

Serie Cuadernos para la enseñanza

# ENSEÑANZA Y PRÁCTICAS DE ESTUDIO



Alvarez, Sofía Constanza; Lanzardo, Nicolás Ezequiel

Enseñanza y prácticas de estudio / Sofía Constanza Alvarez; Nicolás Ezequiel Lanzardo; Coordinación general de Carolina Cardone; Ana Medero; Editado por Florencia Lo Curto; Paulo Martínez Da Ros; Ilustrado por María Debanne. - 1a ed ilustrada. - Córdoba: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba; Alaya Servicio Editorial; Córdoba: 2024.

Libro digital, PDF - (Cuadernos para la enseñanza. Apuntes docentes; 5)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8425-34-4

1. Medios de Enseñanza. 2. Técnicas de Estudio. I. Cardone, Carolina, coord. II. Medero, Ana, coord. III. Lo Curto, Florencia, ed. IV. Martínez Da Ros, Paulo, ed. V. Debanne, María, ilus. VI. Título.

CDD 370



Enseñanza y prácticas de estudio (2024). Por Sofía Constanza Alvarez y Nicolás Ezequiel Lanzardo se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

#### Junta Ejecutiva Central UEPC

Secretario General: Cristalli, Roberto Orlando

Secretaria General Adjunta: Vidal, Beatriz Elizabeth

Secretaria de Organización: Palacios, María Cecilia

Secretario de Coordinación Gremial: Ricardo, Darío Iván

Secretario Administrativo y de Actas: Sosa, Mario Nicolás Rubén

Secretario de Finanzas: Gonella, Marcelo Luis

Secretario de Prensa y Comunicación: Frontroth, Oscar Andrés

Secretaria Gremial de Nivel Inicial y Primario: Doldán, Graciela Patricia

Secretario Gremial de Nivel Secundario y Mod. Educativas: Zalazar, Daniel A.

Secretaria Gremial de Nivel Superior y de la U.P.C.: Chiacchiera, Graciela Mercedes

Secretaria Gremial de Gestión Privada: Chaves, Marcela Beatriz

Secretario de Asuntos Jubilatorios y Previsionales: Toledo, Gustavo Miguel

Secretaria de Educación: Nocco, Fabiana Beatriz

Secretario de Cultura: Mazzola, Fabián Leonardo

Secretaria de DD.HH. y Género: Marchetti, Silvia Teresita

Secretario de Formación Político Sindical: Lescano, Juan Miguel

Secretario de Acción Social: Baggini, Daniel

Secretaria de Salud y Medio Ambiente de Trabajo: Ferreyra, Blanca Rosa

Cuadernos para la enseñanza

Subserie Apuntes docentes

Dirección Editorial: Gonzalo Gutierrez (Director del ICIEC-UEPC).

Coordinación pedagógica: Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico de ICIEC-UEPC

Enseñanza y prácticas de estudio

Autoría: Sofía Constanza Alvarez y Nicolás Ezequiel Lanzardo

Revisión de contenido: Laura Percz y Jorge Ceballos

Edición: Florencia Lo Curto y Paulo Martínez Da Ros

Producción editorial: Carolina Cardone y Ana Medero (Área de Articulación y Desarrollo Pedagógico de ICIEC-UEPC)

Corrección: Carina Correa

Diseño y diagramación: Zetas Comunicación y Diseño

La serie *Cuadernos para la Enseñanza* es una publicación del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. San Jerónimo 558, Córdoba (5000). Tel.: 0351 4208904.

Contacto: [conectate@uepc.org.ar](mailto:conectate@uepc.org.ar)

#### Consideraciones sobre el uso de lenguaje no sexista en la UEPC

Desde el 2018, promovemos el uso institucional de lenguaje no sexista, estableciendo como pauta central evitar el masculino genérico en las distintas instancias de comunicación formal involucradas en cada actividad que realizamos. En esta publicación que aquí compartimos respetamos y conservamos los diferentes usos del lenguaje de las personas que realizan las entrevistas y las que son entrevistadas.

#### ¿Cómo citar este material?

Alvarez, S. C. y Lanzardo, N. E. (2024). Enseñanza y prácticas de estudio. Córdoba, Argentina: ICIEC-UEPC.

Subserie **Apuntes docentes**

# ENSEÑANZA Y PRÁCTICAS DE ESTUDIO

Sofía Constanza Alvarez y Nicolás Ezequiel Lanzardo



# Índice

## Presentación

---

### **Aprender a estudiar** **06**

---

Las prácticas de estudio requieren de sentidos y propósitos para las y los estudiantes **07**

Las prácticas de estudio en la escuela se organizan en torno a saberes curriculares **10**

Las prácticas de estudio requieren de constancia y ejercicio **13**

Las prácticas de estudio precisan gestión de tiempos en la escuela **16**

---

### **Un cierre que no concluye** **18**

---

### **Referencias** **19**

---

### **Acerca de la autora y el autor** **20**

---



# Presentación



Desde el ICIEC - UEPC, dentro de la serie *Cuadernos para la enseñanza* y de la subserie denominada “Apuntes docentes”, ponemos a disposición un conjunto de publicaciones que hacen foco en la enseñanza y su vínculo con algunos de sus elementos constitutivos. Sin intención de exhaustividad ni universalidad, encontrarán en estas lecturas el abordaje de dos interrogantes clásicos del trabajo docente: el **qué** y el **cómo** de la enseñanza al momento de considerar la planificación, el interés, la comprensión, la evaluación o las prácticas de estudio en aulas heterogéneas, donde cotidianamente renovamos la apuesta por una formación ciudadana crítica y democrática.

Proponemos un recorrido que ofrezca reflexiones e interrogantes para detenernos sobre la pregunta de cómo sostener propuestas didácticas. Este es otro modo de acompañar el trabajo de enseñar que, desde y por medio de nuestro gremio, realizamos de forma ininterrumpida.

Elaborar, presentar y compartir con las compañeras y los compañeros docentes estas publicaciones que bien podríamos denominar *Enseñanza y...*, surge de la necesidad de sostener una pregunta central para nuestro quehacer cotidiano: **¿Qué implica, en cuestiones concretas, la tarea de enseñar?** Es decir, cuál es el posicionamiento que adoptamos respecto a ella y cómo la abordamos efectivamente en el aula. Atender al **para qué** nos motiva a señalar una intencionalidad, generar una pausa que dé lugar a la reflexión sobre el trabajo de enseñar en términos pedagógicos y didácticos, de modo tal que podamos ofrecer a las y los estudiantes las mejores propuestas para aprender.

