

Serie **Cuadernos para la enseñanza**

Proponer hacer.

“Sí, pero ¿cómo?”

**Criterios para la construcción y selección
de actividades y consignas de trabajo
escolar en la Educación Primaria**



*Instituto de Capacitación
e Investigación de los
Educadores de Córdoba*

Cargnelutti, Jennifer; Romero, Gabriela; Turletti, Raquel

Proponer hacer, sí, pero ¿cómo?: criterios para la construcción y selección de actividades y consignas de trabajo escolar en la Educación Primaria / Jennifer Cargnelutti; Gabriela Romero; Raquel Turletti; editado por Romina Clavero; Florencia Lo Curto. - 1a ed. - Córdoba: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba; Alaya Servicio Editorial, 2022.

Libro digital, PDF - (Cuadernos para la enseñanza. Apuntes docentes ; 2)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8425-23-8

1. Educación Primaria. 2. Actividades Escolares. 3. Métodos Pedagógicos. I. Romero, Gabriela. II. Turletti, Raquel. III. Clavero, Romina, ed. IV. Lo Curto, Florencia, ed. V. Título.

CDD 372.104



Proponer hacer. "Sí, pero ¿cómo?". Criterios para la construcción y selección de actividades y consignas de trabajo escolar, 2022, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Junta Ejecutiva Central UEPC

Secretario General: Monserrat, Juan Bautista

Secretaria General Adjunta: Miretti, Zulema del Carmen

Secretario de Organización: Cristalli, Roberto Orlando

Secretario de Coordinación Gremial: Ruibal, Oscar Ignacio David

Secretario Administrativo y de Actas: Sosa, Mario Nicolás

Secretario de Finanzas: Gonella, Marcelo Luis

Secretaria Gremial de Nivel Inicial y Primario: Fauda, Estela Maris

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

Secretario Gremial de Gestión Privada: Ricardo, Darío Iván

Secretaria de Asuntos Jubilatorios y Previsionales: Stratorier, Graciela

Secretario de Prensa y Comunicación: Frontroth, Oscar Andrés

Secretario de Acción Social: Zammataro, Hugo Daniel

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

Secretaria Gremial de Nivel Superior y U. P. C.: Moyano, María del Carmen

Secretario de Cultura: Mazzola, Fabián Leonardo

Secretario de Salud y Medio Ambiente de Trabajo: Zamora, Lorena Fernanda

Secretaria de Educación: Cavallero, Aurorita del Valle

Secretario de Formación Político Sindical: Ludueña, Carlos Fernando

Cuadernos para la enseñanza

Dirección editorial: Gonzalo Gutierrez (Director de ICIEC-UEPC).

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

Autoras: Jennifer Cargnelutti, Gabriela Romero y Raquel Turletti

Editora: Romina Clavero

Editora asistente: Florencia Lo Curto

Revisoras y revisor de contenido: Marcela Rivero, Liliana Eguiluz y Mariano Campilia

Producción editorial: Secretaría de Prensa de UEPC

Corrección: Carla Fernández

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.: 351 4208940/04.

Contacto: conectate@uepc.org.ar

Consideraciones sobre el uso del lenguaje no sexista en la UEPC

Desde UEPC, como parte de nuestra apuesta por una sociedad más democrática y una escuela más inclusiva, llevamos adelante acciones en pos de la igualdad de género, cuestionando y debatiendo los distintos tipos de violencia machista y patriarcal que atraviesan nuestra vida en sociedad. Consideramos, tal como se plantea desde el Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Nación, que "el lenguaje es una construcción social e histórica atravesada por relaciones de poder" y que, por lo tanto, "la utilización del masculino genérico invisibiliza las distintas realidades e identidades, dejándolas en un lugar de subordinación". En ese marco, desde 2018 comenzamos a promover el uso institucional de lenguaje no sexista, estableciendo como pauta central evitar el uso del masculino genérico en las distintas instancias de comunicación formal involucradas en cada actividad que realizamos.

Cómo citar este material.

Cargnelutti, J.; Romero, G.; Turletti, R. (2022). *Proponer hacer. Sí, pero ¿cómo? Criterios para la construcción y selección de actividades y consignas de trabajo escolar en la Educación Primaria*. UEPC - Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba. Córdoba, Argentina.

Subserie **Apuntes docentes**

Proponer hacer.

“Sí, pero ¿cómo?”

**Criterios para la construcción y selección de
actividades y consignas de trabajo escolar**

Educación Primaria

**Jennifer Cargnelutti, Gabriela Romero
y Raquel Turletti**



*Instituto de Capacitación
e Investigación de los
Educadores de Córdoba*

Índice

Presentación	5
Introducción	6
Algunos criterios generales para la elaboración de consignas	7
Ejemplos de consignas tradicionales en el ámbito escolar como objeto de reflexión	8
Sobre el lugar que otorgamos a las y los estudiantes en las consignas	12
Sobre las posibilidades de desarrollar la lectura, la escritura y la oralidad a través de las consignas	14
Sobre las intervenciones pedagógico didácticas de quien enseña durante la resolución de consignas	16
Ejemplos de consignas que consideramos potentes	18
Sobre el lugar que otorgamos a las y los estudiantes en las consignas	23
Sobre las posibilidades de desarrollar la lectura, la escritura y la oralidad a través de las consignas	23
Sobre las intervenciones pedagógico didácticas de quien enseña durante la resolución de consignas	24
A modo de cierre	25
Materiales sugeridos / Bibliografía	26

Presentación



Acompañar el trabajo de enseñar es una expresión que alude a una posición política, ética y pedagógica. Enseñar no es una cuestión individual, sino más bien, profundamente colectiva, donde definimos tanto los saberes a transmitir, como los modos deseables de relación con ellos que les proponemos a nuestras y nuestros estudiantes. Por ello, es una responsabilidad ética y política construir estrategias y dispositivos de acompañamiento pedagógico a quienes enseñan. Este es uno de los principales desafíos asumidos desde el ICIEC-UEPC mediante propuestas de formación docente e intervenciones territoriales desde el Área de Consulta Pedagógica. Simultáneamente, venimos elaborando numerosos materiales educativos.

En esta oportunidad, como parte de la **serie Cuadernos para la enseñanza** y la **subserie Apuntes docentes**, presentamos “Proponer hacer. ‘Sí, pero ¿cómo?’”. Criterios para la construcción y selección de actividades y consignas de trabajo escolar para la Educación Primaria”. Damos continuidad, de este modo, a un material similar, publicado en 2021 para nivel secundario. Aunque sus destinatarias y destinatarios centrales son quienes se desempeñan en la escuela primaria, seguramente quienes se encuentran en otros niveles y modalidades del sistema educativo también podrán encontrar aquí criterios para recuperar y reflexionar sobre actividades y consignas en una perspectiva que otorga centralidad a las y los estudiantes en los procesos de aprendizaje.

Sabemos que la enseñanza está hecha de palabras, acciones y gestos. Ellos cobran forma en actividades y consignas de trabajo que redactamos, que realizamos y realizan nuestras y nuestros estudiantes. Las actividades representan el núcleo sobre el que se vehiculizan nuestras intenciones didácticas y sobre el cual se organizan las relaciones entre docentes y estudiantes en su hacer con los saberes escolares. Es también sobre actividades y consignas donde suelen producirse desacuerdos que dan lugar a múltiples planteos e interrogantes: “no entiendo qué tengo que hacer”; “entendí otra cosa”; “¿me puede explicar qué tengo que hacer?”; “creí que tenía que hacer otra cosa”; “no entendí que era eso lo que me pedían”; “¿por qué hicieron esto, si lo que les proponía la consigna era esto otro?”. Lejos de asumir estos planteos como asuntos individuales, los consideramos como interpelaciones a las formas didácticas de nuestras propuestas. Por ello, en esta publicación, considerando la especificidad del nivel primario, compartimos criterios generales de enseñanza válidos para el abordaje de contenidos en distintos espacios curriculares que, sabemos, serán recreados y enriquecidos en cada escuela, por cada compañera y compañero al momento de elaborar sus propuestas didácticas.

