

Serie **Cuadernos para la enseñanza**

# Proponer hacer.

*“Sí, pero ¿cómo?”*

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

**Nivel Secundario**



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

Cargnelutti, Jennifer Daiana

Proponer hacer: Sí, pero ¿cómo? - Criterios para la construcción y selección de actividades y consignas de trabajo escolar - Nivel secundario / Jennifer Daiana Cargnelutti; coordinación general de Luciana Corigliano; Laura Pellizzari; editado por Gonzalo Martín Gutiérrez; Agustina Zamanillo. - 1a ed. - Córdoba: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba; Alaya Servicio Editorial, 2020.

Libro digital, PDF - (Cuadernos para la enseñanza / Apuntes docentes)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-47343-8-9

1. Práctica Profesional. I. Corigliano, Luciana, coord. II. Pellizzari, Laura, coord. III. Gutiérrez, Gonzalo Martín, ed. IV. Zamanillo, Agustina, ed. V. Título.  
CDD 371.12

## 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: Strassorier, Graciela

Secretario de Prensa y Comunicación: Frontróth, Oscar Andrés

Secretario de Acción Social: Zammataro, Hugo Daniel

Secretario 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

**Edición:** Gonzalo Gutierrez - Agustina Zamanillo

**Coordinación de producción:**

Luciana Corigliano - Laura Pellizzari

**Corrección:** Carla Fernández

**Revisión de contenidos:** Diego Moreiras

**Diseño y diagramación:** Zetas

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.

## 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.

Subserie **Apuntes docentes**

# Proponer hacer.

*“Sí, pero ¿cómo?”*

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

**Nivel Secundario**

**Jennifer Cargnelutti**



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

# Índice

<b>Presentación</b>	<b>5</b>
<b>Introducción</b>	<b>6</b>
<b>Ejemplos de consignas tradicionales en el ámbito escolar como objeto de reflexión</b>	<b>7</b>
<b>Sobre el lugar que otorgamos a las y los estudiantes en las actividades</b>	<b>9</b>
<b>Sobre el lugar de la lectura, la escritura y la oralidad</b>	<b>11</b>
<b>Ejemplos de actividades que consideramos potentes</b>	<b>13</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>18</b>

# Presentación



Desde el ICIEC-UEPC venimos sosteniendo, desde hace años, la apuesta de acompañar el trabajo de enseñar mediante propuestas de formación docente en formatos de cursos, talleres e intervenciones territoriales desde el programa de Consulta Pedagógica. Simultáneamente, desplegamos estrategias para hacer visibles prácticas pedagógicas comprometidas con el derecho de aprender de nuestras infancias y juventudes, y producimos numerosos materiales educativos. El que presentamos en esta oportunidad, forma parte de la **Serie Cuadernos para la enseñanza**, desde la cual, articulando perspectivas didácticas y experiencias docentes, se acercan orientaciones, propuestas, ideas y/o ejemplos, que procuran enriquecer las prácticas de enseñanza que las y los docentes desplegamos al interior de las escuelas en el trabajo cotidiano con nuestras y nuestros estudiantes.

En tal marco, esta nueva producción inaugura una línea específica: la **Subserie Apuntes docentes**, en la que esperamos congregamos aquellos materiales que puntualicen criterios generales de enseñanza válidos para el abordaje de contenidos en distintas áreas curriculares. Nos referenciamos en la idea de “apuntes” en el sentido 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 particular, en esta entrega denominada “Proponer hacer. “Sí, pero ¿cómo?”” estos apuntes, abordan criterios para el trabajo con actividades y consignas en las propuestas didácticas. Es un material que se dirige principalmente a quienes se desempeñan en la escuela secundaria, aunque, seguramente, quienes se encuentran en otros niveles educativos también podrán encontrar aquí, cuestiones valiosas para recuperar y reflexionar sobre sus prácticas en lo que respecta a esa parte vital de la enseñanza.

En el actual escenario de trabajo escolar no presencial, a partir de la pandemia del Covid-19 que estamos atravesando, la elaboración de actividades y consignas y nuestras propias preguntas respecto de su pertinencia, han adquirido una relevancia que, a veces, en la escuela presencial, suele pasar desapercibida. Sin embargo, creemos que su consideración, atiende y trasciende este contexto, en la medida en que se centra en un aspecto nuclear de nuestras prácticas de enseñanza.

Esperamos que los aportes aquí compartidos puedan ser recuperados y recreados por las y los profesores en las tareas (presenciales y no presenciales) que proponen a sus estudiantes y, contribuir así, a la construcción de aprendizajes relevantes y significativos en las escuelas.

**Gonzalo Gutierrez y Agustina Zamanillo**

# Introducción

**E**n este material, destinado a docentes de escuela secundaria, compartimos pistas para elaborar actividades y consignas que contribuyan a abordar contenidos curriculares y que procuren promover procesos de aprendizaje significativos para nuestras y nuestros estudiantes.

