anotar las ideas principales; poner en común para producir colectivamente un texto más completo (por ejemplo, escribir entre todos la planificación de las actividades para una salida, mandar una carta a un investigador para consultarlo en un tema específico); elaborar resúmenes, cuadros sinópticos, esquemas de contenido.
- estrategias de recepción y producción del discurso oral formal, es decir, el uso adecuado de la oralidad mediante un trabajo consciente y planificado; –se trata de tomar conciencia de que así como se aprende a escribir, escribiendo y a leer, leyendo, la expresión oral se aprende hablando y reflexionando –con la ayuda del maestro– sobre la forma en que utilizamos el lenguaje. El docente debe tomar conciencia de que trabajar la oralidad significa mucho más que el uso espontáneo de la misma en diferentes situaciones de clase. Es necesario prever situaciones en las que sea necesario producir exposiciones orales con o sin soporte gráfico, argumentaciones para la participación de debates, foros, asambleas, mesas redondas, etc.

Para estudiar escribimos durante la lectura y con posterioridad a ella y, generalmente, lo hacemos a partir del/de los textos leídos. En este sentido, es frecuente el trabajo escolar con producción de resúmenes; en cambio, no suelen ocupar el mismo lugar las propuestas de ampliación del discurso, que es tan importante como la reducción del mismo. Retomaremos estos temas más adelante.

Entonces: decimos que enseñar a estudiar Lengua en el Segundo Ciclo es enseñar a adquirir estas prácticas específicas, teniendo como marco de referencia la dimensión social de la Lengua.

**Para la gestión institucional de la enseñanza de la Lengua**, en el marco de Proyecto Curricular Institucional (PCI) serán de vital importancia los acuerdos intra e interciclo, a

través de los cuales se trabaje, por ejemplo, la variedad textual de manera recursiva (no reiterativa). Esto es, acordar qué tipos textuales se estudiarán en cada año, profundizando el tratamiento de los tipos de textos y evitando un “paneo” que, por pretender ser *más abarcativo*, caiga en lo superficial. A partir de acuerdos, cada año profundizará sobre diferentes tipos textuales (expositivo, instructivo, epistolar, periodístico, humorístico, entre otros), que estarán directamente relacionados con la especificidad de los temas areales que se estudien.

Además, en el PCI, se dará prioridad a la utilización de la lengua como eje transversal en todas las áreas. Esto solo podrá realizarse si desde la dirección se propician acuerdos interareales y un verdadero trabajo en equipo. Estos acuerdos se convierten en indispensables para que, por ejemplo, los chicos del Segundo ciclo lean gráficos para Ciencias Sociales o Matemática y escriban informes de experiencias realizadas para Ciencias Naturales.

Los docentes planificarán situaciones didácticas que no solo involucren a otras áreas sino que sirvan de nexos, que afiancen los conocimientos, que lleven a reflexionar sobre los conceptos aprendidos, que den cuenta a través de sus escrituras de los conceptos involucrados y puedan transmitirlos. Por ejemplo, si en Ciencias Naturales se escribe un informe de una experiencia realizada para luego socializarla, no solo se contará lo que se aprendió o se hizo, sino que también se deberán realizar acuerdos en cuanto a:

- Las características propias del texto informe.
- Los pasos a seguir para la producción de un informe: planificación de la escritura priorizando los contenidos y el orden de importancia de los mismos.
- La revisión de las escrituras (desde el área de Lengua en cuanto a los contenidos específicos de la misma y desde el área de Ciencias Naturales en cuanto a la claridad de los conceptos estudiados).
- La planificación de la exposición oral: a quién está destinada, el tiempo de la misma, el orden de los contenidos a exponer, los ejemplos, etc. Realizando prácticas de exposición con pequeños grupos de compañeros, invitando a otros docentes a escucharlos, antes de socializarlo.

¿Cómo intervenir desde el área de Lengua en la enseñanza del estudio, cuando el objeto son las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales? Cuando pensamos en propiciar situaciones de enseñanza para que los alumnos aprendan a estudiar textos informativos, debemos garantizar ciertas condiciones didácticas.

Haremos referencia aquí a algunas cuestiones para pensar que de ninguna manera son las únicas, pero sí muy importantes.