Asumimos que no existe un **cómo** que pueda definirse al margen de las condiciones en las que se enseña y aprende. Por el contrario, sostenemos que el trabajo docente siempre sucede en un contexto y por ello, trabajar reflexiva y críticamente sobre la selección de contenidos curriculares atentos al **qué** y al **cómo** de forma simultánea, genera un suelo de condiciones sólidas para garantizar una educación de calidad. El **cómo**, por el que tantas veces nos preguntamos, encuentra aquí un abordaje que pretende ser una referencia sensible a las diferentes condiciones en las que enseñamos, así como parte de las alternativas para reinventar las formas de sostener nuestras propuestas didácticas. Confiamos en que la articulación entre reflexión y acción es parte del desafío para sostener y afianzar una educación en clave de derechos.

En esta quinta y última entrega, denominada *Enseñanza y prácticas de estudio*, trataremos sobre la relación que el estudio supone con el interés, el tiempo escolar, la rutina y los saberes escolares. Lo haremos con atención al sentido del sostenimiento reiterado de prácticas que merecen ser consideradas bajo la órbita de la intervención docente, pese a que, en muchas ocasiones, se las relega al ámbito extraescolar, mediante el supuesto de que es un asunto individual de las y los estudiantes o de las familias en general.

**Gonzalo Gutierrez y Paulo Martínez Da Ros**

# Aprender a estudiar

**E**

n la escuela, para aprender, resulta necesario estudiar. Esta sencilla afirmación –en ocasiones pasada por alto– sugiere más de lo que una primera consideración permite apreciar. La relevancia del estudio para el aprendizaje es, sin dudas, ineludible. Parafraseando a Philippe Meirieu (2005), podemos decir que aunque el acto de estudiar se halla en la singularidad irremplazable de los sujetos, desde la enseñanza tenemos cosas para hacer, tanto en la generación de condiciones que lo posibiliten, como en la reflexión sobre qué entendemos por este término. **¿Qué significa, entonces, estudiar? ¿Y cómo entendemos su vínculo con la enseñanza y el aprendizaje?** En el intento de dar con algunas respuestas a estos y otros interrogantes, el presente material comparte orientaciones generales sobre cómo organizar propuestas de enseñanza atentas a la generación y organización de las prácticas de estudio que las y los estudiantes pueden llevar a cabo durante su escolarización.

Si bien es cierto que el estudio, en un sentido amplio, excede a la experiencia de la escuela misma –lo vemos claramente en los casos de autodidactas que construyen aprendizaje por fuera de las instituciones educativas–, por medio de la escolarización, las prácticas asociadas al estudio se circunscriben y enmarcan en relación a un conjunto determinado de saberes (aquellos definidos por la currícula), y con orientaciones específicas que las y los docentes brindamos. Sin embargo, y como decíamos más arriba, en ocasiones pasamos por alto que el estudio es una parte ineludible del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que, por tanto, requiere de un aprendizaje específico. Esto es: *a estudiar se aprende*.

De la misma manera que ofrecemos y planificamos contenidos ligados a las asignaturas y materias que enseñamos, que consideramos y definimos *haceres* determinados en función de los sujetos que conforman cada grupo clase, es decir, así como consideramos muchísimos aspectos en nuestro trabajo cotidiano de enseñar, resulta necesario explicitar que también las y los estudiantes construyen prácticas que consolidan su trayectoria escolar, muchas de ellas definibles como *prácticas de estudio*. Leer, observar, interrogar, experimentar, ejercitar y repetir son de las cuestiones más sencillas y relevantes que involucran las prácticas de estudio, ya que implican la reiteración y la observación atenta de algo hasta encontrar respuestas. Por lo tanto, la forma en que son apropiadas por las y los estudiantes siempre es diversa.

De este modo, podemos sostener que el estudio, aunque se suponga como una práctica singular e inseparable de cada sujeto, implica un conjunto de *haceres* heterogéneos con cierto nivel de autonomía en las relaciones que el estudiante construye con el objeto y que se dan en una



doble temporalidad. Es decir, por un lado se trata de un tiempo separado de otras cosas que nos permite prestar atención (detención) y, por otro, un tiempo recurrente, que posibilita revisar saberes y/o creencias, interpretar, comprender y consolidar contenidos (repetición).

De esta manera, las prácticas de estudio pueden inscribirse en propuestas de enseñanza que permitan no solo prestar atención a ciertos objetos y prácticas de conocimiento, sino también a modos variables de mirarlos, pensarlos e interpretarlos. Estas cuestiones, de enorme relevancia, se encuentran en la base de los sentidos e intereses que las y los estudiantes pueden construir sobre los saberes que ponemos a disposición en la escuela.

A continuación, en consideración de estas primeras palabras, nos detendremos en cuatro dimensiones de relevancia a propósito de la relación entre estudio, aprendizaje y enseñanza. En primer lugar, que las prácticas de estudio requieren de sentidos y propósitos para las y los estudiantes; en segundo lugar, que estos haceres, al estar inscriptos en lo escolar, están organizados en torno a saberes curriculares; luego, en tercer lugar, que las prácticas de estudio requieren de constancia y ejercicio; finalmente, en cuarto lugar, que el estudio precisa una gestión de los tiempos en la escuela.



## Las prácticas de estudio **requieren de sentidos y propósitos** para las y los estudiantes

En principio, reconocer que las prácticas de estudio requieren de sentidos y propósitos para las y los estudiantes implica atender a la tríada: saberes escolares-estudiante-docente. Esto conlleva entender al acto pedagógico como una práctica de transmisión educativa que, en su institucionalización, suele estar a cargo de una o un docente que presenta (enseña) el mundo a las nuevas generaciones. Estas presentaciones versan sobre contenidos curriculares, haceres y capacidades consideradas socialmente válidas para que las infancias y juventudes se incorporen a la vida cultural, laboral y social. Ahora bien, este vínculo va más allá de la programación de contenidos y actividades para el aprendizaje, supone también afianzar nuestra capacidad de escucha respecto a los propios intereses que las y los estudiantes traen consigo de antemano. Implica, entre otras cuestiones, pensar la autoridad pedagógica a partir del diálogo con otras y otros sobre el mundo en el que viven y la forma en que lo habitan y perciben.