Sostenemos que la enseñanza es una apuesta compleja que siempre se organiza con la pretensión de que otras y otros aprendan. En ella, junto a la selección de contenidos, la organización de los espacios y tiempos de trabajo, la construcción de descripciones y explicaciones, el ordenamiento de las interacciones en el aula, las preguntas y repreguntas, la socialización de dudas e interrogantes de conocimiento entre docentes y estudiantes, adquiere especial relevancia la construcción de actividades y consignas de trabajo.

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 contenidos curricularmente relevantes. 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 aquellos saberes que enseñamos. No obstante, es importante que reconozcamos que las actividades y sus consignas movilizan modos específicos de relación con el saber: algunas representan desafíos de pensamiento y otras, modos repetitivos de trabajo con el conocimiento. El asunto es, cuando las analizamos en conjunto, cuál es el modo dominante que proponen de relación con los saberes.

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 eso realizado ha contribuido a la comprensión o al aprendizaje del contenido que pretendemos abordar. Otras veces, tomamos las consignas que proponemos a nuestras y nuestros estudiantes de manuales escolares o páginas web. Con frecuencia, esas consignas prearmadas encuentran dificultades para dialogar con las especificidades de los contextos, sujetos y procesos en que se entrama nuestra práctica de enseñanza, porque siguen esquemas didácticos tradicionales que entran en contradicción con nuestras intencionalidades de favorecer a las y los estudiantes procesos de aprendizaje autónomo, genuino y crítico.

En este texto, nos interesa compartir algunos criterios sobre cómo pensar y trabajar en **la construcción de actividades en relación a dos dimensiones: la primera, respecto del lugar que otorgamos a las y los estudiantes en esas actividades; la segunda, vinculada al lugar de las prácticas de lectura, escritura y oralidad.** Ambas cuestiones resultan de relevancia para producir versiones superadoras de consignas más tradicionales y contribuyen a construir condiciones de significatividad, autonomía y comprensión para un aprendizaje más genuino. En este sentido, sostenemos que los aprendizajes escolares no se evidencian en una situación particular, sino que son una construcción en procesos de larga duración. Estos se vuelven más valiosos y significativos en la medida que representan la posibilidad para las y los estudiantes de poder enfrentar autónomamente diferentes situaciones analíticas y/o de la vida cotidiana. Por eso, un desafío central





en la enseñanza es proponer y ofrecer actividades que involucren diferentes tipos de prácticas. Es en la variedad de situaciones didácticas ofrecidas donde se producen mejores condiciones para promover aprendizajes significativos.

En un primer momento, mostramos ejemplos de consignas tradicionales identificando en ellas algunas dificultades. Continuamos abordando las dos dimensiones antes planteadas, considerando limitaciones presentes en las consignas tradicionales y proponiendo recomendaciones vinculadas a esas dimensiones. Luego, compartimos ejemplos de actividades en las que esas sugerencias se ponen en juego, mostrando así modos posibles de materializarlas. Finalmente, presentamos algunos criterios generales para pensar en consignas que promuevan modos significativos de aprendizaje.

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

A continuación, presentamos consignas que solemos encontrar en manuales y cuadernillos escolares. Hemos registrado al margen algunos comentarios sobre aspectos de las mismas que podrían ser inconvenientes para la comprensión y apropiación de saberes por parte de las y los estudiantes.

### 1 - Extraído de un cuadernillo de Ciencias Sociales, Historia, 2<sup>do</sup> año:

En el marco del estudio del proceso de construcción de organizaciones imperiales en América, su alcance territorial, su predominio cultural.

#### Actividad:

**A** - Lean el siguiente texto sobre la conquista del Imperio Azteca.

**B** - Lean un fragmento de la Carta que Hernán Cortés envió al rey de España, Carlos V. Esta carta, escrita el 30 de octubre del año 1520, describe Tlaxcalteca, una de las ciudades visitadas por Cortés.

**C** - Respondan las siguientes preguntas:

- 1) Observemos la manera en la que se encuentra redactada la carta, podremos notar que escribe muy diferente a nosotros... ¿A qué se debe esta diferencia?
- 2) Según Cortés, ¿cuántos hombres habitaban la ciudad de Tlaxcalteca? ¿Sus tierras estaban labradas? ¿Poseía agricultura? ¿Tenía un mercado? ¿Qué se intercambiaba o vendía en dicho mercado?
- 3) ¿Qué organización social describe Cortés? ¿Había pobres y ricos? ¿Existían los agentes de seguridad y los gobernantes?
- 4) En la carta, ¿con qué ciudades, naciones europeas o continentes del mundo se compara la ciudad de Tlaxcalteca? ¿Cómo caracteriza y describe Cortés la ciudad de Tlaxcalteca cuando hace esas comparaciones?

- Las actividades se dirigen especialmente a la comprensión lectora y no a dimensiones del contenido enseñado:

- Pueden responderse muy bien sin que ello dé cuenta que se ha comprendido el contenido puesto en juego.
- Podría suceder que quien sepa el contenido, pero no comprenda del todo el texto, produzca respuestas erróneas.

- Algunas preguntas pueden simplemente ser respondidas por sí o no, sin mayor desarrollo por parte de la o el estudiante.

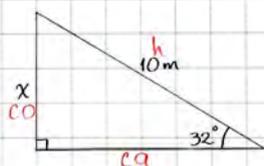
- Esconde el riesgo de creer que la identificación de las ciudades comparadas da lugar a un procedimiento analítico.