Nuestra referencia a la idea de “apuntes” remite a su sentido más genérico, de anotaciones breves sobre cuestiones importantes, que se registran por escrito para tenerlas en cuenta a futuro, recordarlas y, en ocasiones, también compartirlas con otras compañeras y otros compañeros y/o profundizarlas. En estos apuntes encontrarán análisis de debilidades y fortalezas en ciertos tipos de actividades y consignas, pero también, orientaciones, propuestas y ejemplos, que procuran enriquecer prácticas de enseñanza comprometidas con el derecho de aprender.

Gonzalo Gutierrez y Romina Clavero

Introducción

En este material, destinado a docentes de escuela primaria, compartimos pistas para analizar didácticamente los supuestos de enseñanza y aprendizaje que se movilizan en la elaboración de actividades y consignas. Compartimos también ejemplos que, consideramos, promueven modos complejos y significativos de relación con los saberes escolares. El foco no está puesto en un área de conocimiento, sí en lo que representan como recursos didácticos las actividades y consignas de trabajo. Ellas orientan y regulan la organización del trabajo de docentes y estudiantes tanto en lo relativo a los saberes a abordar como al modo de hacerlo, los tiempos destinados a ello y las particulares secuencias de trabajo didáctico que se van elaborando.

En tanto esta publicación es continuidad de un trabajo anterior, que hizo foco en el nivel secundario, parte de los mismos presupuestos construidos institucionalmente desde el ICIEC-UEPC en el marco de sus múltiples dispositivos de formación docente y acompañamiento al trabajo de enseñar. En ese sentido, como hemos sostenido en la introducción de “Proponer hacer. ‘Sí, pero ¿cómo?’” para nivel secundario, consideramos que la enseñanza es una apuesta compleja que siempre se organiza con el propósito de que otras y otros aprendan. En ella, las actividades adquieren especial relevancia en la tarea docente junto con la decisión del formato de enseñanza (secuencia didáctica, taller, laboratorio, proyecto), la selección de contenidos, la organización de los espacios y tiempos de trabajo, el ordenamiento de las interacciones en el aula, las preguntas y repreguntas, la socialización de dudas e interrogantes de conocimiento entre docentes y estudiantes, entre otras. Sostuvimos, en dicha ocasión, que las actividades cobran forma en consignas que operan como instrumentos mediadores entre los saberes que queremos enseñar y las experiencias y aprendizajes que nos interesa promover. Las consignas son una parte de la enseñanza, son un “hacer docente” que propone “un hacer” para las y los estudiantes y, de ese modo, dan un marco de trabajo compartido en torno a ciertos aprendizajes y contenidos. En este sentido, no son un fin en sí mismas, sino que siempre son parte de un recorrido con el que creemos que las y los estudiantes podrán apropiarse de aquello que enseñamos. Por ello, consideramos que es importante reconocer que las actividades y sus consignas movilizan modos específicos de relación con el saber. No obstante, las actividades pueden constituir un problema cuando, en conjunto, el modo dominante en que operan remite a operaciones superficiales de pensamiento tales como memorización, repetición o copia.

Por ello es complejo diseñar actividades y plasmarlas en consignas de trabajo. También lo es para las y los estudiantes comprender qué esperamos que realicen con ellas. En ocasiones, nos enfrascamos en arduos trabajos de elaboración y nos encontramos con que hay quienes no las entienden o quienes realizan lo que no esperábamos. Incluso cuando realizan lo solicitado, podemos tener dudas acerca de si la resolución ha contribuido a la comprensión o al aprendizaje del contenido que pretendemos abordar. Otras veces, tomamos consignas de diversas fuentes, como manuales escolares, páginas web, revistas, cuadernillos, entre otras; sin embargo, esas consignas prearmadas pueden tener dificultades para dialogar con las especificidades de los contextos, sujetos y procesos en que se entran nuestras prácticas de enseñanza, porque su producción puede, por ejemplo, estar ligada a marcos curriculares de otra época o seguir esquemas didácticos que entran en contradicción con nuestras intencionalidades de favorecer a las y los estudiantes procesos de aprendizaje autónomo, genuino y crítico.

... consideramos que es importante reconocer que las actividades y sus consignas movilizan modos específicos de relación con el saber.



De las múltiples dimensiones que podemos considerar al momento de definir actividades en el marco de procesos de enseñanza, aquí nos detendremos en tres que creemos valiosas:

- ▶ una vinculada a cómo dar un lugar más protagónico e interpelar a nuestras y nuestros estudiantes en relación con los saberes enseñados;
- ▶ otra relativa al desarrollo de los procesos de lectura, escritura y oralidad;
- ▶ y una tercera, en relación a las intervenciones didácticas que, como docentes, podemos realizar frente al trabajo de las y los estudiantes.

Estas dimensiones pretenden operar como “lentes” para mirar los ejemplos de consignas –tradicionales y potentes– para ambos ciclos de la escolaridad primaria. Creemos que tomar en cuenta estas dimensiones al momento de proponer consignas colabora en promover procesos de comprensión genuinos y aprendizajes significativos en las y los estudiantes.

En vistas de ofrecer mayor claridad en el modo en que los aspectos vinculados a cada una de las dimensiones se convierten en criterios para la construcción de consignas potentes, algunos ejemplos tradicionales comparten con ejemplos potentes el ciclo escolar al que está destinado y el/las área/s disciplinar/es que abarca.

Algunos criterios generales para la elaboración de consignas

Quisiéramos compartir, sin pretensión de exhaustividad, algunos criterios generales que consideramos importante tener en cuenta a la hora de construir o seleccionar actividades y consignas:



A

Cuando las actividades se pueden responder sin dar cuenta necesariamente de los contenidos, existe un problema didáctico. Al elaborar una consigna, es necesario preguntarnos qué tipo de acción con los saberes enseñados deberán realizar nuestras y nuestros estudiantes. El centro aquí son los saberes y sobre ello adquieren sentido las actividades. Por tanto, es necesario conocer el objeto de enseñanza que se encuentra en el Diseño Curricular vigente y reconocer allí los aprendizajes y contenidos que cada área del conocimiento propone: quehaceres del o de la hablante, del lector o de la lectora, del escritor o de la escritora, del científico o de la científica, del matemático o de la matemática, del o de la artista, entre otros.



B

Para un mismo contenido, puede haber propuestas de actividades muy diversas que, a su vez, van a promover experiencias y aprendizajes diferentes, apelando a tiempos y recursos también distintos (libros de textos, aplicaciones móviles, sitios web, etc.).



C

Es necesario tener presente qué nos interesa que puedan realizar nuestras y nuestros estudiantes cuando elaboramos un conjunto de actividades, la relación con el contenido que se establece y qué queremos que hagan con esos saberes en el aula: observar, describir, comparar, analizar, conceptualizar, explicar, entre otras posibilidades, involucran modos particulares de relación con los saberes y, por ende, diferentes tipos de aprendizajes.



Resulta valioso ser conscientes de que no es posible que una sola actividad atienda a múltiples operaciones cognitivas simultáneamente; y también que estas operaciones deben ser objeto de enseñanza, ya que no son habilidades con las que las y los estudiantes lleguen a la escuela.



Es importante tener presente el contexto de realización de las actividades por parte de las y los estudiantes al momento de elaborar las consignas. Cuando estas se desarrollan en la escuela, es posible trabajar sobre la interpretación de lo solicitado en el marco de la misma clase, atendiendo a las preguntas de nuestras y nuestros estudiantes, y pudiendo acercar aclaraciones, ejemplos, etc. Cuando el contexto de realización supone nuestra ausencia como docentes, debemos tomar algunos recaudos, preguntándonos con quiénes podrán resolver sus dudas frente a lo solicitado (compañeras y compañeros, familiares, etc.) y trabajar con mayor detalle los modos de redacción de la consigna, no dando por supuesta su inmediata comprensión, y también ofreciendo una contextualización de la misma en el marco del proceso de trabajo con determinados contenidos (por ejemplo: en qué momento de la unidad, cómo se vincula lo propuesto con lo visto previamente y/o si se espera poder hacer algo más con lo que se produzca, etc.).



Aunque podamos recuperar propuestas de actividades y/o consignas producidas en otros materiales, es importante adecuarlas a nuestra situación didáctica.