Las prácticas de estudio son portadoras de sentido para los sujetos en tanto que, por alguna razón (una necesidad, curiosidad, una expectativa, una casualidad, un interés), los sujetos atienden a algo del orden del saber: un hecho histórico, comprender las

coordinadas y orientaciones del GPS, entender el engranaje de un motor, encontrar la respuesta a un fenómeno físico, etcétera. A lo largo de las trayectorias escolares, las prácticas de estudio de las y los estudiantes se articulan con los saberes desde dos grandes coordenadas: la primera se encuentra en los proyectos y expectativas propias de sus entornos familiares y escolares; la segunda, se genera a partir de los intereses y respuestas a situaciones de la vida cotidiana que las y los estudiantes ensayan. En este sentido, es relevante considerar que la construcción de estos sentidos supone la necesidad de que contengan algún interrogante por resolver, algo que los involucre subjetivamente en la búsqueda de una respuesta, incluso cuando ella le implica destinar otros tiempos y repetir una y otra vez algunas prácticas. Esto lo vemos, por ejemplo, cuando las y los estudiantes destinan tiempo y atención a aprender algo a partir de tutoriales disponibles en Internet, o bien cuando ensayan repetidamente una actividad física hasta que logran hacer algo que se han propuesto. Estas prácticas favorecen y apoyan la apertura de la escuela a la vida para anclar los aprendizajes escolares en las experiencias cotidianas, alentar o promover la exploración para descubrir nuevos saberes, valorar la construcción de autonomía y poner énfasis en los aspectos cooperativos del grupo clase en el trabajo escolar.

Compartimos, con Philippe Perrenoud (2006), que para planificar actividades que propicien el estudio de un tema, resulta importante poner el acento en la y el estudiante como sujeto activo del aprendizaje, insistir en la construcción progresiva de los conocimientos y las habilidades no solamente a través de una actividad, sino igualmente a través de las interacciones sociales tanto entre estudiantes como con docentes.





## En clave de orientaciones... pensando el cómo

¿Cómo promover la construcción de sentidos que dispongan a las y los estudiantes a prestar atención y destinar tiempo a las diferentes relaciones con el saber que les proponemos? Este interrogante atraviesa las prácticas de enseñanza y suele abordarse desde diferentes ángulos. En una publicación anterior, lo tratamos desde la relación entre enseñanza e interés<sup>1</sup>. En esta ocasión, nos interesa compartir dos sugerencias que contribuyen a promover las prácticas de estudio con sentido.

**1) Historizar los saberes.** Los conceptos y temas que enseñamos se han construido en el marco de relaciones sociales donde mujeres y hombres precisaban resolver cuestiones importantes para su tiempo. Compartir dichas razones permite reconocer la relevancia de esos saberes en sí mismos y el porqué de incluirlo como parte de nuestra propuesta de enseñanza. Así, por ejemplo, algo tan abstracto como el Teorema de Pitágoras puede tomar otra forma para las y los estudiantes si se comparte qué problemas precisaban resolver los babilonios y egipcios con relación a la distribución de la tierra. Explicitar cómo, a partir de dicho Teorema, se produjo un modo de calcular distancias, dimensiones y/o áreas que redujo conflictos entre grupos que pugnaban por determinados territorios, pero también, fundar consensos y acuerdos sobre su distribución. La historicidad de los conceptos y su contexto de producción y creación puede dialogar con el presente, si se les propone a las y los estudiantes, por ejemplo, elaborar criterios para la distribución de ciertos espacios en la escuela apelando a Pitágoras. Allí, el saber matemático tiene mejores posibilidades de ser incorporado como algo con sentido, a lo cual se le destine atención y tiempo de aprender.

**2) Incluir al saber como mediador de interrogantes que realizan las y los estudiantes.** En los diálogos cotidianos con estudiantes, suele encontrarse la puerta de entrada al reconocimiento de la necesidad y de los sentidos de los saberes escolares. En Córdoba, en el recreo de una escuela en Villa María, estudiantes de cuarto grado le preguntaron a su docente qué podían hacer para reutilizar el agua que salía del aire acondicionado y que siempre dejaban almacenada en un balde. Lejos de responder desde el saber ya construido, la maestra les preguntó “¿y ustedes qué creen?”.

Las respuestas fueron múltiples, pero todas –a partir de la pregunta de la docente– abonaron a la necesidad de apelar a saberes específicos, vinculados a reconocer qué características debe tener el agua para ser reutilizable, comprender por qué se producía la condensación del agua con el aire acondicionado, qué características posee y en qué se diferencia del agua potable. Se plantearon hipótesis y se recurrió a un examen riguroso para contrastar tanto con expertos y como en el laboratorio la validez de los argumentos en juego.

De este modo, los saberes específicos y los métodos de conocimiento adquieren sentido y relevancia teniendo como punto de partida una simple pregunta y la manera de mediar de la docente que invita a vincularse con el saber centrando el modo en la indagación: ¿Qué hacer con el agua del aire acondicionado?<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Invitamos a consultar la segunda publicación de esta serie, denominada *Enseñanza e Interés. Desafíos, orientaciones y propuestas ¿Cómo abordar esta relación compleja en el aula?* elaborada por Gutiérrez y et al. (2023). Disponible aquí: <https://www.uepc.org.ar/conectate/cartilla-didactica-ensenanza-interes/>

<sup>2</sup> Así, Gutiérrez (2017) en *La escuela construye aprendizajes. Experiencias y propuestas para la enseñanza de Matemática y Ciencias Naturales* afirma: “Si la problemática remite al agua que se desperdicia, la reacción inmediata es darle un uso cualquiera. Sin embargo, la formulación en términos de aproximación a la ciencia debe ir más lejos y evaluar todas las variables. Por eso, atendiendo a que no alcanza con darle cualquier utilidad, el interrogante propuesto para la investigación era cuál sería la mejor forma de reutilizar el agua que desechan los equipos de aire acondicionado según las características que esta posee” (p. 35). Para conocer la experiencia completa, visitá: <https://www.uepc.org.ar/conectate/experiencias-y-propuestas-para-la-ensenanza-de-la-matematica-y-las-ciencias-naturales/>

# Las prácticas de estudio en la escuela se organizan en torno a saberes curriculares

En la escuela, el estudio se organiza en torno a saberes curriculares, razón por la cual, estas prácticas se integran en el marco de las propuestas de enseñanza. Es por medio de tal o cual disciplina que se solicita una lectura determinada, realizar un ejercicio, practicar un movimiento, etcétera. Sin embargo, muchas veces damos por sentado que las prácticas de estudio son genéricas y, en cierto sentido, universales, como si fuese lo mismo estudiar para Matemáticas, para Geografía o Teatro. Ante esta afirmación, nos preguntamos: ¿Qué formas de mirar e interpretar los saberes les proponemos a las y los estudiantes? ¿Qué tiempos nos damos para que ellas y ellos interpreten el tipo de estudio que deberán realizar con cada contenido? Es decir, ¿qué prácticas particulares de cada disciplina constituyen un hacer específico sobre su objeto de estudio? Y, por otra parte, ¿asumimos que el estudio se da siempre por fuera del tiempo escolar? ¿Qué supone esto? ¿Qué tipo de prácticas se producen de modo específico en el espacio áulico?