## 2- Extraído de un cuadernillo de Matemática, 3<sup>er</sup> año:

Tema: Funciones trigonométricas

Consigna:

Halle la medida del cateto opuesto (co) del siguiente triángulo utilizando la fórmula del seno:



$$\begin{aligned} h &= 10m \\ \theta &= 32^\circ \\ co &= x \end{aligned}$$

- La aplicación mecánica de la fórmula no nos permite apreciar la comprensión de sus implicancias.

- Incluso cuando la respuesta sea adecuada y se hayan comprendido las cuestiones elementales del razonamiento, no sabemos, con esta actividad, qué grado de autonomía construyen las y los estudiantes con dichos saberes para poder aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.

- Debemos estar advertidas y advertidos de que, con actividades como la propuesta, no podemos conocer si la identificación de la respuesta correcta se articula a un proceso comprensivo del contenido o memorístico,

- La actividad en sí, tal y como está planteada, no da lugar a la posibilidad de transferencia de los conceptos para analizar situaciones concretas.

- No se ofrecen situaciones conocidas por las y los estudiantes que podrían colaborar en la interpretación de la consigna, por ejemplo, un enunciado/epígrafe que la encabece.

- No ofrece pistas y/o indicaciones para la lectura de "los contenidos de la unidad" (más que "Lea") ni para la escritura de una fundamentación, dando por sentada una única manera de realizar estas operaciones.

## 3 - Extraído de un cuadernillo de Economía, 5<sup>to</sup> año:

Unidad 1. "Introducción a las problemáticas económicas"

Mercado. Oferta. Demanda.

1 - Lea los contenidos de la unidad sobre Oferta, Demanda y Equilibrio de Mercado.

2 - Indique las tres respuestas correctas:

La demanda aumenta cuando el precio baja.

La oferta aumenta cuando el precio baja.

La demanda aumenta cuando el precio sube.

La oferta disminuye cuando el precio baja.

La demanda disminuye cuando el precio sube.

3 - Escriba una breve fundamentación de sus elecciones del punto anterior.

- No ofrece pistas y/o indicaciones para la lectura de "los contenidos de la unidad" (más que "Lea") ni para la escritura de una fundamentación, dando por sentada una única manera de realizar estas operaciones.

## 4 - Extraído de un cuadernillo de Ciencias Naturales, de Física para 1<sup>er</sup> año:

Luego de la lectura del texto "Energía térmica y temperatura", responde las siguientes consignas:

1. ¿Qué energía térmica es mayor: la de una piscina con agua a  $20^\circ C$  o la de un vaso de agua a  $25^\circ C$ ?

a) La de la piscina.

b) La del vaso de agua.

c) Ambas por igual.

d) No contienen energía térmica, sino calor.

2. ¿Qué energía térmica media es mayor: la de una piscina con agua a  $20^\circ C$  o la de un vaso de agua a  $25^\circ C$ ?

a) La de la piscina.

b) La del vaso de agua.

c) Ambas por igual.

d) Todas las partículas tienen la misma energía.

- Aquí también debemos estar advertidas y advertidos de que no podemos conocer si la identificación de la respuesta correcta se articula a un proceso comprensivo del contenido o no.

- Cuando sus respuestas sean adecuadas, no podemos apreciar en qué medida se ha puesto en movimiento allí una cuota de azar (25% en cada opción).

- Tampoco sabemos si sus errores, en caso de haberlos, serían por problemas de comprensión lectora del texto y/o de comprensión del contenido en sí mismo.



Estos ejemplos de consignas y actividades seguramente nos suenan familiares por haber estado en situación de responderlas como estudiantes, haberlas visto en manuales u otros materiales educativos, o haberlas propuesto como docentes. Las denominamos tradicionales solo porque han tenido y aún tienen una presencia habitual en la escuela secundaria.

En los casos presentados es posible advertir una dilución de la especificidad del contenido. 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.

Además de este aspecto nodal que advertimos, a continuación, nos proponemos interrogarlas preguntándonos por algunos supuestos que conllevan vinculados al lugar que se asigna en ellas a las y los estudiantes y al lugar de la lectura, la escritura y la oralidad.

## Sobre el lugar que otorgamos a las y los estudiantes en las actividades



En este tipo de actividades, reconocemos una tendencia a promover procesos mecánicos o de aplicación de fórmulas a situaciones aisladas, sin contexto ni sentido más allá del caso formulado como pregunta dentro de la disciplina. Cada consigna es, entonces, solo una llave para resolver un ejercicio escolar, antes que una forma de pensamiento sobre algún aspecto del mundo. Es posible advertir que subyace una marcada ausencia de la experiencia, los saberes y las construcciones propias de las y los estudiantes.