Seguramente, varios de estos aspectos pueden ser profundizados, tomados como objeto de reflexión y ejemplificados en otras instancias. Este material no pretende ser un instrumento normativo sobre las actividades escolares, sino una herramienta más para el trabajo de enseñar en la escuela. Intentamos aquí ofrecer algunas pistas para seguir construyendo conjuntamente las mejores actividades en el marco de la escolaridad obligatoria y del derecho a la educación de nuestras y nuestros estudiantes.

Ejemplos de consignas tradicionales en el ámbito escolar como objeto de reflexión

A continuación, presentamos algunos ejemplos de consignas que solemos encontrar en múltiples materiales didácticos a nuestro alcance (revistas, manuales, páginas web, documentos, etc.) y a las que denominaremos tradicionales¹. Esta nominación se utiliza, en este caso, para consignas que han tenido y aún tienen una presencia habitual en la escuela primaria y proponen un modo de relación con el saber que presenta ciertos límites, en tanto muchas veces no representan desafíos cognitivos o no exigen una actividad de reorganización del pensamiento de las y los estudiantes, sino más bien operaciones de memorización, repetición o mecanización de saberes y procedimientos. La repetición acrítica de este esquema puede obturar las múltiples posibilidades de promover diversas prácticas de estudio en relación a las actividades que ofrecemos. Para reflexionar sobre algunas de sus limitaciones, hemos registrado al margen de cada ejemplo algunos comentarios sobre aspectos que pueden no favorecer la comprensión y apropiación de saberes por parte de las y los estudiantes, indicando con colores diferenciados cada dimensión:



► Sobre el lugar que otorgamos a las y los estudiantes



► Sobre el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad



► Sobre las intervenciones pedagógico didácticas de las y los docentes

¹ Las categorías de consignas tradicionales y potentes son retomadas de "Proponer hacer. 'Sí, pero ¿cómo?'. Criterios para la construcción y selección de actividades. Nivel Secundario", 2020, UEPC <https://www.uepc.org.ar/conectate/subserie-apuntes-docentes-proponer-hacer-si-pero-como/>. Pág 7 y 13.

Primer ciclo - Ciencias Sociales y Lengua y Literatura

Contextualización: Las consignas han sido tomadas del capítulo modelo de un cuadernillo de actividades para primer ciclo, producido por una reconocida editorial argentina. Se trata del libro 3, de la sección “áreas agrupadas”. Según su propia definición, el documento “concentra el material de todas las áreas en una sola herramienta anillada de estudio y trabajo. Incluye una antología con obras para leer e imaginar y un fichero con distintas láminas de actividades para aprender y divertirse”.

Contenidos:

- Ciencias Sociales: Identificación de las huellas materiales del pasado en el presente: objetos de la vida cotidiana.
- Lengua y Literatura: Apropiación progresiva de convenciones del sistema de escritura.

Se espera que las y los estudiantes puedan reconocer las relaciones entre los objetos propios del mundo tecnológico y los modos de vida de la sociedad en distintos tiempos y espacios, al tiempo que participen como lectoras, lectores, escritoras y escritores en situaciones de aprendizaje de Ciencias Sociales y construyan saberes iniciales acerca de las funciones sociales de la lectura y la escritura.

Actividad: Leer el texto “Un tesoro antiquísimo” y resolver las consignas a continuación.

Un tesoro antiquísimo

Lucas es un fanático de los objetos antiguos y, por eso, la primero que quiso conocer de la hostería fue el aljibe. Su papá, Paco, le había contado que todavía funcionaba y que conservaba las piezas originales. ¡Hasta los azulejos eran de la época de los tatarabuelos! Como le gustaba decir a Lucas: “¡Es toda una reliquia!”.

Después de almorzar, Rita llevó a sus primos hasta el famoso aljibe. Orgullosa, dejó caer el balde y luego lo subió repleto de agua. Lucas y Juana miraban fascinados cada uno de los movimientos. ¡Qué poca fuerza hacía Rita! ¡Y el balde subía lleno!

Al rato, Juana tuvo una gran idea...

-¿Y si regamos la huerta con el agua del aljibe? - propuso emocionada.

-¡Síiiii! -respondieron a dúo Lucas y Rita.

Cuando terminaron, el aljibe estaba casi vacío. Tendrían que esperar hasta la próxima lluvia para volver a usarlo.

Las palabras se pueden separar en sílabas. Cada sílaba contiene al menos una vocal, sola o acompañada por una o más consonantes, por ejemplo: a-tún o gi-ra-sol.

Pueden buscar imágenes en Google de aljibes de la época colonial.

► **Elijan** una palabra del texto y **respondan:** ¿cuántas letras tiene? ¿Y sílabas?

► **Elijan** cuatro palabras y **cópienlas** en sus cuadernos. Luego, **sepárenlas** en sílabas.

→ Hay una dilución de los saberes disciplinares que se pretenden trabajar en el campo de las Ciencias Sociales.

→ Subyace la idea de que basta con la lectura del texto para establecer relaciones entre huellas materiales del pasado y presente.

→ Habilita una intervención de la o el estudiante en tanto tal y no como sujeto social; es decir, se la o lo convoca a realizar una acción, una práctica, que no involucra su posición.

→ Hay una concepción de que la imagen por sí sola colabora en la comprensión del contenido. No hay un propósito que dé sentido a la búsqueda de las imágenes.

→ Se ofrece el concepto de segmentación silábica de manera directa, sin explicitar la función de la separación en sílabas ni del conteo de letras.

→ Se solicita la copia de palabras sin responder a un propósito de escritura.



Segundo ciclo - Ciencias Sociales

Contextualización: Las consignas han sido tomadas de un material para docentes, con herramientas para planificar, dar clase y evaluar, producido por una reconocida editorial argentina. Dentro del bloque de "herramientas para dar clase", las consignas propuestas se ofrecen como "fichas de actividades fotocopiables" y se presentan listas para ser recortadas y entregadas al grupo de estudiantes.

Contenido: Conocimiento de las diferentes formas de relación de las sociedades cazadoras, recolectoras y agricultoras con la naturaleza para resolver sus problemas de supervivencia.

Se espera que las y los estudiantes puedan conocer las características del poblamiento del continente americano, caracterizar las sociedades antes de la conquista europea y describir las formas de vida de los diferentes grupos.

Actividad: Luego de una exposición oral por parte de la o el docente sobre los primeros habitantes del continente americano, se solicita a las y los estudiantes resolver las siguientes consignas.

1. Marcá con una X la opción correcta:

a) Los primeros habitantes de América llegaron desde:

Asia. Europa. África.

b) Cruzaron de un continente a otro:

caminando. navegando.

c) Eran pueblos:

sedentarios. agricultores.

cazadores-recolectores.

2. Elegí un pueblo originario y completá sus características en la ficha:

• Ubicación geográfica

.....

• Forma de vida (sedentarios o nómadas)

.....

• Vivienda

.....

• Característica particular

.....

→ Se promueve una operación de transferencia de la lectura del texto a la resolución del ejercicio en la que puede bastar con un proceso memorístico para su resolución.

→ Incluso si las respuestas son adecuadas, no es posible advertir si la identificación de la respuesta correcta se articula a un proceso de comprensión o al azar.

→ La contrastación entre "sedentarios, cazadores-recolectores y agricultores" responde a clasificaciones diferentes y puede propiciar errores conceptuales.

→ La disposición en ítems colabora con la fragmentación del contenido, restringe las posibilidades de reflexión de las y los estudiantes y de problematización y contextualización de elementos que circulan atomizados, sin habilitar sentidos en torno a procesos identitarios de ellas y ellos.

→ Se fortalece la idea de que leer en clase es sobre todo responder a preguntas o consignas sobre el texto como única opción posible.

→ No sabemos si los errores, en caso de haberlos, remiten a problemas de comprensión lectora del texto y/o de comprensión del contenido en sí mismo.

→ La noción de sentido común acerca de nómades y sedentarios no se reformula hacia otra conceptualización que supere la dicotomía "iban de un lugar a otro" y "se quedaban en un lugar".