Las prácticas de estudio adquieren su forma en el cruce entre las lógicas de los saberes movilizados y las demandas docentes realizadas con respecto a ellos. Así, muchas acciones como observar, comparar, interrogarse, resumir, esquematizar, experimentar, memorizar, comprobar, etcétera, toman diferente relevancia según estas coordenadas. Indagar y precisar el modo en que cada práctica puntual se entrelaza con su objeto nos permitirá definir con mayor claridad qué acciones concretas de estudio les propondremos a las y los estudiantes.

Si estamos tratando con reflexiones sobre el medioambiente, por ejemplo, es diferente promover el reconocimiento de los factores que inciden en su equilibrio, a proponer una explicación sobre los factores que inciden en las relaciones de equilibrio y/o des-

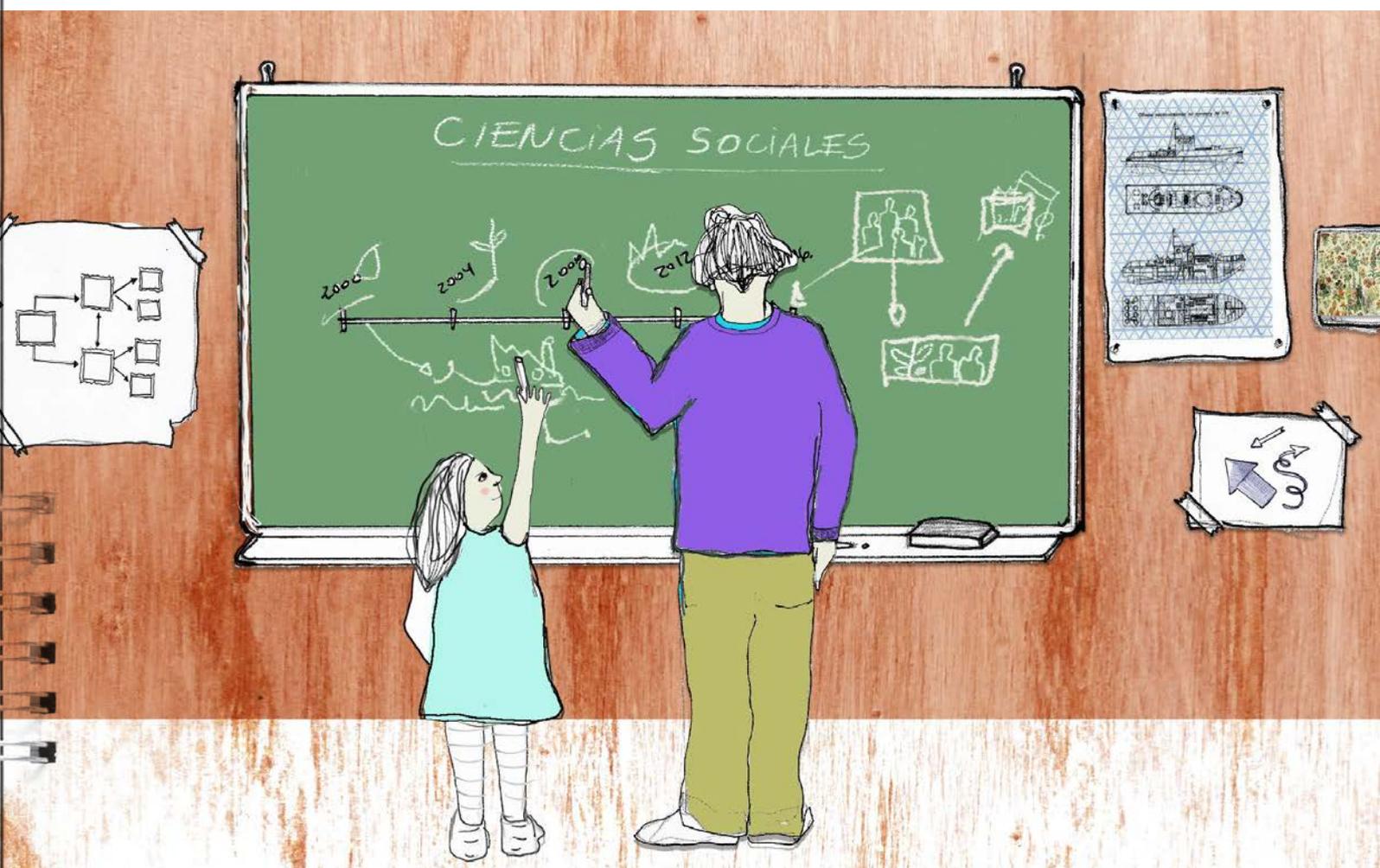
equilibrio ecológico. En el primer caso, las prácticas de estudio van a priorizar la sistematización, organización y caracterización de la información, ya sea en forma individual y/o grupal, y puede alcanzar con la lectura de determinados textos y el visionado de documentales. En el segundo caso, la descripción forma parte de un proceso más amplio que conlleva también otros tiempos, donde, además de sistematizar, organizar y caracterizar la información, va a ser necesario, por un lado, construir hipótesis sobre la situación de equi-



libro y/o desequilibrio ambiental y, por otro lado, argumentar sobre las causas que explican estas situaciones. Se precisa aquí de la lectura de textos que den cuenta de diferentes puntos de vista, así como de situaciones de comparación y/o experimentación. El estudio, en ambos casos, se da en el marco de una situación de enseñanza, pero toma formas muy diferentes según las demandas de saber realizadas por la o el docente. No se trata de que una sea mejor que la otra, sino de notar las implicaciones diferentes que supone el estudiar y aprender en un caso o en otro.