Por ejemplo, en el primer caso, las preguntas que se les solicita contestar solo les permitirían ejercitar algunas estrategias de comprensión textual. Se responden básicamente reproduciendo lo que dice el texto. Desde ese lugar, se habilita la intervención de la alumna o del alumno 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, su opinión, su estar en el mundo. Interrogarnos sobre el lugar que damos a nuestras y nuestros estudiantes en las actividades que les proponemos supone pensar: **¿qué compromiso subjetivo demandamos?, ¿qué mecanismos de interpelación desarrollamos?**

Plantear algunas de las ejercitaciones como las presentadas en los ejemplos anteriores, puede ser válido en determinado momento de una secuencia para aclarar un concepto o probar la aplicación de una fórmula. No obstante, en la búsqueda de construir significatividad para nuestras y nuestros estudiantes, sería deseable que este tipo de ejercitaciones no fueran las únicas ni las predominantes. Se puede para eso ensayar modos en que esos temas, conceptos o fórmulas adquieran un sentido más allá de la actividad misma: por ejemplo, brindando un contexto que permita enlazar su contenido con alguna situación vivida en la escuela o en el barrio recientemente, mostrando, cuando sea posible, algunas aplicaciones en la vida cotidiana; o proponiendo algunas situaciones problemáticas en las que se pongan en juego esos saberes, entre otras opciones. La idea es no dar por sentada la relación entre saberes escolares y nuestras y nuestros estudiantes, sino explícitamente promover su encuentro.

También resulta importante trascender las actividades mecánicas o de ejercitación ofreciendo actividades que ubiquen a las y los estudiantes en la situación de tener que tomar decisiones, discutir, pensar con otras y otros, tanto para desarrollar su autonomía como la disposición a problematizar distintos aspectos de su entorno y del mundo en general.

Presentamos a continuación algunas de las ideas hasta aquí formuladas como recomendaciones:

*un sentido + allá de la actividad misma*





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

- Proponer actividades 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.

- Construir actividades que convoquen a producir algo más allá de la ejercitación, es decir, que el ejercicio concreto opere como puente para una producción que articule la experiencia, saberes previos y/o gustos personales de las y los estudiantes.

- Trabajar con casos reales (por ejemplo, a partir de noticias periodísticas, informes científicos, documentales, testimonios, biografías, etc.) que impulsen a buscar más información, interpretar el contexto, expresar ideas, discutir puntos de vista o influir en el curso de la situación. Esto invita a pensar y, por tanto, a involucrarse.

- Incorporar un trabajo con simulaciones. Los juegos de roles, por ejemplo, promueven la creatividad y la imaginación, ya que no existen representaciones estáticas sobre las situaciones que se presenten para asumir allí un papel. De esta manera, las y los estudiantes tienen libertad de acción y toma de decisiones en el marco de una actividad puntual. También admiten un debate posterior sobre las decisiones tomadas, sus implicancias y sus variaciones en función de quién asume cada papel.

- En aquellos casos en los que no se puedan establecer de manera tan evidente o no se considere pertinente el establecer relaciones de los saberes a enseñar con situaciones cotidianas o casos reales o simulados, se pueden proponer actividades que impliquen reconocer cómo esos contenidos funcionan en el marco de sistemas específicos (en la matemática, la biología, la historia, etc.), así como los contrastes que se pueden encontrar entre tiempos pasados y el presente.

# Sobre el lugar de la lectura, la escritura y la oralidad



En los ejemplos de actividades compartidos al inicio, encontramos características comunes vinculadas al lugar relativamente similar que en ellas tienen la lectura, la escritura y la oralidad, entendidas como actividades centrales en la escuela (y, ciertamente, fuera de ella).

En las consignas de los casos 1, 3 y 4 presentadas anteriormente, prevalece una estructura de trabajo que propone primero la lectura de un texto y luego una serie de preguntas cuyas respuestas escritas permitirían dar cuenta de la comprensión del texto o de algún concepto allí mencionado. En esta organización arquetípica del trabajo escolar subyacen:

- ✿ el supuesto de que la comprensión lectora consiste solo en reconocer y relevar información incluida en el texto;
- ✿ la creencia de que es necesario conocer primero lo teórico para poder enunciar algo sobre el tema después;
- ✿ un uso de la escritura relegado de manera recurrente a las instancias de cierre de ejercicios o de integración de temas;
- ✿ el privilegio de instancias de trabajo con lecturas (consumo de textos) por sobre otras de producción textual (tanto oral como escrita); y
- ✿ la escasa o nula presencia de prácticas de oralidad (escucha comprensiva y expresión oral).

Nuevamente aquí el planteo no es excluir este tipo de actividades de nuestras propuestas de enseñanza, sino reconocer que no son las únicas, que existen alternativas –incluso más afines con nuestros propósitos– y poder imaginar cómo serían. Esto implica detenernos y reflexionar: **¿de qué modos y en qué momentos proponemos a nuestras y nuestros estudiantes leer, escribir, hablar y escuchar?, ¿qué procesos involucran para ellas y ellos cada una de esas habilidades?, ¿cómo combinamos el trabajo con estas prácticas en las propuestas de actividad que acercamos a las y los estudiantes?, ¿con qué finalidad?**

El aprendizaje de la escritura, de la lectura y de la oralidad es un proceso complejo en el que es posible identificar objetivos a cumplir y metas a alcanzar, pero en el que es difícil concebir un momento de finalización: seguimos aprendiendo a leer, a escribir, a escuchar y a hablar a lo largo de nuestra vida. No se trata simplemente de habilidades mecánicas ni circunscriptas a un espacio curricular: cada disciplina científica y cada espacio social demandan lecturas, escrituras y oralidades específicas que deben aprenderse, y la escuela es uno de los espacios para esto. Además, es también el ámbito privilegiado donde reflexionar sobre lo que significan las escrituras, las lecturas, las oralidades propias y ajenas; y para esto necesitamos ofrecer una amplia variedad de situaciones en las que estas habilidades se pongan en juego, sean desafiadas y permitan ensayar y encontrar nuevas respuestas.