### a. Leer textos auténticos

Es fundamental que se aborden textos que verdaderamente se estén estudiando en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, y no que sean “textos excusa”, utilizados solo en Lengua como simulación de estudio, con lo que se perdería el marco de situación comunicativa y, por lo tanto, toda posible significatividad.

Además de estos textos, se debe recurrir a enciclopedias, artículos de divulgación científica, notas periodísticas referidas al tema, ensayos, etc. De este modo, se respeta la especificidad del discurso informativo, diferenciándolo muy bien del expresivo, cosa que no sucede en algunos textos que suelen aparecer en ciertos manuales en los que se confunde y desvirtúa tanto lo científico como lo literario (por ejemplo, “seudocuentos” sobre el ciclo del agua).

### b. Enseñar estrategias de lectura específicas del discurso informativo

Leer para estudiar requiere de una lectura lenta, recurrente. Se puede proceder a la lectura general del texto para situarlo en su conjunto y luego ir profundizando en las ideas que contiene. En el curso de la lectura, el lector se interroga, hace anticipaciones, relaciona ideas (tanto hacia el interior del texto como entre diversos textos), revisa o averigua el significado de términos que le resultan nuevos, hace recapitulaciones, etc. Además, el lector experto se guía por los títulos, utiliza los índices temáticos, aprovecha información de solapas o contratapas, interpreta referencias de un mapa, etc.

Es importante que haya una práctica sostenida y variada, con alternancia metodológica, de modo tal que los chicos puedan ir internalizando todas estas estrategias. Será conveniente, entonces, trabajar en actividades diversas en las que el maestro aparezca poniendo en juego esas estrategias como lector adulto referente y que, luego, haya instancias de trabajo compartido con discusiones sostenidas entre todos y en las que el docente haga preguntas orientadoras. También es importante que haya actividades realizadas en pequeños grupos de pares o entre dos alumnos, así como prácticas individuales.

### c. Establecer una interrelación permanente entre lectura y escritura

Cuando se lee para estudiar, es necesario escribir: hacer resúmenes, anotaciones marginales, toma de apuntes, fichaje, gráficos. Luego, progresivamente (y en continuidad a lo largo de los ciclos), redacción de informes, artículos, monografías, etc. Es importante destacar la dificultad que ofrece la escritura de todos estos formatos informativos y el aprendizaje complejo que exigen dedicarles, por lo tanto, la planificación y el tiempo didáctico necesarios. A veces no se trabaja lo suficiente en el área de Lengua porque no se le otorga la suficiente importancia o no se le reconoce la complejidad que conlleva.

### d. Enseñar puntualmente una estrategia discursiva importante: ampliación y reducción del texto

Para estudiar escribimos durante la lectura y con posterioridad a ella, incluso muchas veces lo hacemos a partir del/de los textos leídos. Pero generalmente reducimos –desde la misma propuesta de enseñanza (así lo proponen la mayoría de los *manuales*)– la idea de estudiar a la de resumir (asociada solo a “achicar” más que a reorganizar lo relevante). Escribir para estudiar supone **llevar a cabo procedimientos tales como la expansión y la reducción de un texto**, lo que no podrá consistir en agregados ni recortes arbitrarios, sino en una consideración de la información esencial, basada en la comprensión del tema central y su relación con los subtemas, para explicarlos, desarrollarlos, dar más u otros ejemplos (ampliación/expansión), quitarlos, reescribir ideas esenciales utilizando términos claves o enlazando conceptos (reducción). Inclusive, ambos procedimientos se dan en una interrelación estrecha. Por ejemplo, si la secuencia didáctica consiste en preparar una exposición oral formal sobre determinado tema de Ciencias Naturales que se haya estudiado, cuando se preparan soportes gráficos escritos se está haciendo reducción (esquemas, cuadros, afiche con palabras claves, etc.). Luego, cuando se organiza la exposición oral, se trabaja la ampliación de esos soportes. Es necesario –y muy valioso– dedicarle tiempo didáctico a la ampliación escrita y oral.