Finalmente, nos permitimos sostener que las prácticas de estudio no se reducen a lo realizado por fuera de la escuela en lo que usualmente damos por llamar tareas. Tal vez, uno de los desafíos más complejos sea el de restituir la inscripción de las prácticas de estudio en las propuestas de enseñanza de modo tal que estas no queden alojadas ni en la mera individualidad, ni en lo que se hace por fuera de la clase, sino en continuidad con ella y con los haceres propuestos en cada planificación.





## En clave de orientaciones... pensando el cómo

¿Cómo hacemos para que las y los estudiantes estudien de determinada forma sobre un objeto u otro? Para responder esta pregunta, les compartimos algunas orientaciones sobre la planificación de las actividades y su relación con el estudio y los saberes disciplinares. Creemos que pueden contribuir a la generación de prácticas de estudio articuladas significativamente con nuestras propuestas de enseñanza:

1) Destinar tiempos a la **lectura individual**. En ocasiones, cinco minutos de lectura silenciosa y de escritura de interrogantes para ser socializados con el grupo clase puede transformarse en una práctica de estudio, si se sostiene de forma regular, en tanto posibilita un trabajo minucioso sobre los textos y la forma en que se estructuran: el reconocimiento de paratextos que orienten en relación al tema principal, el reconocimiento de ideas y conceptos importantes y las relaciones entre estos y ejemplos del cotidiano, la asignación de subtítulos, la incorporación de interrogantes al estilo de nota al margen o la reconstrucción de las ideas importantes en un nuevo registro que puede ser el resumen o el esquema conceptual, son algunas de las principales alternativas de trabajo sobre la lectura;

2) Además de la lectura individual, es de suma importancia propiciar la **lectura entre pares** y la socialización de interrogantes y devoluciones en tanto implican una vuelta a los objetos y situaciones de conocimiento en una clave dialógica. Al otorgar atención tanto a los saberes como a lo relevante para compartir con compañeras y compañeros, la relectura se transforma en una práctica de estudio. Es decir, permite lograr un mayor dominio del contenido al prestar atención a la forma en que se presenta un texto, llevando a interrogar por las hipótesis que suponen tal o cual organización de ideas;

3) Proponer **actividades de reescritura** para destinatarios diferentes puede constituirse en un valioso ejercicio de estudio. Así, al cambiar la intencionalidad del texto, sus destinatarias y destinatarios y el contexto de su uso, requiere que los y las estudiantes hagan un retorno al contenido y una modificación estratégica del escrito elaborado inicialmente;

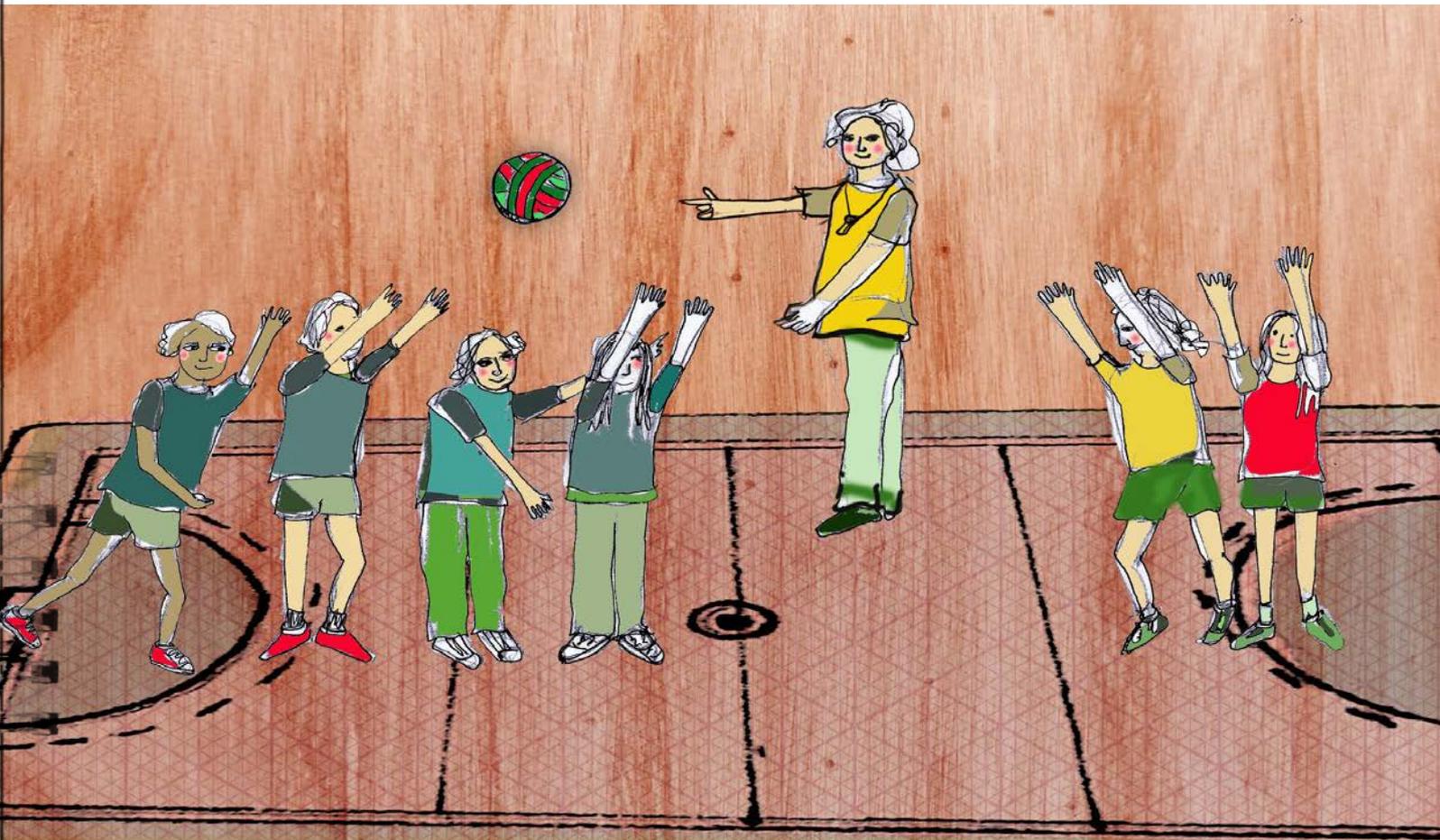
4) Propiciar en clases un tiempo para construir **notas personales**, formular sus propias preguntas y compartirlas con sus pares. Este hábito puede constituirse en una práctica de estudio en la medida en que le permita a las y los estudiantes acompañarse a sí mismos en un ejercicio de memorización y problematización al que es posible acudir cuando un proceso de lectura o escucha haya finalizado;

5) Planificar dinámicas de **juego de roles** en una clase, en la que se producen argumentaciones construidas con saberes específicos desde diferentes puntos de vista. La construcción de posiciones fundadas sobre un tema de debate o controvertible, permite comprometer e interesar a las y los estudiantes para investigar y fundamentar el rol que les ocupa en esa instancia. Si bien el debate es un hacer y consiste en un ejercicio puntual, todo el proceso previo y preparatorio requiere de variadas prácticas de estudio, incluso autogestionada por el mismo grupo de trabajo.