Cada contexto de escritura, lectura y oralidad conlleva sus propios desafíos; recuperarlos como parte de nuestras propuestas de enseñanza puede permitir recuperar la significatividad de estas tareas, así como promover la autonomía de las y los estudiantes para su resolución. Que nuestras y nuestros jóvenes puedan identificar un texto (escrito u oral) como una construcción en la que pueden intervenir múltiples voces puede permitirles, también, comenzar a situar su propia voz en él, reconocer qué tienen para decir al respecto, en qué medida es diferente de los aportes de otras y otros y, por lo tanto, contribuir a construir cierta criticidad.

Estos aspectos desarrollados nos invitan a analizar el tipo de habilidades de lectura, escritura y oralidad que proponemos en las actividades escolares, para tender a la mayor variedad y alternancia posible.

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



## Sugerencias para diseñar otras estructuras de consignas:

- Brindar variedad de situaciones comunicativas en las que la o el receptor de sus producciones no sea únicamente la o el docente: escribir para otras y otros, hablar para otras y otros; escribir como lo haría una o un periodista, una enamorada o un enamorado, alguien enojado; escribir o hablar para una abuela o un abuelo, para una persona que no sabe nada del tema, para alguien que opina lo contrario a nosotras o nosotros, etc. Es decir, se puede variar quién escribe y para quién se escribe.

- Ofrecer ciertos condicionamientos que impliquen adecuar la producción a un género discursivo y a una situación comunicativa, por ejemplo: escribir un informe de laboratorio, producir una gacetilla de prensa, enviar un correo electrónico a una autoridad con la información que recuperamos, acercar folletos informativos o de prevención a los comercios del barrio, entre muchas otras alternativas.

- Incorporar el desarrollo de escrituras exploratorias o personales, es decir, que demanden la producción textual de las y los estudiantes a partir de sus gustos, intereses, representaciones, consumos culturales, etc., y no solamente escribir como verificación de "la comprensión correcta" del texto.

- Alternar el lugar de la lectura y la escritura respecto al orden de realización de tales procesos.

- Combinar lectura y escritura con otras habilidades, como la escucha activa y la 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.

- Incorporar la escritura y la oralidad como procesos que admiten la producción de textos parciales, incluso borradores. Esas producciones, al cristalizar un momento de un proceso, permiten un trabajo posterior de reformulación o incluso el intercambio para su revisión por terceras o terceros<sup>1</sup>.

- Proponer variaciones en la forma en que la producción va a circular: no es igual escribir para ser leído que para ser escuchado. Y aquí las nuevas tecnologías nos ayudan: podemos grabar las producciones como archivos de audio a ser enviados a otras y otros; podemos fotografiar nuestra escritura para enviarla; podemos realizar un video como evaluación final de nuestro trabajo; o escribir un hilo de tweets para dar a conocer los resultados de nuestro proyecto sociocomunitario o de la investigación de laboratorio.

<sup>1</sup> En este sentido es importante tener en cuenta que: - Elaborar textos escritos implica los procesos de planificar, redactar y revisar, y los borradores cobran especial relevancia en la primera y última instancia, ya que no escribimos "de un tirón". - Si bien la producción de textos orales se caracteriza por ser espontánea e improvisada, admite (en algunos casos) la planificación para organizar las ideas. En estos casos (exposiciones, muestras, presentaciones orales), los borradores constituyen un elemento de apoyo fundamental.

# Ejemplos de actividades 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. Nos interesa mostrar cómo pueden materializarse algunos criterios y sugerencias que hemos propuesto en las dos dimensiones que abordamos. Hemos incluido comentarios al margen de cada ejemplo que señalan (con un color diferente de acuerdo a la dimensión a la que remiten) qué aspecto de esas recomendaciones que consideramos valiosas toman en cuenta<sup>2</sup>.

## MATEMÁTICA - Geometría - 1<sup>er</sup> año

**Contenidos:** Medida y relaciones entre medidas; proporcionalidad; producción y análisis reflexivo de procedimientos usados para el cálculo de perímetro y áreas de figuras, áreas y volúmenes de cuerpos y estimación del resultado para resolver problemas extramatemáticos.

**Se espera que, con las actividades propuestas, las y los estudiantes puedan:** utilizar los conceptos geométricos para decidir cómo transformar un espacio físico y construir una maqueta que represente esa transformación.

### Consigna:

Trabajar en grupo de cuatro alumnos.

La municipalidad o comuna del lugar donde viven cede un terreno de 100 m por 100 m a un grupo de vecinos para ser usado como lugar de recreación. Frente a esta situación debemos decidir si será una plaza con juegos infantiles, un paseo temático o una tercera opción a definir entre las y los estudiantes.