Segundo ciclo - Matemática

Contextualización: Las consignas han sido tomadas de la red social Pinterest. El posteo se encuentra publicado desde un sitio *online* que permite la generación de fichas interactivas que “pueden incluir sonidos, videos, ejercicios de arrastrar y soltar, unir con flechas, opción múltiple... e incluso ejercicios de habla, que los alumnos deben realizar con el micrófono”.

Contenidos: Uso de la multiplicación y división para resolver problemas, especialmente aquellos que contemplan relaciones de proporcionalidad.

Se espera que las y los estudiantes puedan producir argumentaciones sobre un procedimiento o el resultado de un cálculo.

Actividad: A modo de presentación del tema “Proporcionalidad”, se solicita a las y los estudiantes resolver situaciones problemáticas según las siguientes consignas.

Proporcionalidad

1. Completa las tablas de proporcionalidad.

x3	2	3	4	6	8

x5	3	5	7	9	10
	15	25	35	45	50

:4	16	24	28	36	40

:2	10	14	16	20	22

2. Completa las tablas de proporcionalidad y resuelve.

Para hacer 8 bizcochos iguales, Alejandro ha utilizado 32 huevos. ¿Cuántos huevos necesita para hacer 9 bizcochos?

Nº de bizcochos	1	2	6	8	9
Nº de huevos				32	

Virginia ha pagado por 5 camisas iguales 50 pesos. ¿Cuánto costarán 7 camisas? ¿Y 10 camisas?

Nº de camisas	5	6	7	8	10
Precio (\$)	50				

→ Subyace el supuesto de que la resolución matemática (multiplicación y división) garantiza por sí misma la comprensión de la noción de proporcionalidad.

→ Dado que la respuesta es evidente, no da lugar a la posibilidad de generar preguntas y estrategias de resolución variadas.

→ El modo en que se presenta el tema (resolución de problemas) y la pretensión de que, a partir de esa forma, se resuelvan las actividades, se aleja del tipo de consignas propuestas (de ejercitación).

→ Los casos utilizados (ingredientes y precio) no se relacionan entre sí y este factor no colabora en la comprensión de cuestiones nodales del contenido.

→ Subyace un enfoque aplicacionista, que supone que la proporción se obtiene a partir de la repetición mecánica de un ejercicio matemático.

→ No incluye elementos que permitan a la o el estudiante validar sus propias conjeturas, procedimientos y soluciones, o rechazarlas cuando sean incorrectas.

→ La consigna puede resolverse sin necesidad de leer el planteo del problema; basta con identificar la operación matemática.

En los casos presentados hasta aquí, es posible advertir que prima una resolución individual de las consignas. Este aspecto no resulta necesariamente problemático, pero requiere ser atendido cuando el trabajo grupal o colaborativo no aparece como opción o posibilidad.

Otra recurrencia en estos ejemplos refiere a un corrimiento de la especificidad del contenido y a un modo particular de construir una relación con el saber. Las respuestas que las y los estudiantes puedan elaborar no nos dirán demasiado acerca de sus procesos de apropiación y comprensión del saber que se intenta enseñar, ya que la resolución de las consignas no da cuenta necesariamente de un aprendizaje. Es decir, no podremos saber si la o el estudiante aprendió independientemente de si resuelve la consigna de forma correcta o errónea.

Además de estos aspectos nodales que advertimos, a continuación nos proponemos interrogar tales consignas desde los “lentes” de las dimensiones planteadas, preguntándonos por algunos supuestos que conllevan vinculados al lugar que se asigna en ellas a las y los estudiantes; a las posibilidades de desarrollar procesos de lectura, escritura y oralidad; y a las intervenciones didácticas que en torno a ellas se pueden producir (o no).

Sobre el lugar que otorgamos a las y los estudiantes en las consignas

En las consignas presentadas se puede reconocer que, en variadas ocasiones, hay una tendencia a promover procesos poco reflexivos, puesto que el contenido se ofrece de forma aislada o descontextualizada. Cada consigna resulta entonces, para las y los estudiantes, una llave para resolver un ejercicio escolar antes que un desafío cognitivo sobre algún aspecto del mundo que se pretende enseñar. Tomando el caso de Ciencias Sociales propuesto para segundo ciclo, se atomiza en diversas tareas el trabajo en torno al contenido y, como consecuencia, puede producirse una comprensión fragmentada de los procesos históricos.

Junto a ello, también es posible advertir que subyace una marcada ausencia de la experiencia, los saberes y las construcciones propias de las y los estudiantes. Las consignas se resuelven básicamente reproduciendo o transfiriendo información. En este sentido, se debilita el interés de quien debe resolver la consigna y, con ello, la posibilidad de su involucramiento en relaciones significativas con el saber. Los ejemplos presentados habilitan la intervención de la o el estudiante en tanto tal y no como sujeto social; es decir, se la o lo convoca a realizar una acción que no involucra su posición u opinión. Sería deseable que podamos darle sentido a lo que les proponemos aprender poniendo en relación los saberes, temas y/o problemas que abordamos, con su lugar en el mundo, puesto que creemos que no basta con explicar para qué sirven ciertos saberes para que las y los estudiantes le otorguen sentido.

Interrogarnos sobre el lugar que les damos a ellas y a ellos en las actividades que les proponemos supone pensar: ¿qué compromiso subjetivo demandamos?, ¿qué mecanismos de interpelación desarrollamos?, ¿cómo se relaciona el contenido con el mundo que habitan?

Si lo que buscamos es construir significatividad para nuestras y nuestros estudiantes, sería deseable que estas formas de presentar las consignas no fueran las únicas ni las predominantes.





Sugerencias para otorgar un lugar más protagónico a nuestras y nuestros estudiantes:

- Construir consignas que articulen la ejercitación con otro tipo de prácticas, es decir, que el ejercicio concreto opere como puente para una producción que articule la experiencia, los saberes previos y/o los gustos personales de las y los estudiantes, en el marco de alguna modalidad organizativa del tiempo didáctico, como proyecto, secuencia, etc.

- Trascender las consignas mecánicas ofreciendo actividades que ubiquen a las y los estudiantes en la situación de tener que tomar decisiones, discutir, pensar con sus pares, tanto para desarrollar su autonomía como la disposición a problematizar distintos aspectos de su entorno y del mundo en general.

- Proponer consignas que apelen a su cotidiano, a su contexto, ya sea para problematizarlas o como punto de partida para relacionar con nuevos aprendizajes, en las que el saber disciplinar tenga un sentido concreto, permita resolver estas cuestiones o ponerlas en tensión. La idea es no dar por sentada la relación entre saberes escolares y nuestras y nuestros estudiantes, sino explícitamente promover su encuentro. No se trata de una sugerencia taxativa, ya que en algunos casos, como en el campo de la enseñanza de la Matemática, no siempre las consignas apelarán lo cotidiano. Por ejemplo, si estamos enseñando operaciones con fracciones, muchos problemas estarán en ese contexto, pero al momento de trabajar con los cálculos, las consignas estarán dirigidas a las formas que se usan para hacerlos y no necesariamente esto se vincula con lo cotidiano, lo que llamamos problemas del contexto intramatemático.

Sobre las posibilidades de desarrollar la lectura, la escritura y la oralidad a través de las consignas

La operación que principalmente está en juego en los ejemplos presentados es la reproducción de la información que se encuentra. En ese marco, es posible inferir que los procesos de lectura y escritura promovidos resultan superficiales, de baja intensidad y guiados por un propósito inmediato de responder a la pregunta más que a construir un sentido de la historia, así como también se evidencia en los ejemplos una escasa posibilidad de promover instancias de diálogo o conversación en pos del desarrollo de la oralidad. Muchas veces esto nos sucede cuando intentamos que aquello que proponemos resulte sencillo de comprender o atractivo para ser resuelto por nuestras y nuestros estudiantes, pero, sin darnos cuenta, diseñamos consignas en las que prevalece una concepción de la lectura como decodificación y la escritura como codificación, donde se diluye la posibilidad de comprender el contexto en el que se produce el lenguaje y el sentido que las prácticas de lectura y escritura tienen en la vida social.