## Las prácticas de estudio **requieren de constancia y ejercicio**

En este apartado, nos interesa pensar al estudio como un conjunto de acciones articuladas y reiteradas que tienen como objetivo promover aprendizajes reflexivos: aprender comprensivamente mediante constancia y repetición. Por ello, desde la enseñanza, volver una y otra vez sobre lo mismo implica una decisión didáctica relevante: trabajar con menos saberes, pero de modo más profundo.

Ya sea de modo individual y/o grupal, la reiteración con sentido integra el núcleo de las prácticas de estudio: releer un texto para reconocer con mayor claridad lo planteado, volver sobre fechas históricas ya trabajadas y dar con otros factores o aspectos que hacen a su relevancia, repetir simulaciones en física hasta encontrar el punto en que se logra comprobar determinado fenómeno o practicar un ejercicio específico en Educación Física para perfeccionar una técnica. Todas ellas forman parte de prácticas repetitivas que requieren de tiempo e implican la mediación docente entre un hacer y otro (indicaciones, orientaciones, sugerencias). Esta reiteración posibilita que las y los estudiantes puedan problematizar y revisar sus prácticas y afirmaciones previas.



Sin embargo, las acciones que realizan para estudiar, suelen configurarse como rutinas regulares de acciones que no siempre tienen como resultado único el aprendizaje. En este sentido, Ritchhart, Church y Morrison (2014) plantean que:

Se pueden pensar las rutinas como procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas [...] estos procedimientos sencillos, que por lo general cuentan con pocos pasos, ofrecen un marco para enfocar la atención en movimientos específicos de pensamiento que ayudan a construir la comprensión. (p. 85).

Estos procesos, conocidos como **rutinas de pensamiento**, pueden movilizarse en términos de estrategias de enseñanza cuando las y los docentes las inscriben en sus opciones didácticas. También pueden organizarse como parte de las estrategias de aprendizaje de las y los estudiantes cuando construyen opciones sobre cómo comprender y/o resolver los desafíos de saber frente a los que se encuentran.

Las rutinas de pensamiento pueden sostenerse de modo individual y/o grupal y, en los primeros años de la escolaridad, se sostienen mejor cuando forman parte de las estrategias de enseñanza. A medida que los sujetos construyen su oficio de estudiante, se encuentran en mejores condiciones de asentar sus estrategias de aprendizaje en ciertas rutinas de pensamiento. Este es también un modo interesante de reconocer los efectos de las propuestas de enseñanza en una temporalidad mayor a la de un año y/o ciclo.



## En clave de orientaciones... pensando el cómo

Las rutinas de pensamiento (y la repetición con sentido que presuponen) se caracterizan por ser un conjunto estable de modos en que se aborda la relación con los saberes. A modo de orientación y parafraseando a Ritchhart, Church y Morrison (2014), les proponemos tratar con cuatro de ellas:

1) La rutina **Pensar-inquietar-explorar**, invita a que las y los estudiantes recuperen saberes y experiencias previas, así como sus creencias sobre un tema y que compartan qué los inquieta y qué se cuestionan. Sobre esta rutina, Ritchhart, Church y Morrison (2014, p. 117), proponen



tres preguntas organizadoras del estudio y la enseñanza: ¿Qué piensas de este tema? ¿Qué cuestionamientos o inquietudes te surgen sobre este tema? ¿Cómo puedes explorar las inquietudes que tienes sobre este tema? Los autores señalan que en esta rutina, al preguntar ¿qué piensas sobre este tema?, el docente categoriza las respuestas de las y los estudiantes de manera tentativa, como conocimientos parciales o como ideas que pueden ser exploradas. A su vez, frente a la pregunta, ¿qué te inquieta de este tema?, se propicia que cada estudiante indague y no reduzca la búsqueda de su respuesta a la recolección de datos. De este modo, esta rutina representa una puerta de ingreso didáctico a la elaboración de interrogantes que habilitan el desarrollo de secuencias didácticas. Por ello, al momento de elaborar nuestras planificaciones, adquiere relevancia el hecho de recuperar los saberes, experiencias y creencias de las y los estudiantes, tanto como sistematizar sus preguntas hipótesis y creencias, de modo tal que, desde la enseñanza, se pueda hacer lugar a sus puntos de vista. Esta opción didáctica genera mejores condiciones para construir sentido sobre las relaciones con el saber que se proponen y las prácticas de estudio que se promueven.

2) La rutina **Generar-clasificar-conectar-elaborar** funciona como andamiaje que ayuda a que las y los estudiantes lleguen a niveles más sofisticados de pensamiento y argumentación. Es relevante, en esta rutina, abrir la pregunta sobre las ideas relacionadas al tema a enseñar. Veamos un ejemplo, si abordamos los Derechos Humanos, podemos preguntar qué piensan y/o qué ideas les generan esas palabras a las y los estudiantes. Sus aportes se listan y luego se les propone que los clasifiquen con algún criterio que deben hacer explícito. Posteriormente, se les puede proponer que establezcan relaciones entre las ideas clasificadas previamente y que, de modo posterior, construyan un argumento explicativo de las relaciones establecidas. En esta rutina, la primera actividad explora los saberes, experiencias y creencias. La segunda, se encuentra a medio camino de trabajar con la información disponible y la búsqueda de conceptos que ayuden a la clasificación de los aportes realizados. La tercera fase –el establecimiento de relaciones–, presupone la elaboración de conjeturas asentadas en la articulación de la información y el conocimiento específico, ya sea a partir de una lectura, el visionado de un documental o el análisis de una fuente legislativa. En este ejemplo, es posible ver tres factores sobre los que se asienta la rutina: en primer lugar, el tiempo (las y los estudiantes trabajan en distintas clases sobre un mismo asunto), en segundo lugar, los materiales de estudio (el contenido ofrecido y presentado), y en tercer lugar, las intervenciones docentes (que permiten explicar, orientar, interrogar y/o confirmar las afirmaciones que elaboran las y los estudiantes).

