

**Documento de Trabajo N° 6**

***Las tareas escolares en la Escuela Primaria***

**Agosto 2014**

## Presentación

Las tareas escolares se presentan como un elemento constitutivo de las prácticas cotidianas de la escuela primaria. No obstante, su abordaje genera ciertas controversias y diversos argumentos respecto de su inclusión en las propuestas de enseñanza, la vinculación con las actividades desarrolladas en clase, los propósitos que orientan su implementación, y los modos y tiempos en que se organizan.

En este marco de debate, y asumiendo que las tareas escolares constituyen un aporte a la formación de los alumnos, el presente documento de trabajo define el lugar que deben ocupar las propuestas de tareas escolares en las escuelas primarias. Desde una perspectiva de derechos, resulta necesario establecer como prioridad el garantizar las mejores condiciones para que las prácticas de enseñanza que se lleven adelante generen oportunidades reales de aprendizaje y doten de sentido a las tareas que se proponen por fuera del tiempo y espacio de la escuela.

De este modo, el documento incorpora una primera parte destinada a encuadrar pedagógicamente el sentido y los antecedentes de las tareas escolares, y una segunda parte en donde se consignan sugerencias y propuestas de trabajo según los enfoques y contenidos de cada área curricular.

### **Las tareas escolares, un debate abierto**

Para algunos especialistas, las tareas escolares resultan ser una subcontratación pedagógica para las familias, generando conflictos entre padres e hijos y acentuando las desigualdades entre los niños que pueden recibir apoyo en la casa y los que no. Desde esa posición, afirman que se demostraría un fracaso del sistema educativo al abrumar a los niños con tareas que deberían haberse realizado en la escuela y que no pueden resolver por sí solos, sin la ayuda de un

adulto o de su maestro. Por otro lado, advierten sobre el equilibrio que hay que asegurar entre el tiempo que les demanda a los niños resolver las tareas escolares y aquellas actividades deportivas, culturales o de esparcimiento que tienen derecho a realizar y contribuyen a su desarrollo personal.

Desde otra posición, se sostiene que las tareas escolares son imprescindibles para formar crecientemente hábitos de trabajo, organización y autonomía en los niños, y que la cantidad de horas dedicadas para realizarlas está relacionada directamente con su resultado académico.

Las actividades que los maestros encargan a los niños para realizar en un tiempo extra escolar persiguen objetivos diversos. Algunos se han naturalizados como beneficiosos en sí mismos, y bajo los supuestos anteriormente mencionados: “el logro de autonomía” (ya que el maestro no está presente para ayudarlo), “la generación de hábitos de estudio” y, como rezago de una corriente de enseñanza más conductista, “el refuerzo de lo que se ha aprendido” mediante la “ejercitación” como medio para la “fijación”.

Ahora bien, el valor formativo de las tareas escolares es motivo de debate en los sistemas educativos de muchos países. Las decisiones que estos han tomado van desde prohibirlas (Francia y España, por ejemplo) hasta reforzarlas sistemáticamente (Gran Bretaña). En nuestro país, las tareas forman parte de la cultura escolar y de lo que las familias esperan y demandan de la escuela.

*El Nivel Primario de la provincia de Buenos Aires sostiene que es necesario el desarrollo de tareas escolares, siempre que las mismas sostengan coherencia con la propuesta de formación que se lleva adelante, por eso en este documento se plantean lineamientos para el desarrollo de propuestas de tareas escolares.*

## **El sentido pedagógico de las tareas escolares**

Las tareas escolares implican propuestas de trabajo que van más allá de la realización de una actividad aislada y como un fin en sí mismo. Suponen instancias particulares de resolución de consignas que contribuyen al fortalecimiento y desarrollo de los saberes y conocimientos trabajados en clase junto al maestro. En este sentido, las tareas escolares deben implicar actividades que conformen un entramado con las propuestas desarrolladas en clase y cuyo sentido sea principalmente pedagógico, es decir, propuestas concretas de trabajo extraescolar que acompañen e integren la enseñanza de los contenidos y el desarrollo de las secuencias, proyectos y actividades.

Los alumnos no aprenden lo mismo al mismo tiempo, por lo que proponer diversidad de situaciones de enseñanza para generar posibilidades de aprendizaje constituye una obligación para garantizar un derecho. En este marco, para que las tareas escolares no se instauren como un instrumento más para el reforzamiento de las desigualdades educativas, deben constituirse en un aporte para el sostenimiento de las trayectorias escolares y no en una de estigmatización de los alumnos que no las realicen, o bien no dispongan de la ayuda de adultos para resolverlas. Si bien requieren por parte de los alumnos un mayor grado de autonomía en los modos y los tiempos para abordarlas, la resolución de tareas supone un aprendizaje y, por lo tanto, requieren de espacios y tiempos de enseñanza específicos.

## **Las tareas escolares son necesarias y útiles, siempre que no sean excesivas o carentes de sentido**

Al pautar las tareas escolares, es ineludible resguardar el propósito comunicativo que da sentido a la actividad en el aula. Sólo así los niños las visualizarán como necesarias y no como un “obligación” para cumplir con la escuela.