En el caso de la lectura, el tipo de actividades que plantean los ejemplos no permite necesariamente dar cuenta de la comprensión de los textos ofrecidos o de algún concepto disciplinar. Para el caso de la escritura, los ejemplos solicitan principalmente acciones relativas a completar, copiar y escribir a partir de un dictado, sin apelar en estos casos a alguna pregunta relacionada al aspecto retórico de la escritura (para qué escribo, qué escribo, para quién escribo, etc.).

Si tomamos en particular el ejemplo de Ciencias Sociales y Lengua de primer ciclo, advertimos que para el trabajo con las sílabas no se da la posibilidad de pensar la escritura, ni de construir las unidades menores del sistema de escritura, sino que se provee la información de manera directa; al tiempo que el contenido histórico se ofrece desde una narrativa ficcional y anecdótica a través de la cual no es posible acceder a datos reales, aspecto particularmente atendible en el caso de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Este brevísimo análisis permite atender a que, independientemente del campo disciplinar en juego, los aspectos referidos a las prácticas de oralidad, lectura y escritura no se reducen al espacio curricular de Lengua y Literatura.

Se trata, por un lado, de señalar que los aprendizajes referidos a la cultura escrita no se producen en un solo espacio disciplinar, sino que presupone acuerdos de trabajo entre el conjunto de las y los docentes; y por otro, que tales aprendizajes se promueven en procesos donde muchas veces se desdibujan las relaciones entre espacios curriculares. Por eso, en los ejemplos tradicionales, lo que aparece son situaciones que fragmentan el propio proceso de aprendizaje, como en el primer caso de “Un tesoro antiquísimo”, donde no hay un sentido construido en la articulación entre los saberes de la Lengua y los de Ciencias Sociales.

Atender a estas consideraciones implica detenernos y reflexionar: ¿de qué modos y en qué momentos proponemos a nuestras y nuestros estudiantes leer, escribir, hablar o escuchar?, ¿qué procesos involucran para ellas y ellos los quehaceres de lectora, lector, escritora, escritor y hablante?, ¿cómo combinamos el trabajo con estas prácticas en las propuestas de actividad que acercamos a las y los estudiantes?, ¿con qué finalidad?

El propósito de enseñar a leer y escribir en la escuela es integrar a las y los estudiantes al universo de la cultura escrita. Esto supone poner a disposición situaciones que favorezcan su real participación en la cultura letrada y el desarrollo progresivo de sus posibilidades de comprender el sentido y el contexto en el que se produce el lenguaje así como producir textos escritos pertinentes y fieles a sus propósitos. A fin de lograr coherencia con este planteo, las actividades y consignas requieren preservar el sentido que las prácticas de lectura, escritura y oralidad tienen en la vida social.





Sugerencias para favorecer procesos de lectura, escritura y oralidad:

- Posibilitar la realización de las mismas acciones que una lectora, un lector, una escritora y un escritor hace cuando lee y escribe en y fuera de la escuela, esto es, enseñar los quehaceres de lectora y lector y de escritora y escritor². Estos quehaceres constituyen nuestro objeto de enseñanza y se manifiestan en prácticas sociales, en contextos reales. A veces resulta difícil visualizarlos, dado que el uso sostenido hace que los naturalicemos, pero podemos reconocer que el modo de leer una poesía es diferente al de leer una receta, y que tampoco escribimos de la misma manera un mensaje por WhatsApp que un cuento.

- Utilizar textos reales, de circulación social, en situaciones reales.

- Alternar situaciones de lectura y escritura por sí misma o mismo y a través de la o el docente, para trabajar conjuntamente los componentes de la alfabetización: Sistema de escritura y lenguaje escrito.

- Combinar lectura y escritura con oralidad (escucha activa y expresión oral): pueden ofrecerse lecturas en voz alta de los textos, en lugar de ofrecerlos como producciones escritas; puede proponerse que las y los estudiantes escriban sobre sus conocimientos previos antes de la lectura para, luego, completar o corregir sus ideas a partir de la nueva información, entre otras opciones.

² Según Delia Lerner, "los quehaceres del lector y del escritor son contenidos -y no actividades (...) porque son aspectos de lo que se espera que los estudiantes aprendan, porque se hacen presentes en el aula precisamente para que los estudiantes se apropien de ellos y puedan ponerlos en acción en el futuro, como practicantes de la lectura y escritura..." (2001, p. 99)

Sobre las intervenciones pedagógico didácticas de quien enseña, en el transcurso de la resolución de consignas

Como mencionamos al inicio de este material, las consignas se caracterizan por tener una intencionalidad pedagógica relativa a orientar procesos cognitivos y desarrollar estrategias de aprendizaje de las y los estudiantes. Ahora bien, creemos que para garantizar un desarrollo significativo, las consignas no pueden ser siempre estandarizadas o de carácter estrictamente espontáneo, sino que nos requieren invertir en tiempo de planificación y de enseñanza.

Desde este marco, concebimos a la actividad de enseñanza como guía y sostén del aprendizaje y a la o el docente como mediadora o mediador entre las y los estudiantes y determinados saberes. Por ello, planteamos dos cuestiones respecto a las consignas: por un lado, que en su singularidad no agotan todas las posibilidades de trabajo, sino que adquieren mayor sentido en el marco de la articulación con otras actividades; y, por otro, que además dependen de las intervenciones que podamos realizar para acompañar el proceso de resolución.

Ahora bien, ¿qué aspectos podemos tener en cuenta para repensar nuestras intervenciones didácticas? Resulta valioso que, como docentes, podamos conocer cómo están pensando las y los estudiantes acerca del contenido disciplinar que se pretende abordar, así como de qué conocimientos disponen previamente. También es importante construir situaciones desafiantes para las cuales no tienen todavía –disponibles de forma inmediata– herramientas pertinentes de resolución, aun cuando cuentan con conocimientos anteriores que les permiten encontrar algunos caminos posibles para abordar tales desafíos. Como podemos apreciar en los ejemplos planteados anteriormente, ese tipo de consignas requiere del acompañamiento docente para encontrar la respuesta más que para construir saberes.

Se trata de intentar generar en la clase un clima propicio que otorgue, a través de las actividades propuestas, permiso para explorar y elaborar estrategias propias, erróneas o no, y para discutir sobre la validez de los procedimientos propios y ajenos, de manera que las y los estudiantes puedan confiar en sus posibilidades de producir conocimientos.

También podemos reconocer que, en el proceso de selección y elaboración de consignas, se presentan dos momentos clave a atender: la planificación y su escritura. Cuando se bosquejan las actividades, se abre un abanico de preguntas que se ponen en juego a la hora de pensar en la pertinencia de lo que se propone hacer, como por ejemplo, para qué (propósito), por qué (justificación), en qué contexto se desarrollará (real, ficcional, lúdico), qué contenido se trabajará, cómo es el procedimiento de lo que se solicita (leer, escribir, calcular, analizar, transformar, comparar, unir con flechas, observar, clasificar, etc.), con qué recursos se cuenta, con quién se va a resolver la consigna (individual, entre pares, con adultos: docentes o tutoras y tutores), cuánto tiempo va a necesitar para realizarla, qué nivel de dificultad se propone, cuántos modos de resolución se posibilitan, si atiende a los intereses y expectativas de las y los estudiantes y si tiene viabilidad la propuesta.

En el caso del momento de escritura de la consigna en sí, resulta importante su revisión, es decir, poner foco en la estructura, la coherencia, la extensión, la sintaxis, la cohesión, la función de los verbos (implica revisar si indican las acciones que se deben realizar o hay ambigüedades), el vocabulario específico, la aclaración de términos complejos o desconocidos, el uso de expresiones apropiadas, la definiciones de conceptos, la provisión de ejemplificaciones, etc.

En estos procesos, es importante generar instancias de lectura y diálogo de nuestras consignas con otras y otros docentes. Dichas instancias disminuyen la soledad de estas elaboraciones y habilitan a encontrarnos con otras claves de lectura que pueden permitir sostener y/o reformular las propuestas de consignas inicialmente elaboradas.