3) La rutina **Saber-dudar-no saber** (también conocida como rutina del semáforo), les posibilita a las y los estudiantes afirmarse en lo que conocen, hacer espacio sobre lo que dudan y compartir lo que no saben. De este modo, se propicia un trabajo metacognitivo relevante. Como rutina grupal y regular inscripta en una propuesta de enseñanza, esta opción didáctica produce prácticas de estudio que pueden ser incorporadas a sus estrategias individuales.

4) La rutina **Titulares** consiste en solicitar que luego de una lectura y/o de observar un documental, las y los estudiantes elaboren una estructura de títulos y subtítulos y que, después, deban justificar brevemente (de modo escrito y/u oral) qué contenidos le correspondería a cada uno de ellos. Aquí se promueve la atención, la clasificación y la argumentación.

# Las prácticas de estudio **precisan gestión de tiempos en la escuela**

Hemos compartido una perspectiva sobre las prácticas de estudio que las entiende como integradas a opciones de enseñanza que otorgan más tiempo y profundidad al abordaje de temas y contenidos. Esto, como parte del reconocimiento de que los aprendizajes se construyen mediante acciones y estrategias regulares que posibilitan que los sujetos construyan sentido sobre lo que se les propone y sobre las relaciones con el saber en las que se incorporan.

Planificar clases implica gestionar las relaciones entre contenidos, recursos, tiempos y espacios que les proponemos a las y los estudiantes. En este sentido, al considerar las prácticas de estudio de modo articulado con las propuestas de enseñanza, estamos en mejores condiciones de superar ciertas representaciones sobre lo que se hace dentro y fuera de la escuela, en especial lo que resulta necesario para aprender.

Ahora bien, ¿por qué considerar la escuela como un espacio donde deba dedicarse tiempo al estudio, si este ha sido tradicionalmente pensado en clave de las responsabilidades de estudiantes y familias en sus hogares, como algo complementario al trabajo pedagógico? Los desarrollos de Masschelein y Simons (2014) nos permiten sostener que:

La escuela es el tiempo y el lugar en el que nos preocupamos e interesamos especialmente en las cosas o, en otras palabras, la escuela focaliza y dirige nuestra atención hacia algo. La escuela (con su profesor, su disciplina escolar y su arquitectura) infunde en la nueva generación la atención hacia el mundo: las cosas empiezan a hablar(nos). (p. 23).



Es decir, la escuela es el ámbito propicio para invenciones didácticas que permitan inscribir al estudio como parte de esos modos de hacer que se sostienen al observar y prestar atención a las cosas (materiales e inmateriales) del mundo. Por ello, la elaboración de nuestras propuestas de enseñanza se enriquece cuando es acompañada por los siguientes interrogantes: ¿Cómo reconocer las prácticas de estudio posibles de promover mientras enseñamos? ¿Cómo ensayar propuestas didácticas en las que el estudio sea percibido como un modo de encauzar la resolución de inquietudes e interrogantes? ¿Cómo desvincular esto del sinsentido?



## En clave de orientaciones... pensando el cómo

La gestión del tiempo en clases y las tareas fuera de la escuela aparecen como una alternativa para tener en cuenta al momento de planificar prácticas de estudio situadas:

1) Las planificaciones deberían hacer un **lugar explícito a la pausa con respecto al hacer**. Es decir, entre las explicaciones y el desarrollo de actividades por parte de las y los estudiantes es posible “parar las rotativas”, proponiendo cinco minutos para diversos tipos de actividades: una lectura silenciosa, una observación conjunta (estudiantes y docentes) sobre la cual trabajar con posterioridad, etcétera.

2) **Diferenciar tiempos en la clase**. Si acordamos que los ritmos de aprendizaje no son homogéneos entre los sujetos, es posible pensar en propuestas de actividades en clases que se anticipen a dicha situación y les permitan elegir, sobre la base de temas y contenidos comunes, entre opciones de trabajo con temporalidades diferentes. Por ejemplo, planificar y decidir junto a las y los estudiantes cuánto tiempo necesitan para elaborar un escrito o estudiar un tema. Esa planificación implicaría objetivar qué y cuánto tienen que estudiar, qué estrategias pondrán a jugar para ese propósito, en qué momentos de la semana, durante la clase o luego, etcétera. A la vez, reconoce la pluralidad de tiempos para aprender, hace lugar a las opciones que tienen para abordarlos en función de los interrogantes, inquietudes y/o intereses que les genera lo enseñado.

3) Disponer de una **agenda de trabajo** que permita definir y organizar los tiempos de trabajo y de estudio. Este espacio calendarizado permite registrar y tomar decisiones sobre las prácticas de estudio al tiempo que anticipar tareas y responsabilidades.

4) Como modo de superar la dicotomía entre estudiar en la escuela y hacerlo fuera de ella, es posible proponer a las y los estudiantes ampliar la comprensión de lo que enseñamos y estudiamos en clases a partir de recuperar saberes, diálogos, representaciones y/u opiniones que profundicen lo trabajado. De este modo, incentivar el **contrastar y/o corroborar lo enseñado**, abre un espacio para que ingrese su punto de vista y puedan recuperar saberes, representaciones y experiencias de su entorno familiar. Si bien esto nos permite habilitar búsquedas e investigaciones por otros medios que puedan capturar el interés de las y los estudiantes (textos alternativos a los trabajados en clases, información disponible en la Web, relatos de experiencias familiares y/o comunitarias, etcétera), también nos coloca ante el desafío docente de sostener la validez de determinados conocimientos que son, precisamente, aquellos definidos en la currícula escolar. Para ello, resultará central explicitar cuáles son aquellos criterios de validez que, para cada contenido disciplinar, garantizan la legitimidad de algunos saberes por sobre otros.

# Un cierre que no concluye

Llegamos hasta aquí con un conjunto de reflexiones y orientaciones que consideramos valiosas para abordar la relación entre enseñanza y prácticas de estudio. Esperamos que lo compartido pueda ser recreado en función de los contextos institucionales, los grupos de estudiantes y las intencionalidades de sus propuestas de enseñanza.