### Cuando el objeto de estudio es la Literatura

Tal como anticipamos, merece un apartado especial el estudio de la Literatura. Una primera cuestión es definir qué entendemos por Literatura, concepto que ciertamente incluye toda la producción literaria así como su historia. Por otra parte, ¿qué son los textos literarios? Habría muchas posibles definiciones pero podríamos enunciar dos características distintivas: el carácter ficcional y la función estética. La literatura crea una realidad (“mundos posibles”) a través del lenguaje (cuyo uso tiene ciertas particularidades, por ejemplo, la transgresión).

Haciendo una condensación, podríamos decir que estudiar literatura es **acceder a la metáfora**.

El discurso literario es un discurso social y, como tal, está vinculado con el contexto histórico cultural en el que se produce. Por eso es importante saber en qué época fue realizada la obra, quién es el autor, a qué escuela o movimiento artístico pertenece, etc. Pero **lo esencial de la enseñanza de la Literatura es formar lectores de literatura**, porque estudiar literatura es leer literatura, es decir, abordar el texto y dialogar con él, poniendo en juego las estrategias de lectura adecuadas para construir sentido. Se podría hablar entonces de una “competencia literaria” que los alumnos van adquiriendo en un proceso que requiere de una didáctica específica. Una vez más, es relevante la importancia de las intervenciones del docente.



Son diversos los problemas de la enseñanza de la Literatura: qué textos seleccionar, cómo abordar el tema de los géneros, de qué modo resolver la tensión entre obligatoriedad y goce en la promoción de la lectura, etc. y todos ellos deberían ser discutidos en la escuela para establecer acuerdos.

En definitiva, son diversas las estrategias que debe usar el docente para enseñar Literatura, hay que analizar qué textos seleccionar para ampliar el universo lector de los chicos, qué autores, cuál es su estilo, qué recursos utiliza un autor para lograr determinadas sensaciones o para causar determinados efectos en los lectores, en qué contexto históricocultural está inmersa una obra, cómo resuelve las tensiones, si un cuento es de fácil lectura o requiere relectura para su mejor interpretación, si se releen las partes que más gustaron, etc. Estas cuestiones deberían ser discutidas en el aula, con los alumnos, para establecer acuerdos. Nuevamente aquí el docente debe llevar a sus alumnos de la mano de la reflexión y no solo con las intervenciones, sino como modelo lector. Por ejemplo, no todo se lee igual, hay que adecuar el tono de la voz a los personajes, las marcas de entonación a la intencionalidad de los mismos, la velocidad de la lectura al ritmo del relato, etc. Sobre todos estos aspectos prima el crear un clima de gusto por la literatura, un espacio de opinión sobre la misma, un encuentro permanente con la lectura.

Esto hace que se vuelva necesario replantear los modos de enseñanza de la Literatura. Es importante que cada docente sepa que puede elegir los textos literarios que considere pertinentes, interesantes, ilustrativos, profundos, etc. y que el criterio de selección de esos textos puede variar. Entre otras opciones:

- **Se pueden seleccionar por temáticas o ejes problematizadores.** Estos ejes deben ser definidos por el docente en el contexto de su práctica, ya que los temas que son pertinentes para una situación áulica no tienen por que serlo para otra.
- **Se pueden plantear niveles de complejidad.** por ejemplo, seleccionar un grupo de textos por su sencillez o su nivel de dificultad, su vocabulario, la difusión del género, etc. En cualquier caso, este criterio debería tender a abordar textos cada vez más complejos y desconocidos.
- **Se pueden organizar en géneros.** El docente puede considerar importante que los alumnos conozcan diversos géneros literarios, o bien diversos subgéneros, dentro de un mismo género (narrativa policial, fantástica, de ciencia ficción, de terror, etc.).
- **Se puede trabajar una “escuela” determinada.** A falta de un mejor término, es habitual que se estudien los “movimientos” o “escuelas” literarias, representativos de una época, de un modo de pensar el arte y de ver el mundo. Estas lecturas

restringen en gran medida las posibles lecturas de los textos, condicionándolos a ser leídos a la luz de estos marcos. Sin embargo, es posible que el docente crea conveniente este tipo de recorte para dar cuenta de una cultura, una ideología, una estética dominante.