En síntesis, a medida que los conceptos permiten resolver los problemas planteados, estos comienzan a cobrar sentido; y dado que un mismo concepto permite resolver variados tipos de problemas, será necesario enfrentar a las y los estudiantes, mediante diferentes propuestas, con sus distintos sentidos. Es por eso que creemos que invertir tiempo en la construcción de consignas con intencionalidad didáctica puede generar mejores condiciones para que ellas y ellos participen en situaciones donde se ponga en juego el conocimiento significativo; y del mismo modo, consideramos esta circunstancia una buena oportunidad para trabajar colaborativamente con las y los colegas.

Presentamos a continuación algunas de las ideas anteriores formuladas como recomendaciones:



Sugerencias para generar intervenciones pedagógicas didácticas favorables:

- A la hora de planificar consignas, tener en cuenta que en las mismas estén presentes los siguientes criterios:
 - **Diversidad:** de quehaceres, de géneros textuales, de temas, de autoras y autores, de propósitos, de formas de agrupamiento, de estrategias de resolución.
 - **Continuidad:** que supone la reorganización del tiempo para permitir la
 - **progresión:** y complejización de los saberes.
 - **Simultaneidad:** de lecturas y escrituras en contexto de estudio, de recreación, de reflexión, de resolución.
 - **Articulación:** de actividades que conduzcan a la apropiación del conocimiento.
- Verificar que la consigna exprese claramente qué se espera que hagan, sin considerar nada como obvio o sobreentendido.
- Posibilitar que la consigna sea resuelta de diversos modos, siguiendo múltiples caminos.
- Diseñar consignas que contemplen apoyos, tutoriales o pistas significativas para incluir a quienes los necesiten.





- Incluir la definición de algunos términos o expresiones, o ilustrar con ejemplos en caso de que el grupo o alguna o algún estudiante lo requiera.

- Tener en cuenta que la consigna incluya lo esencial, ya que, si hay información excesiva, podría desalentar la tarea o volverla poco clara.

- Desafiar, mediante la formulación de la consigna, la creatividad al momento de buscar estrategias de resolución. Despertar la curiosidad y promover nuevos intereses en las y los estudiantes.

- Chequear el enunciado con colegas o estudiantes y, en lo posible, realizarlo. Este ejercicio permitirá evaluar la comprensibilidad de las consignas y mejorarlas. Es clave para la organización de la tarea de enseñar, ya que resulta imprescindible que las y los estudiantes comprendan cabalmente qué se espera de ellas y ellos.

- Transparentar indicadores y criterios de evaluación a fin de poder mirar los resultados y realizar los ajustes necesarios luego del análisis.

- Promover, siempre que sea posible, el uso de otros soportes tecnológicos además de la escritura en papel y pizarrón.

Ejemplos de consignas que consideramos potentes

Ofrecemos en este apartado ejemplos de actividades y sus consignas que proponen otros modos de solicitar tareas a las y los estudiantes, diferentes al de aquellas que siguen un esquema más clásico o tradicional. Las llamamos potentes en el sentido de que intentan promover procesos complejos y diversos de trabajo con el conocimiento, así como intentan generar la posibilidad de poner en juego otras competencias cognitivas que resultan más valiosas para el aprendizaje. Nos interesa mostrar cómo pueden materializarse algunos criterios y sugerencias que hemos propuesto en las tres dimensiones que abordamos.

Para reflexionar sobre algunas de sus potencialidades, hemos registrado al margen de cada ejemplo algunos comentarios sobre aspectos valiosos a considerar, indicando con colores diferenciados cada dimensión:



► Sobre el lugar que otorgamos a las y los estudiantes



► Sobre el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad



► Sobre las intervenciones pedagógico didácticas de las y los docentes




Referencias

Primer ciclo - Ciencias Sociales

Contextualización: Las consignas han sido diseñadas a partir de las sugerencias y orientaciones para la enseñanza de Ciencias Sociales ofrecidas en la Serie de Cuadernos para el aula de Nivel Primario, elaborada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina (2006).

Contenidos:

- Conocimiento de la vida cotidiana de distintos grupos sociales en diversas sociedades del pasado, con énfasis en los conflictos más característicos de las sociedades estudiadas.
- Aproximación a prácticas de indagación acerca de la vida cotidiana de diferentes sociedades del pasado y el presente.

Se espera que, con las actividades propuestas, las y los estudiantes puedan extraer el sentido crítico del texto (aviso) y las ideas que subyacen en relación con la compra-venta de personas y animales como prácticas de la vida cotidiana en diferentes sociedades del pasado y actuales.

- Recuperada de *Memoria del Fuego II. Las caras y las máscaras*, de Eduardo Galeano. Citado en Ministerio de Educación de la Nación (2006). Ciencias Sociales 1. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Serie Cuadernos para el aula.

Actividad:

Se establece un intercambio oral que permita reconstruir la circulación de avisos comerciales en el contexto de la época colonial, partiendo de los modos publicitarios actuales. Se analiza el texto y paratexto de un aviso de prensa, prestando atención a las connotaciones, identificando intenciones e implicaciones de la autora o el autor.

Luego se realiza una lectura crítico-reflexiva acompañando a las y los estudiantes mediante la utilización del soporte real y el uso de proyector para la lectura colectiva.

Para ello se ofrecen las siguientes consignas de trabajo a ser resueltas por escrito de forma individual, a partir de un diálogo colectivo:

PARTE ECONOMICA.

Venta de animales.



Se vende una negra criolla, joven sana y sin tachas, muy humilde y fiel, buena cocinera, con alguna inteligencia en lavado y plancha y, excelente para manejar niños, en la cantidad de 500 pesos. En la calle de Dnoiz, número 150, impondrán de lo demás.



Se vende un hermoso caballo de bonita estampa, de seis cuartos tres pulgadas de alzada...

1. ¿Por qué creen que el aviso se titula "Venta de animales" si se vende también una persona?

→ Se selecciona un texto real, de época, que describe con riqueza de detalles la vida cotidiana en la sociedad colonial.

→ Se favorece el desarrollo de capacidad analítica y la construcción de ideas propias.

→ Se impulsa a organizar las ideas para exponer los argumentos de la opinión.

2. ¿Quién o quiénes quieren vender una negra criolla? ¿Quiénes serían posibles compradoras y/o compradores?

→ Se podrían ofrecer experiencias de lectura reflexiva reconociendo las fronteras entre los planos de lo que dice el texto, lo que el texto presupone y lo que la lectora o el lector aporta.

→ Se indaga sobre el tema del aviso y se orienta a las y los estudiantes sobre los procedimientos de razonamiento (tesis, argumentos y conclusión) a fin de ayudarlas y ayudarlos a organizar sus ideas para comunicar una opinión crítica.

→ Se favorece el diálogo y la escucha de las opiniones, ideas, interpretaciones, motivaciones, entre otras.

3. ¿Cuál es el significado de la expresión “Sin tachas”? ¿A qué se refiere “tacha”? ¿Qué otras expresiones usamos hoy para decir “sin tacha”? ¿Qué palabras se utilizan para mostrar cómo era la negra criolla? ¿Por qué se destacaban esas características? ¿Qué palabras se utilizan para mostrar cómo era el caballo?

→ Se contribuye a que las y los estudiantes examinen y amplíen sus representaciones sobre las formas de vida del grupo social en estudio.

→ Se promueve la búsqueda de información y la consulta de variadas fuentes para ampliar las opiniones.

→ Se promueve la construcción de significado y conexiones con expresiones ajenas al lenguaje cotidiano.

→ Se promueve la pregunta sobre el propósito o las intenciones de la autora y/o el autor para tomar conciencia del entramado de conflictos sociales de la época.

4. Observen las imágenes que acompañan el aviso, ¿en qué postura se encuentra cada uno? ¿Hacia qué dirección van la negra criolla y el caballo? Observen cómo dibujaron y/o pintaron a la negra y el caballo.

→ Se trabaja la oralidad para acompañar la lectura reflexiva. Esto contribuye a evitar la pérdida de sentido, ya que la interpretación colectiva de textos incluye situaciones de intercambio y discusión entre estudiantes, con la guía docente, acerca de las diversas interpretaciones en juego.