A modo de cierre, nos interesa destacar que sin interés y sentido, las prácticas de estudio se desdibujan en un hacer desligado de su objeto. Pero además, así como resulta relevante el considerar en nuestras planificaciones que la relación entre práctica y objeto de estudio no es genérica y que debe siempre ligarse a la forma misma de ese objeto que es asunto de enseñanza, debe también propiciar un ejercicio de repetición con sentido en tiempos escolares y extraescolares.



## REFERENCIAS

- Gutierrez, G. (2017). *La escuela construye aprendizajes. Experiencias y propuestas para la enseñanza de Matemática y Ciencias Naturales*. Córdoba, Argentina: ICIEC-UEPC. Disponible en: <https://www.uepc.org.ar/conectate/experiencias-y-propuestas-para-la-ensenanza-de-la-matematica-y-las-ciencias-naturales/>
- Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (2005). *Los deberes en casa*. Barcelona: Octaedro Editores.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Ritchhart, R., Church, M. & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.

## MATERIAL BIBLIOGRÁFICO DE CONSULTA

- Gutierrez, G. (2018). "El desafío de la escuela es encontrar en el aula el placer de aprender juntas/os". Entrevista al Dr. Philippe Meirieu. ICIEC-UEPC. Disponible en: <https://www.uepc.org.ar/conectate/entrevista-meirieu-serie-aportes-para-debate-el-debate-educativo/>
- Gutierrez, G. (2020). *El sabor de una magdalena. Sobre la inquietante presencia en la relación pedagógica*. Entrevista a Fernando Bárcena. Serie Aportes para el debate educativo del ICIEC-UEPC. [Archivo de video]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=2L00ihjw908>
- Gutierrez, G., Lo Curto, F., Pérez Rojas, M. y Villafañe, J. (2023). *Enseñanza e Interés. Desafíos, orientaciones y propuestas ¿Cómo abordar esta relación compleja en el aula?* Córdoba, Argentina: ICIEC-UEPC. Disponible en: <https://www.uepc.org.ar/conectate/cartilla-didactica-ensenanza-interes/>
- Hernandez, F. y Contreras Domingo, J. (2013). Ser y saber en la Educación Secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 430, pp. 78-80.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Leartes.
- Meirieu, P. (2018). *Educación y política: la escuela como territorio de esperanza*. Conferencia Philippe Meirieu. Córdoba, Argentina: ICIEC-UEPC. Disponible en: <https://www.uepc.org.ar/conectate/philippe-meirieu-conferencia-2018/>
- Mutale, A. (2009). Bernard Charlot y la práctica del saber. *Educare*, vol 13, núm 44, pp. 227-233. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

## ACERCA DE LA AUTORA Y EL AUTOR

**Sofía Constanza Alvarez** es Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. Participa como profesora en el Nivel Superior y en el Pregrado. En nuestro sindicato es Coordinadora Pedagógica del Trayecto Pedagógico para Graduadas/os no docentes de la Secretaría de Educación. Se desempeña como referente pedagógica en diversos equipos técnicos que tienen como objeto de trabajo el acompañamiento y asesoramiento a docentes en los distintos niveles educativos del sistema. Cursa el doctorado en Administración y Políticas Públicas del IIFAP-UNC.



**Nicolás Ezequiel Lanzardo** es Profesor de Educación Física (IPEF - UPC) y Licenciado en Ciencias de la Educación (FFYH - UNC). Actualmente cursa la Maestría en Procesos Educativos Mediadados por Tecnologías (CEA - FCS - UNC). Forma parte del equipo pedagógico de la Secretaría de Educación y el ICIEC en UEPC, se desempeña como coordinador del Trayecto de Fortalecimiento de la Enseñanza de la Matemática, la Lengua y la Cultura Digital para el Profesorado de Educación Primaria (DGES), y docente de la FEF en la UPC.





## Otras publicaciones de ICIEC-UEPC para consultar y descargar en nuestro sitio

[uepc.org.ar/conectate](https://uepc.org.ar/conectate)



### **Enseñanza y planificación. Desafíos, orientaciones y propuestas. ¿Cómo abordar esta relación compleja en el aula? | Cuadernos para la enseñanza (2023).**

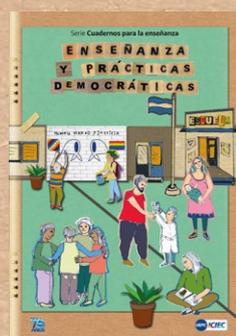
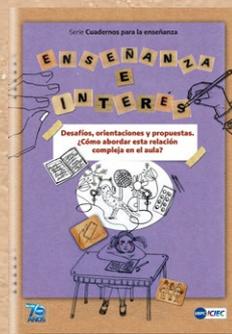
Reflexionamos sobre nuestras prácticas con la convicción de que, enseñanza y planificación no son asuntos separados, puesto que entendemos que no es posible pensar o llevar a cabo una sin la otra.

Disponible en: <https://bit.ly/3BPINmg>

### **Enseñanza e interés. Desafíos, orientaciones y propuestas. ¿Cómo abordar esta relación compleja en el aula? | Cuadernos para la enseñanza (2023).**

Nos detenemos en el abordaje de las relaciones entre enseñanza, interés y aprendizaje. Sostenemos un posicionamiento según el cual no hay sujetos que naturalmente muestren interés o desinterés. Por el contrario, partimos de considerar que el interés se produce y está condicionado en el marco de relaciones sociales específicas.

Disponible en: <https://bit.ly/469r4mm>



### **Enseñanza y prácticas democráticas | Cuadernos para la enseñanza (2023).**

Abordamos tres dimensiones que hacen a la construcción, la definición y el fortalecimiento de las democracias contemporáneas: el poder, la participación y la igualdad. Lo hacemos desde el reconocimiento del trabajo construido en las escuelas y con el horizonte común que enlaza prácticas y haceres democráticos con la construcción de comunidades cada vez más igualitarias.

Disponible en: <https://tinyurl.com/22bmfytk>

### **Enseñanza e heterogeneidad | Cuadernos para la enseñanza (2024).**

Abordamos aspectos reflexionamos sobre tres dimensiones necesarias para atender a la enseñanza diversificada en el aula: los agrupamientos de estudiantes, los ritmos de aprendizaje y la complejidad variable del contenido escolar.

Disponible en: <https://tinyurl.com/2ayl3js2>