- **Se puede privilegiar la representatividad, la nacionalidad, las características y/o la posición ideológica de los autores.** Por ejemplo, para confrontarlos, establecer paralelos, analizar las diversas posiciones en los campos intelectuales de una época, poner de manifiesto las ideologías más y menos dominantes en un lugar y un momento.

En cualquier caso, el docente debe preguntarse qué objetivos didácticos persigue con esa selección y si esta es realmente la más apropiada para llevarlos a cabo. Asimismo, es recomendable variar los criterios de selección, de modo tal que los alumnos se encuentren con estos múltiples puntos de vista que les permitirán comprender la variedad de posibilidades con las que se enfrenta el lector de literatura.

## 2.5. Enseñar a estudiar en Ciencias Sociales

Como se ha visto, estudiar es una actividad del pensamiento para comprender algo y también es la actividad por la cual pensamos insistentemente en una problemática para encontrar las alternativas de resolución de la misma. Estudiar es un intento sistemático de comprender, asimilar, fijar y recordar los contenidos objeto del aprendizaje, valiéndose de las estrategias adecuadas.

Las herramientas aportadas por el estudio de las ciencias sociales resultan de utilidad en diferentes acciones que los seres humanos realizan cotidianamente. Por ejemplo, en el ámbito escolar se contestan cuestionarios, se leen e interpretan textos informativos y documentos, se preparan actos escolares vinculados a las fechas patrias. En el tiempo libre se realiza la lectura de los medios de comunicación y de normas de convivencia, se interpretan mapas y planos. En el plano científico se producen nuevos conocimientos que posteriormente podrán adaptarse y utilizarse en la vida escolar y cotidiana.

Resulta importante revisar si en el aula de Ciencias Sociales aportamos al proceso de construcción de los conceptos y desarrollando actividades que propicien el aprendizaje de las categorías de análisis que cuestionen la lectura ingenua de la realidad social. O si llevamos adelante actividades que tienden a explicar los problemas sociales a partir de

estereotipos, sin conectar las distintas dimensiones de la realidad social (económica, política, social, etc.) e ignorando su dinámica.

Ciencias Sociales es un área en la cual la enseñanza del estudio se ha centrado en una serie de datos y valoraciones que deben aprenderse de memoria y en la enseñanza de temas tradicionales (ámbito rural y urbano, por ejemplo). Centrar el estudio de las ciencias sociales en lo cuantitativo genera la necesidad de los docentes de reiterar una, otra y otra vez los mismos contenidos y obliga a los alumnos a tener que repasar constantemente los contenidos memorizados para luchar contra el olvido. También incita a la utilización frecuente de ciertos recursos y estrategias, como la exposición oral del docente o el abordaje de textos a partir de cuestionarios que se presentan, algunas veces, como “trabajos de investigación”. Estas son tareas que estimulan el aprendizaje de ciertas habilidades, pero no alcanzan para que los alumnos puedan aprehender la diversidad y complejidad del mundo social.

Teniendo en cuenta lo hasta aquí expresado, nos preguntamos si los alumnos de 4° año de la EGB pueden comprender la composición, las atribuciones y el modo de funcionamiento del Concejo Deliberante a partir de textos como el siguiente.

“El Concejo Deliberante está formado por concejales y se encarga de recibir los reclamos o pedidos de los vecinos sobre distintas cuestiones.[...] El número de concejales varía según el municipio. Después de discutir las mociones en el Concejo Deliberante, se sancionan ordenanzas municipales que son las leyes del municipio. También se encargan de revisar el presupuesto elaborado por el intendente y de fijar los impuestos [...]”  
(Extraído de un libro escolar de Ciencias Sociales de 4° año de EGB)

Como sabemos, el desarrollo de una nueva idea habrá de apoyarse en una idea anterior y la relación entre ambas; por otra parte, la captación y la aceptación de aquellos nuevos conceptos suponen un reordenamiento de las preconcepciones del lector.

Si el objetivo es que los alumnos comprendan la composición, las atribuciones y el modo de funcionamiento del Concejo Deliberante a partir del texto presentado, necesitarán tener conocimiento del concepto de Concejo Deliberante, saber por qué se escribe con “c” y no con “s”, quiénes son los concejales, cómo funciona un órgano legislativo, qué son las leyes, cuáles son las atribuciones del intendente, cómo se elabora un presupuesto, qué son los impuestos. Pero además, para poder comprender qué es el municipio, tendrán que poseer nociones acerca de la organización federal del Estado y, para saber por qué son elegidos los concejales, deberán conocer las ideas de “república” y “representativa”.