→ Completar la lectura de imágenes con los recursos que el lenguaje visual aporta como, por ejemplo, la dirección izquierda implica retroceso, la derecha, avance. La saturación de tinta convierte a la imagen en mancha en contraste con una imagen lineal y definida.

5. Con las palabras que utiliza el aviso para vender a la negra y al caballo, junto a las formas de dibujar y/o pintar, ¿cuál es ahora su opinión respecto de esta costumbre de la época colonial?

→ Sugerir lecturas con visiones diferentes sobre el tema trabajado sería conveniente. Las consignas deberían permitir y promover vinculaciones con los diversos sentidos del texto, aun cuando no se lo comprenda inicialmente en su totalidad.

→ Se podría reponer información sobre normas ortográficas de la época, el uso y funciones de las palabras en el texto.

→ Se considera que las y los estudiantes están en condiciones de apreciar por sí mismas y sí mismos y, por lo tanto, de expresar interpretaciones y opiniones sobre los grupos sociales del pasado y presente.

***El soporte gráfico de esta actividad, lejos de ser un mero objeto ilustrativo, ofrece múltiples posibilidades de dar continuidad al trabajo con otras actividades, como mostramos en los siguientes ejemplos:**

En la actualidad, hay una fecha comercial donde la gente recibe avisos por las redes, por el celular o la computadora, por la televisión o por la radio donde hay ofertas de productos con facilidad de pagos. Tiene su origen en la venta de personas. Averiguar en la clase de inglés sobre el Black Friday.

Como habrán visto, hay palabras que no se escribían como ahora: “inteligencia” se escribe actualmente inteligencia, “excelente” se escribe excelente y “jóven” no lleva tilde. A los títulos y a los subtítulos no se les coloca punto al final. Las normas ortográficas también tienen su historia; se fueron estableciendo a lo largo del tiempo y siguen realizándose hasta hoy. Averiguar sobre el sentido de los cambios ortográficos en el lenguaje

Segundo ciclo - Matemática

Contextualización: Las consignas han sido recuperadas de un libro sobre la matemática escolar. Este material despliega diferentes tipos de situaciones: algunas implican lecturas sobre la tarea de enseñar matemática, otras proponen actividades para que realicen las y los docentes y otras que involucran el trabajo con las y los estudiantes.

Contenidos:

- Producción de diversos procedimientos para resolver problemas sencillos que involucren los sentidos de la multiplicación, tales como proporcionalidad.

Se espera que las y los estudiantes analicen, reconozcan y sistematicen las propiedades de la proporcionalidad.

Actividad:

Tras un abordaje de la noción de proporcionalidad, se plantean situaciones problemáticas para la enseñanza de sus propiedades. En primera instancia, a través de un trabajo entre pares y, luego, de forma colectiva, según las siguientes consignas:

1. 20 cajas de igual peso llegaron a la escuela y pesan en total 80 kg. Averigüen cuánto pesarán 30, 60 y 120 cajas iguales a las otras.

→ Institucionalizar las propiedades de la proporcionalidad, esto es, darle estatus matemático a métodos que las y los estudiantes muchas veces usan de manera intuitiva y, por lo tanto, desconocen que esos métodos son reconocidos en la matemática.

→ Se habilitan múltiples modos de resolución que podrían utilizar o elaborar las y los estudiantes.

→ Se propone el trabajo entre pares y de grupo clase para la contrastación de las diferentes posibilidades de respuesta a los problemas planteados.

2. Junto con sus compañeras, compañeros y docente, conversen sobre cuál es la conveniencia de usar una u otra estrategia según los datos involucrados en cada caso.

Registren en sus cuadernos el resultado acordado indicando a) los datos y b) la propiedad elegida para completar cada tabla; y luego compartan una explicación sobre las razones de sus respuestas en los puntos a y b.

Cantidad de cajas	Peso de cajas en kg.
5	125
17	
19	
32	

Cantidad de cajas	Peso de cajas en kg.
15	37,5
30	
45	

Cantidad de cajas	Peso de cajas en kg.
5	12,5
20	50
25	

→ Se tensiona la creencia según la cual solo las personas idóneas en matemáticas tienen "la habilidad" de darse cuenta de cuánto conviene usar una u otra herramienta.

→ Se trabaja la oralidad para promover procesos de reflexión y argumentación matemática, es decir, la posibilidad de que las y los estudiantes generen hipótesis, las desarrollen y lleguen a conclusiones.

→ Promueve la inferencia de la operación matemática que conviene realizar y ello contribuye al reconocimiento de una de las propiedades de la proporcionalidad ("constante de proporcionalidad" para la primera tabla; "al doble el doble, al triple el triple" en la segunda; y "suma de las magnitudes", en la tercera).

→ Mediar la conversación sobre la conveniencia de una u otra propiedad habilita que la resolución que surge del seno de un problema pase a ser general y permita resolver una familia de problemas.



***La noción de proporcionalidad puede ser abordada desde la modelización matemática, donde ciertas situaciones u objetos ofrecen múltiples posibilidades de dar continuidad al trabajo con otras actividades, como mostramos en el siguiente ejemplo:**

La ponencia “Desafíos y decisiones de profesores de matemática en escenarios de modelización: el diseño de un proyecto para el aula” (2011), de Mónica Villarreal (CONICET-UNC), Cristina Esteley (FAMAF-UNC) y Silvina Smith (FAMAF-UNC), describe un caso y analiza las potencialidades para la enseñanza de la matemática desde la modelización. Se puede replicar el estudio de las proporciones del cuerpo de la muñeca Barbie para discutir sobre ciertas concepciones hegemónicas sobre la belleza.

Pueden consultar el material en el siguiente enlace: <http://bit.ly/3AFtyuT>



Los ejemplos presentados en este material que hemos denominado potentes no se muestran como modos perfectos de construir una consigna, sino como otra forma posible de proponer a las y los estudiantes el trabajo con el conocimiento en relación a aquellas que con frecuencia aparecen. Incluso cuando no abordan –principalmente porque no es posible que lo hagan en su totalidad– de igual manera las tres dimensiones que aquí seleccionamos como valiosas, lo que prima en ellas es la centralidad del contenido. Es el saber en juego el que da forma y sentido a cada una de las consignas que se espera que las y los estudiantes resuelvan.

También es central el rol que juega la o el docente tanto en la producción de la consigna (su planificación y diseño) como en su implementación. Por este motivo, las intervenciones resaltadas –como otras posibles– forman parte de la consigna, ya que la solicitud escrita no es suficiente en sí misma para un desarrollo exitoso de ella. Es el acompañamiento que la o el docente pueda generar aquello que finalmente le da potencialidad a la consigna como mediadora en el proceso de aprendizaje de nuestras y nuestros estudiantes.



Sobre el lugar que otorgamos a las y los estudiantes en las consignas

En los ejemplos presentados, es posible reconocer que se ubica a las y los estudiantes desde una posición protagónica, donde tienen lugar sus hipótesis y donde el trabajo grupal o colaborativo contribuye a la contrastación de ellas.

Este aspecto puede verse reflejado con claridad en el caso de la primera consigna de trabajo con la proporcionalidad en matemática. El mismo problema puede admitir varios procedimientos posibles y válidos:

- Como 60 cajas es el triple de 20 cajas, 60 cajas pesarían el triple de lo que pesan 20 cajas. Con esta información, se puede obtener el peso de 30 cajas, calculando la mitad del peso de 60; y el peso de 120, como el doble.
- Calcular cuánto pesa cada caja y, luego, calcular cuánto pesan 30, 60 y 120 cajas, multiplicando estos números por el peso de una caja.
- Calcular primero el peso de 30 cajas y de 60 cajas (de alguna de las dos formas anteriores) y, luego, para calcular el peso de 120 cajas, sumar el peso de 60 y dos veces el de 30 cajas, o dos veces el de 60 cajas o cuatro veces el de 30 cajas.

Además, estas consignas se organizan en base al trabajo con otra u otro y a la discusión acerca de los diferentes procedimientos y argumentaciones empleados, concediendo a las y los estudiantes la oportunidad de que sean quienes validen sus producciones, busquen respuestas y se responsabilicen de ellas.