El grupo de vecinos solicita a la escuela la colaboración en el armado del proyecto y la maqueta.

La propuesta es transformar este espacio físico, para lo cual deberán construir una maqueta (deberá especificarse la escala con la que se trabajará) que represente esa transformación fundamentando las decisiones.

Deberán organizar el trabajo teniendo en cuenta:

- Las fuentes de información en las cuales basaron sus decisiones: libros de texto, explicaciones del profesor durante las clases, fuentes históricas, datos de normas, etc.
- Las herramientas y los materiales que se usarán.
- La agenda de actividades que se realizarán.
- Y respetar las transformaciones de escala, dando cuenta de los procedimientos de cálculo realizados en todo el proceso.

Además, deberán presentar informes en donde cuenten los procesos del proyecto: ¿por qué eligieron esa opción?, ¿qué conocimientos matemáticos deben usar?, reconocer lo que conocen y lo que les hace falta conocer, ¿cómo y de dónde buscaron la información que les hacía falta?, ¿cómo se organizaron para las diferentes tareas? y el relato de la experiencia.



- Se provee un contexto posible y próximo que da sentido al trabajo con el contenido.

- Es una actividad de simulación en la que se direccionan algunas acciones, pero al mismo tiempo se da margen de acción y decisión a las y los estudiantes.



- La situación de escritura implica adecuar la producción a un género discursivo específico (informe de proceso).

- La escritura permite mostrar el proceso y no un producto final acabado. Articula el abordaje del contenido en juego con la experiencia vivida.

<sup>2</sup> Los ejemplos aquí incluidos tienen algunas modificaciones respecto de su redacción original. Son adaptaciones que hemos creído conveniente realizar en algunos casos por cuestiones de espacio (hemos sintetizado algunas de las consignas) y en otros, para poder priorizar alguno de los aspectos que nos interesa destacar en este material. Pueden acceder a la versión original de las consignas en estos links:

MATEMÁTICA - Geometría - 1er año - Las ventanas: miradas a las transformaciones, p. 50.

LENGUA - Primer ciclo - Las ventanas: miradas a las transformaciones, p. 15.

CIENCIAS SOCIALES - Historia - 5to año - Propuesta de enseñanza "Entre la invisibilidad y la centralidad: las mujeres del Cordobazo y el surgimiento del Ni Una Menos", p. 10.

CIENCIAS NATURALES - Biología - 4to año - Llaves en mano. Material complementario docente para abrir nuevas puertas al conocimiento, p. 8.

## LENGUA - Primer ciclo

**Contenidos:** contrastación de usos lingüísticos (orales y escritos) propios de distintos registros.

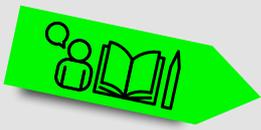
**Se espera que, con las actividades propuestas, las y los estudiantes puedan:** reconocer las diferencias entre dos sistemas de representación del lenguaje: oralidad y escritura. Para ello, se propondrán actividades que les permitan deconstruir ciertas representaciones según las cuales la escritura es considerada como “copia” y/o “reflejo” de la oralidad.

La propuesta es destacar que el lenguaje no se constituye según una norma única, sino que se transforma permanentemente según hablemos o escribamos, hablemos en uno u otro contexto, hablemos de nosotras mismas o de nosotros mismos, de otras o de otros, etc.

### Consigna:

Lo que acabás de leer es el texto desgrabado de una entrevista. Un grupo de estudiantes ayudantes de la redacción se tomaron el trabajo de transcribir la charla literalmente, es decir, tal como estaba registrada en el grabador del entrevistador. Pero ahora, las editoras y los editores de la revista discuten acerca de cómo publicar el material de las entrevistas. Mientras un grupo piensa que sería conveniente publicarlas tal cual fueron desgrabadas y transcritas por las y los ayudantes, con todas las marcas y señales propias de la oralidad, otro grupo está convencido de que tal como están hacen más difícil la lectura, y que si las “traducen”, es decir, las “limpian” de esas marcas, las lectoras y los lectores las leerán sin dificultad y podrán comprenderlas más rápidamente. Este último grupo acerca al grupo editor un borrador de cómo resultarían algunas partes de esta nueva versión; como verás, el borrador está incompleto. Tu tarea es colaborar con el grupo de editoras y editores que no quiere publicarlas en “bruto”. Hacé lo siguiente:

Completá el borrador así el consejo editor tiene una idea más acabada de cómo quedarían traducidas algunas de las expresiones de Esteban. Como ves, el texto original está lleno de repeticiones (y... y... y...), titubeos (eh...) palabras o formas que se usan casi únicamente cuando hablamos (él agarraba y...). Podés, entonces, “limpiarlo” de esas repeticiones, esos titubeos, y cambiar esas expresiones que te parezcan propias “de la forma de hablar informalmente” por otras más adecuadas “a la forma de escribir”.



- La actividad inicia con la lectura de una entrevista y no de un texto teórico.

- Se trabaja la escritura desde la idea de borrador, es decir, como un texto que puede mejorarse y no como un escrito acabado.