¿Se favoreció la enseñanza de las conceptualizaciones necesarias para poder aproximarse al texto presentado? ¿Podrán desentrañar su significado recurriendo al diccionario? ¿Se puede aseverar que esos niños no pueden acercarse al contenido del texto porque no han desarrollado una lectura comprensiva, porque no saben estudiar, porque desde el área de Lengua no se les ha enseñando lo suficiente?

¿Cómo podríamos mejorar esta situación desde el rol docente? la respuesta es: teniendo en cuenta las características del grupo de alumnos a la hora de seleccionar textos y verificando que estos permitan engarzar los conocimientos ya adquiridos con la información que brindan. Es decir, los textos deben agregar información a los saberes de los niños, articular de modo conveniente la densidad conceptual, la complejidad temática, la cantidad de datos. Por su parte, las intervenciones del maestro ayudarán a que los alumnos puedan abordar el texto de modo tal de no ocluir la posibilidad de conectarse con ellos. En una palabra, los textos deben plantear desafíos para los alumnos y los maestros deben actuar haciendo posible la resolución de estos. Según los textos elegidos, si se trabajan en el aula, se puede solicitar a los niños que lean las veces que consideren necesario; se puede acompañar la lectura avanzando párrafo por párrafo, revisando las palabras que presenten dificultad, aclarando los conceptos claves del texto, proponiendo la revisión de otros contenidos que se relacionan con la temática propuesta. Luego se puede orientar a los alumnos para que escriban y amplíen grupal y/o individualmente aquello que aparece contenido en él.

A partir del ejemplo podemos reflexionar sobre la importancia de que para “*hacer ciencia escolar*” es imprescindible que las ciencias sociales se trabajen incorporando toda su coherencia interna y ofreciendo las claves para acercarse a su estructura como conocimiento de la realidad social pasada y presente. Si bien es cierto que los métodos y técnicas específicas del investigador social solo deben aparecer ligados a las investigaciones científicas y no se han de utilizar en el ámbito escolar –ya que no se trata de formar investigadores sino ciudadanos comprometidos con su realidad–, resulta interesante que los alumnos comprendan cómo podemos conseguir saber lo que pasó o lo que pasa, por qué pasó o pasa y cómo lo explicamos. Para ello, será necesario definir claramente los objetivos que pretendemos alcanzar al planificar los contenidos y las actividades que se presentan a los alumnos.

En Segundo ciclo el **estudio de las ciencias sociales** remite a que la actividad de enseñanza por parte de los docentes gire en torno de:

- Procurar que los alumnos puedan apropiarse en sucesivas aproximaciones de los conceptos estructurantes del área (sujetos sociales, tiempo y espacio) y de los principios explicativos (conflicto, alteridad, multicausalidad,

intencionalidad, etc.) que permiten comprender los fenómenos sociales en toda su complejidad. También será necesario poner atención en los conceptos específicos (en el ejemplo presentado, Concejo Deliberante, impuesto, municipio, etc.) de las Ciencias Sociales. Que los conceptos estructurantes se reiteren en los conceptos específicos del área es la manera de conseguir esta apropiación.