Sobre las posibilidades de desarrollar la lectura, la escritura y la oralidad a través de las consignas

Las consignas propuestas como potentes priorizan la construcción de sentido sobre el conocimiento y promueven el hacer y la reflexión sobre este. En ese sentido, aquellas intentan desprenderse de la idea de que se aprende por simple inmersión en situaciones de comunicación, sino a través de la participación sistemática en diversas experiencias de oralidad, lectura y escritura situadas, con sentido y con propósitos reales.

También resulta relevante atender a los paratextos, en tanto remiten a aquello que rodea o acompaña al texto. Estos constituyen el primer contacto de la lectora o el lector con el material y, desde este punto de vista, funciona como una guía de lectura, ya que le permite anticipar el carácter de la información presente en el texto. Para el ejemplo de Ciencias Sociales aquí propuesto, antes que ilustrar o adornar, la imagen oficia como paratexto y su

incorporación apunta a su interrogación; a las ideas, a las emociones y a las acciones que suscitan en quienes la observan. En particular para la enseñanza de las Ciencias Sociales, las imágenes pueden ser consideradas documentos que brindan testimonios acerca de diversos aspectos de la realidad social.

La inclusión de elementos paratextuales en las consignas orienta y ayuda a quien la resuelve en las distintas operaciones cognitivas que la comprensión de textos implica, como la anticipación del tema y función textual, por ejemplo. De este modo, las y los estudiantes no parten de cero al enfrentar un texto, sino que lo hacen desde una primera representación semántica, una hipótesis, que luego se irá reformulando en su desarrollo.

Para el caso del ejemplo de Matemáticas, el registro de representación en una tabla propicia la lectura de los datos y el avance hacia una conceptualización de las relaciones de proporcionalidad y sus propiedades. El uso de la tabla no es casual, sino que posibilita a las y los estudiantes a tomar una decisión o bien interpretar la información en ella presente.

Sobre las intervenciones pedagógico didácticas de quien enseña, en el transcurso de la resolución de consignas

En los ejemplos desarrollados en la segunda parte de este material, la figura docente se propone como moderadora y organizadora de la clase para el logro de los objetivos que se pretenden con las consignas planteadas.

En este sentido, para el caso de Matemáticas se busca que la intervención docente promueva en sus estudiantes la posibilidad de ensayar, equivocarse, desarrollar diferentes resoluciones, analizar estrategias desplegadas por sus compañeras y compañeros y tomar una posición argumentada frente a ellas. Junto a esto, la o el docente cumple un papel central en instalar el lenguaje matemático para la comunicación y en hacer que las y los estudiantes se apropien de las reglas del debate.

La organización de la clase en trabajo colectivo es fundamental cuando para resolver el problema se requiere de la colaboración. En la organización de la clase en grupos, un primer momento de carácter individual permite que el estudiante se apropie del problema al realizar una primera lectura del mismo y comience con los primeros planes e inicio de procedimientos de resolución de manera autónoma, para luego discutir sus ideas con el resto de la clase.

Para el ejemplo de Ciencias Sociales, la figura docente juega un rol central en colaborar en la construcción de un conocimiento más profundo de lo que aparece como próximo, familiar o como una representación construida y tratar de evitar simplificaciones que deriven en un abordaje esquemático y limitado del contenido. La intervención docente tiene, en este marco, la intención de rescatar las experiencias y saberes de las y los estudiantes para ampliarlos y permitirles otorgar significados más complejos a la realidad.

En este sentido, para el caso de Matemáticas se busca que la intervención docente promueva en sus estudiantes la posibilidad de ensayar, equivocarse, desarrollar diferentes resoluciones, analizar estrategias desplegadas por sus compañeras y compañeros y tomar una posición argumentada frente a ellas.

A modo de cierre

El tipo de trabajo que en este material se propone puede resultar enriquecedor, pero también complejo de lograr de un día para el otro o en el transcurso de una única secuencia. Es decir, no se espera que las y los estudiantes encuentren en un primer intento las estrategias para resolver correctamente las consignas, sino que –sobre la base de sus intentos y de los intercambios colectivos– la o el docente pueda enseñar una estrategia posible de pensamiento o resolución y luego dar la oportunidad de que la reutilicen, desarrollen o transformen en otras situaciones.

Por este motivo, esta publicación posee un carácter provisorio, en base al cual se advierte que el trabajo con consignas es abierto, dinámico, que toma forma en función de un contexto y grupo de clase particular. Es decir, es un trabajo situado según las destinatarias y los destinatarios, el tipo de contenidos que se ponen en juego y a lo que queremos que pase con el aprendizaje.

La escuela que conocemos se encuentra ante el desafío de buscar y construir nuevas formas de encuentro entre docentes, estudiantes y saberes. En este sentido, este material se constituye como una humilde contribución que intenta ofrecer pistas para la construcción de consignas escolares significativas, confiando en que resulta un “pequeño grano de arena” para estar en mejores condiciones de ofrecer propuestas pertinentes y viables que acompañen las formas de sostener la enseñanza y ampliar las oportunidades de aprender de nuestras y nuestros estudiantes.



MATERIALES SUGERIDOS

- Alvarado, M. (1889). *El lecturón. Gimnasia para despabilar lectores*. 3ra ed. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Alvarado, M.; Kaufman R. (colaboradora) (2001). *El lecturón dosmil*. Actividades de lectura. 1ra ed. Buenos Aires: Cántaro Editores.
- Alvarado, M.; Bombini G.; Feldman, D.; Istvan (2013). *El Nuevo Escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*. 2da ed. Buenos Aires: El Hacedor/Quipu.
- Maggio, M. (2022). *Hablemos de la enseñanza: experiencias, desafíos y propuestas. Encuentro con Mariana Maggio*. Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba.

BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. (2008). *El lenguaje visual*. 1ra ed. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Aportes para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza 1er ciclo EGB / Nivel Primario*. 1ra ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Cargnelutti, J. (2020). *Proponer hacer: Sí, pero ¿cómo? Criterios para la construcción y selección de actividades y consignas de trabajo escolar - Nivel secundario*. 1ra ed. Córdoba: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba; Alaya Servicio Editorial.
- Galeano, E. (2006). *Memoria del Fuego 2. Las caras y las máscaras*. Argentina: Catálogos.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación (2020). *Diseño Curricular de la educación primaria 2011-2220*. Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional. Córdoba, Argentina.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Consejo Federal de Cultura y Educación (2006). *Serie Cuadernos para el aula. Ciencias Sociales 1. Primer ciclo EGB / Nivel Primario*. Buenos Aires, Argentina.
- Iztcovich, H. (2008). *La matemática escolar. La práctica de enseñanza en el aula*. Aique.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. 8va ed. Barcelona: Editorial Graó.
- Villarreal, M.; Esteley, C.; Smith, S. (2011). "Desafíos y decisiones de profesores de matemática en escenarios de modelización", en XIII Conferencia Interamericana de Educación Matemática (CIAEM), Recife, Brasil.



ACERCA DE LAS AUTORAS

Jennifer Cargnelutti es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Integra el Área de Formación Docente del ICIEC-UEPC y el Área de Producción en Materiales Educativos en línea del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP). Trabaja como docente en la Universidad Nacional de Córdoba y es maestranda en Formación Docente en la Universidad Pedagógica Nacional (CABA).

Gabriela Romero es profesora para la Enseñanza Primaria. Se desempeñó como docente en escuelas primarias durante 13 años. Actualmente es docente del Programa Fortalecimiento Pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemática y Capacitadora del ICIEC-UEPC. Ha trabajado también como tutora del Postítulo de Alfabetización en la Unidad Pedagógica del Ministerio de Educación de la Nación.

Raquel Turletti es profesora en Letras Modernas y especialista en Lectura, Escritura y Educación. Ha ejercido a lo largo de toda su carrera como formadora de docentes en institutos de nivel superior. Participó en los Equipos Técnicos de la DGES. Ha trabajado también como tutora del Postítulo de Alfabetización en la Unidad Pedagógica del Ministerio de Educación de la Nación. Actualmente se desempeña como capacitadora del ICIEC-UEPC.



*Instituto de Capacitación
e Investigación de los
Educadores de Córdoba*