- Articula el discurso oral y el escrito.



- Propone una situación para dar sentido a la tarea.

- Establece un juego de roles.





- La producción textual se promueve a partir de fragmentos de una entrevista y de analizar el mensaje de un video.

- Promueve el abordaje del contenido desde la lectura de diversos tipos textuales (entrevista/ testimonios/video).



- Se proponen diversas instancias de escritura y de distinto tipo (de organización y sistematización de la información, por un lado, y narrativa de integración, por otro).

- No se trata de escribir como verificación de "la comprensión correcta" de un texto, sino de una producción que articula saberes y experiencias suscitadas en las actividades previas.

- Combina la lectura y escritura con otras habilidades, como la escucha activa y la oralidad.



## CIENCIAS SOCIALES - Historia - 5<sup>to</sup> año

**Contenido:** proceso de inestabilidad político-institucional en Argentina entre 1955 y 1973, tomando como caso el Cordobazo y tematizando la invisibilización del rol de la mujer en aquella época.

**Se espera que con las actividades propuestas las/os estudiantes puedan:** continuar profundizando sobre los intereses, conflictos, consensos y disensos de diversos actores individuales y colectivos en la etapa estudiada; analizar el lugar de algunas mujeres que participaron en el Cordobazo a partir de relatos en primera persona; relacionar la escasa participación femenina con el rol social asignado a las mujeres a mediados del siglo XX.

### Encuadre:

Por medio de una exposición dialogada, se recuperarán las ideas de la entrevista realizada a la historiadora Ana Noguera, trabajada en la clase anterior, haciendo énfasis en el lugar que ocupó la mujer en el contexto de los años 60 y se complementará con la proyección del video "Guía de la buena esposa"

### Consigna:

1. A partir de los recursos anteriores:
  - a) Describan en un párrafo el rol que se le asignaba a la mujer en el contexto de los años 60.
  - b) Establezcan diferencias y similitudes que encuentran con la actualidad.
2. En grupos de cuatro integrantes, lean uno de los testimonios tomados del libro *El Cordobazo de las mujeres*, de Bibiana Fulchieri, donde se reúnen testimonios en primera persona de 20 mujeres que narran cómo vivieron el Cordobazo y qué les sucedió a partir de ese acontecimiento.
3. A partir del testimonio analizado, compartan oralmente con sus compañeras y compañeros desde qué lugar esa mujer vivió el Cordobazo y qué le sucedió a partir de ese acontecimiento.
4. De manera colaborativa, con los aportes de cada grupo, elaborar un cuadro en el que se sistematicen todos los casos indicando para cada uno: la ocupación, las actividades o la participación previa al Cordobazo y durante las jornadas del 29 y 30 de mayo de 1969, y las repercusiones en la vida personal a partir de ese acontecimiento.
5. A partir de lo trabajado hasta aquí, construir individualmente una narrativa en relación al tipo de participación de las mujeres en el Cordobazo y los motivos de su posterior invisibilización en la construcción histórica de dicho acontecimiento.

- El ejercicio comparativo que propone busca poner en diálogo la nueva información con saberes de las y los estudiantes respecto del escenario social actual.



- La invitación a sistematizar la información de manera colaborativa ubica a las y los estudiantes en la situación de discutir y pensar con otra y otros qué y cómo registrar.

## CIENCIAS NATURALES - Biología - 4<sup>to</sup> año

**Contenidos:** Enfermedades con presencia relevante en nuestro país y acciones de prevención de las mismas. Componentes de la cadena de transmisión de enfermedades: reservorio, vector, portador e incubación. Enfermedades producidas por contaminación biológica y contaminación química de alimentos. Conceptualización de noxas o agentes y su clasificación.

**Se espera que con las actividades propuestas las/os estudiantes puedan:** conocer algunas enfermedades con presencia relevante en Argentina (tomando como caso las hídricas), relevar sus principales características y reconocer componentes presentes en la cadena de transmisión de las mismas; desarrollar procesos de búsqueda, selección, interpretación, organización y comunicación de información relacionada con el tema; reconocer medidas de prevención personales y comunitarias que se desarrollan y podrían desarrollarse sobre enfermedades de este tipo.

### Consigna:

Luego de la explicación sobre las enfermedades llamadas hídricas y su clasificación (transmitidas por el agua; originadas en el agua; de origen vectorial relacionadas con el agua; o vinculadas a la escasez de agua):

**1** - Investiguen sobre una enfermedad de cada tipo y organicen la información en una ficha como la que se muestra a continuación.

**2** - Piensen que son un grupo de asesoras y asesores del gobierno en materia de agua y salud hídrica. En base a lo leído previamente y a investigaciones que puedan realizar, respondan:

a. ¿Qué tipo de obra pública recomendarían para hacerle frente a las enfermedades transmitidas por el agua? ¿Cuál es la situación de la Argentina al respecto?

b. ¿Podría servir la misma obra pública para hacerle frente a otra categoría de enfermedades hídricas? ¿Cuál? ¿Por qué?

c. ¿Qué campaña se podría llevar a cabo para evitar enfermedades de origen vectorial?  
d. En cuanto a la abundancia de mosquitos en las ciudades, investiguen si la mejor recomendación es la fumigación o si se pueden tomar otras medidas. Luego respondan: ¿Todos los mosquitos transmiten las enfermedades o cada enfermedad de tipo vectorial tiene una especie de mosquito específica para su transmisión?