- Esforzarse para que los alumnos puedan adquirir la capacidad de relacionar y asociar de forma conveniente los hechos y los lugares, vale decir, establecer vinculaciones entre las sociedades, la naturaleza y la forma de satisfacción de las necesidades humanas.
- Evitar reducir los fenómenos sociales a discusiones ingenuas y/o análisis infundados. Para ello será necesario introducir a los alumnos en el manejo de categorías de análisis de lo social (género, lugar de residencia, diferentes duraciones del tiempo, etc.) que les permitan elaborar juicios personales con fundamentos realistas y concretos.
- No quedarse en una propuesta de estudio meramente repetitiva, sino buscar otras estrategias para lograr que los niños comprendan más acabadamente la realidad social pasada y presente: juegos de simulación, resolución de problemas, estudio de casos, etc.
- Introducir otras fuentes de las ciencias sociales, además de los textos escritos, que permiten mayor grado de motivación, el desarrollo de otras habilidades cognitivas (observación, etc.) y que permiten otra entrada a los textos escritos, más relacionada con la necesidad de recurrir a ellos que con la imposición del docente como única vía de estudio de lo social. Estas fuentes pueden ser: mapas históricos y geográficos, representaciones cronológicas, fotografías de paisaje y de sujetos sociales, todos los medios audiovisuales, como filmes, anuncios publicitarios, montajes fotográficos, diapositivas, etc.
- Proponer trabajos de investigación social escolar, que implican un proceso mucho más complejo que la resolución de un cuestionario: necesita de búsqueda bibliográfica, selección de fuentes, lectura crítica y análisis de esas fuentes, contrastación a efectos de extraer similitudes y diferencias, etc.
- Presentar la realidad social a partir de situaciones problematizadoras, lo que posibilitará alcanzar una mirada más acabada acerca del área ya que deberá encararse la cuestión desde varias disciplinas. Esto conlleva a conformar la complejidad a partir de la diversidad, ya que es necesario deshilar el problema desde puntos de vista diversos para brindar una visión sistémica del mismo. La presentación de problemas a resolver involucra la necesidad de elaborar

hipótesis, buscar fuentes, contrastar hipótesis alcanzando ciertos resultados; elaborar diferentes explicaciones sobre un conflicto determinando quiénes se enfrentan, por qué, con qué intencionalidades y cómo se resuelve; interpretar historias de vida para lo cual tendrán que realizar entrevistas, contextualizarlas y contrastarlas con otras fuentes; elaborar predicciones luego de haber analizado en profundidad la situación dada; enunciar juicios críticos; comunicar lo producido, por ejemplo, a partir de debates, foros, la elaboración de un periódico, entre otras muchas posibilidades.

Hasta aquí, se ha planteado una presentación y aproximación al tema que nos ocupa. Las reflexiones con relación a cómo definir el estudiar en Ciencias Sociales y las estrategias para lograrlo con éxito requieren, sin duda, de una profundización sobre estas cuestiones.

Para finalizar, diremos que estudiar y enseñar ciencias sociales es percibir el condicionamiento histórico y sociológico del conocimiento. Es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto. La actitud crítica en el estudio es la misma que es preciso adoptar frente al mundo, la realidad, la existencia.

Estudiar no es un acto de consumir ideas sino de crearlas y recrearlas, poniendo en juego la pasión por conocer. Pasión que, como docentes, debemos despertar en nuestros alumnos a través de la utilización de estrategias adecuadas para conducir su proceso de aprender a estudiar.

En *Los problemas de la enseñanza*, documento enviado a todas las escuelas en 2002, encontrarán referencias para trabajar en torno de la enseñanza del estudio de todas las áreas en los tres ciclos de la EGB.

Indudablemente, abrimos un sin número de cuestiones relacionadas con qué es estudiar en las áreas y cómo enseñar a estudiar en ellas, cuestiones que no se agotan en estas páginas sino que tendrán continuidad en una serie de circulares que en breve recibirán todas las instituciones bonaerenses de la EGB.

## Bibliografía de consulta

Para profundizar acerca de los temas presentados en este documento, se sugiere consultar los documentos de capacitación con que cuente la escuela y/o los que se encuentren en el CIE más cercano. Se sugiere considerar especialmente los que se presentan a continuación (algunos de estos textos están disponibles en el sitio en Internet de la DGCyE: [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar)).

Cabal, Graciela, "Los primeros acercamientos al libro", en *La Educación en nuestras manos*, Suteba, 1996.

Dirección de Currículo y Capacitación Educativa. *Los problemas de la enseñanza*, Documento 8/2001, anexo en la Disposición DCyCE 50/02. La Plata, DGCyE.

Dirección de Educación General Básica, *Hacia una mejor calidad de la educación rural, Ciencias Naturales*, Escuelas Rurales y de Islas, 1° y 2° ciclos de la EGB, Documentos de apoyo para la capacitación, La Plata, DGCyE, 2003.

Dirección de Educación General Básica, *Hacia una mejor calidad de la educación rural, Ciencias Sociales*, Escuelas Rurales y de Islas, 1° y 2° ciclos de la EGB, Documentos de apoyo para la capacitación, La Plata, DGCyE, 2003.