**3** - Elijan alguna de las enfermedades estudiadas (la que resulte menos conocida en su entorno más cercano) y elaboren una propaganda a ser difundida en la radio local, para dar a conocer la misma y concientizar a la comunidad acerca de algunas acciones de prevención que aconsejan adoptar.

Nombre de la enfermedad:
Tipo:
Causas:
Agente: <input type="radio"/> biológico <input type="radio"/> químico
Diagnóstico:
Tratamiento:
Formas de prevención:



- Se promueve una búsqueda de información que posiblemente requerirá consultar diversas fuentes (no se ofrece de antemano un texto en los que esos datos están explícitos y solo hay que identificarlos). Se ofrece una herramienta que orienta el rastreo y la selección de la misma.

- A través de la exploración, promueve un proceso activo de búsqueda e interpretación de información para formular luego posibilidades de intervención en la realidad.

- Se direccionan algunas acciones, pero al mismo tiempo se da margen de decisión a las y los estudiantes.



- Combina actividades que requieren una escritura descriptiva con otras que habilitan escrituras argumentativas.

-Se propone un ejercicio de producción de un texto oral que promueve la adecuación de la producción a un género discursivo y una situación comunicativa particular.



# A modo de cierre

Son múltiples los aspectos que deben ser considerados al momento de definir actividades en el marco de procesos de enseñanza. Aquí nos hemos detenido solo en algunos: por un lado, en aquellos vinculados a cómo dar un lugar más protagónico a nuestras y nuestros estudiantes, cómo interpelarlos e interpelarlos y cómo comprometerlos y comprometerlos subjetivamente con el trabajo que les proponemos para la apropiación de nuevos saberes. Por otro lado, en aspectos relativos al desarrollo de un trabajo más integral con las habilidades de lectura, escritura y oralidad, que pueda variar y alternar marcos y situaciones a las que apelar cuando proponemos actividades para abordar los contenidos de nuestra materia. Sostenemos que abordar contenidos curriculares tomando en cuenta estos aspectos al momento de proponer actividades colabora en promover procesos de comprensión genuinos y aprendizajes significativos de los contenidos en las y los estudiantes, además de cierta autonomía en relación al uso de los nuevos saberes.

Como hemos visto en los ejemplos compartidos en el último apartado, no se trata de buscar que una consigna de trabajo lo abarque todo; de hecho, cada uno de los ejemplos del último apartado refleja solo algunas de las recomendaciones. Además, como venimos expresando desde el inicio, es contemplando un conjunto de actividades que podremos apreciar los modos de relación con el saber que estamos promoviendo en las y los estudiantes.

Para concluir, quisiéramos compartir, sin pretensión de exhaustividad, algunas pautas generales que, en complemento con las anteriores, también consideramos importante tener en cuenta a la hora de construir o seleccionar actividades y consignas:

pautas  
generales



**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.



**B**

Es importante tener presente el contexto de realización de las actividades por parte de las y los estudiantes al momento de elaborar consignas. Cuando estas se realizan 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.).



**C**

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.).



**D**

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



Es necesario tener presente qué nos interesa que puedan realizar nuestras y nuestros estudiantes con los saberes: conceptualizar, describir, analizar, comparar, observar, explicar, proponer, entre otras posibilidades, involucran modos particulares de relación con los saberes y, por ende, diferentes tipos de aprendizajes. Ello supone ser conscientes de que no es posible que una sola actividad atienda a todas estas 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 llegan a la escuela.

Seguramente, varios de estos aspectos pueden ser profundizados, tomados como objeto de reflexión y ejemplificados en otras instancias. Este material no pretende ser un “instructivo acabado” 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 jóvenes.

---

## BIBLIOGRAFÍA

- Cargnelutti, J. (2019). *Intervenir la palabra. Comunicación y argumentación en el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17*. Informe Final de Prácticas Profesionales Supervisadas. Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC. Córdoba.
- Castagno, M. et al. (2010). *La Fiesta: cuadernillo para alumnos*. 1ª ed. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Falconi, O. et al. (2010). *Las ventanas: miradas a las transformaciones: cuadernillo para alumnos*. 1ª ed. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Giménez, G. et al. (2014). *Opinar y decir lo propio: estrategias para enseñar a argumentar en la escuela*. 1ª ed. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, E-Book.
- González, L. et al. (2017). *Llaves en mano. Material complementario docente para abrir nuevas puertas al conocimiento*. 1ª ed. Buenos Aires: Estación Mandioca.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

## ACERCA DE LA AUTORA

Jennifer Cargnelutti es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Integra el Área de Formación Docente del ICIEC-UEPC y el Área de Formación Docente y Producción Educativa de la Facultad de Ciencias Económicas. Trabaja como docente en la Universidad Nacional de Córdoba y es maestranda en Formación Docente en la Universidad Pedagógica Nacional (CABA).





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