Dirección de Educación General Básica, *Hacia una mejor calidad de la educación rural, Matemática*, Escuelas Rurales y de Islas, 1° y 2° ciclos de la EGB, Documentos de apoyo para la capacitación, La Plata, DGCyE, 2002.

Dirección de Educación General Básica, *Hacia una mejor calidad de la educación rural, Lengua*, Escuelas Rurales y de Islas, 1° y 2° ciclos de la EGB, Documentos de apoyo para la capacitación, La Plata, DGCyE, 2002.

Dirección de Educación General Básica, *La enseñanza de la matemática desde la perspectiva de la gestión curricular*. Documento de trabajo, La Plata, DGCyE, octubre 2002.

Dirección de Educación General Básica, *La enseñanza de las ciencias naturales desde la perspectiva de la gestión curricular*. Documento de trabajo, La Plata, DGCyE, Octubre 2002.

Dirección de Educación General Básica, *La selección de textos escolares como parte de la gestión curricular*. Documento de trabajo, La Plata, DGCyE, noviembre 2003.

Dirección de Educación Inicial, "Enseñar lengua oral y escrita en el nivel inicial", en *Orientaciones didácticas para el nivel inicial - 1ª parte*, Serie desarrollo curricular N° 1, La Plata, DGCyE, 2002.

Dirección de Educación Inicial, "La lectura en el nivel inicial", en *Orientaciones didácticas para el nivel inicial - 2ª parte*, Serie desarrollo curricular N° 5, La Plata, DGCyE, 2003.

Dirección de Educación Inicial, *La lectura en el nivel inicial*, Documento de apoyo para la capacitación, La Plata, DGCyE, 2001.

Dirección de Educación Primaria, *La función alfabetizadora de la escuela, hoy*, Documento 1/1996, La Plata, DGCyE.

Dirección de Educación Primaria, *Lectura y Escritura: Diversidad y Continuidad en las situaciones didácticas*, Documento 1/1997. La Plata, DGCyE.

Ferreiro, E. y otros, *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*, cap.I, Rosario, Homo Sapiens, 2000,

Graves, Donald, *Exploraciones en clase. Los discursos de la no ficción*. Buenos Aires, Aique, 1992.

Graves, Donald, *Estructurar un Aula donde se Lea y se Escriba*. Buenos Aires, Aique, 1997.

Graves, Donald, "Un diálogo con Donald Graves", en *Lectura y vida*. Año 15, N° 4, 1994, pp. 39 a 44.

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

Ratto, P., "Algunas claves para la formación de lectores críticos en la escuela", en Arroyo, L; Bobio, M. y otros, *El hábito lector. Goce estético y comprensión del mundo*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2003.

Rodríguez, María Elena, "Hablar en la escuela: ¿Para qué? ¿Cómo?", en *Lectura y vida*. Año 16, N° 3, 1995, pp. 31 a 40.

Torres, Rosa María, "Consejos prácticos para anular el gusto por la literatura", en *Espacios para la lectura*, órgano de la Red de Animación a la Lectura del Fondo de Cultura Económica. Año II, núm. 5, 2000, p. 21

---

**Provincia de Buenos Aires**

**Gobernador**  
Ing. Felipe Solá

**Director General de Cultura y Educación**  
Prof. Mario Oporto

**Subsecretaria de Educación**  
Prof. Delia Méndez

**Director Provincial de Educación de Gestión Estatal**  
Prof. Sergio Pazos

**Director Provincial de Educación de Gestión Privada**  
Prof. Juan Odriozola

**Directora de Educación General Básica**  
Lic. María Cristina Ruiz

**Directora de Currículum y Capacitación Educativa**  
Prof. Marta Pfeffer



**Dirección General de  
Cultura y Educación**  
Gobierno de la Provincia  
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación

Dirección de Educación General Básica  
Torre Gubernamental I - piso 11  
Calle 12 y 50 (1900) La Plata  
Provincia de Buenos Aires  
Tel. (0221) 4295290  
E-mail: [dep@ed.gba.gov.ar](mailto:dep@ed.gba.gov.ar)

---