Tampoco se trata de imponer una excesiva cantidad de tareas que suplanten el desarrollo en clase de variadas secuencias didácticas. Por ello, las tareas escolares que se realicen en la casa deben complementar y/o profundizar las propuestas de trabajo en clase.

### **Hacer las tareas escolares no es repetir lo que se hizo en clase**

Las tareas escolares son útiles para que todos los alumnos tengan otras oportunidades de acercarse a los contenidos enseñados. En este sentido, constituyen una valiosa oportunidad para reelaborar conocimientos, para aclarar algo ya desarrollado en clase, para habilitar un momento de reflexión en el que se está aprendiendo algo nuevo en torno a un tema, y para descubrir nuevas relaciones y retomarlas en el aula.

### **La devolución de las tareas escolares en clase**

Si proponemos tareas escolares para realizar en la casa es importante retomarlas en clase para realizar conclusiones de manera colectiva. Puede suceder que el docente –dado el apremio de los tiempos didácticos- tenga otras prioridades y omita esta instancia colectiva, optando entonces por devoluciones individuales. En ambos casos -devolución individual o colectiva- es conveniente considerar las tareas escolares en relación al tiempo que se les destinará en clase y tener en cuenta cuántos de los niños las completaron para decidir la modalidad de la devolución.

Por lo anteriormente expuesto, resulta necesario que las propuestas de tareas escolares para el hogar se organicen a partir de algunas preguntas rectoras:

*¿Qué lugar tiene esta tarea en la secuencias de enseñanza que propongo? ¿Cómo la voy a retomar? ¿Qué cuidados debo tener para no contribuir a generar desigualdades?*

Indicar tareas a realizar fuera del horario escolar es conveniente pero resulta imprescindible definir claramente sus propósitos, los contenidos que abordarán, su inserción dentro de la estructura más amplia de la propuesta de enseñanza, las demandas y requerimientos que supongan las consignas de trabajo, y las posibilidades reales de ser llevadas adelante por los alumnos sin la ayuda de adultos. Y, ante todo, la importancia que adquieren o no en su formación.

Sin duda, las tareas escolares son un objeto de discusión. Proponemos retomar este debate en los equipos escolares para acordar las características y el tiempo que deben ocupar en el hogar. Plantear como un trabajo institucional el pautar las actividades que el niño debe realizar fuera de la escuela es una condición fundamental para convertirlas en una herramienta que potencie el trabajo en el ámbito de la misma. Son los equipos directivos y los equipos docentes de la institución los que conocen las características de la población que asiste a la escuela debiendo ajustar esas pautas de modo que las tareas escolares sean posibles de realizar, lo que es diferente a decir que no se pueden dar tareas porque los alumnos no las hacen.

## Propuestas de abordaje de las tareas escolares para cada área curricular

### Las tareas escolares en Prácticas del Lenguaje<sup>1</sup>

Proponer tareas escolares en Prácticas del Lenguaje supone ofrecer oportunidades para que los niños desarrollen un trabajo personal y puedan continuar “haciendo cosas con el lenguaje” fuera de la escuela<sup>2</sup>. Para ello, resulta conveniente considerar el grado de relación que estas actividades guardan con los proyectos, secuencias u otras propuestas de enseñanza en desarrollo o que están por iniciarse. Por ejemplo, si proponemos como tarea elaborar textos que describan algunos superhéroes conocidos (de historietas, de la TV o del cine), podemos retomar estas producciones en una puesta en común y reflexionar sobre las características de los héroes. Estos intercambios que se generan a partir de las tareas en el hogar pueden ser muy útiles para introducir una secuencia que tiene como eje los héroes de la mitología griega. Del mismo modo, podemos proponer como tarea graficar y anotar toda la información que se recuerde de una visita a una fábrica de conservas realizada el mismo día con el propósito de guardar memoria del proceso observado. Al día siguiente se retomarán en clase esas notas y en una puesta en común se anotan en un afiche, registro colectivo

---

<sup>1</sup> Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección de Gestión Curricular. Dirección Provincial de Educación Primaria. Alejandra Paione (coord.), Celeste Carli, María de la Gloria Carli, Marcela Errandonea, Leticia Peret, María del Carmen Pérez de Veltri.

<sup>2</sup> Algunos conceptos que se desarrollan en este apartado están extraídos de: *La enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en el segundo cuatrimestre de 2009. Notas para ayudar a pensar*, DGCE. Bs. As.

[http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/destacado/gripea/practicas\\_lenguaje.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/destacado/gripea/practicas_lenguaje.pdf)

que servirá de insumo para el desarrollo de la secuencia de estudio sobre el circuito productivo.

Es factible que las tareas resulten ser “textos intermedios”, es decir, escritos de trabajo que pueden constituirse en buenos apoyos para un repaso o insumos para futuras producciones. En este sentido, es importante discernir qué aspecto del texto intermedio es pertinente considerar a los fines de volver a pensar en contenidos referidos a las Prácticas del Lenguaje. Por ejemplo, si en el marco de una secuencia de seguimiento de un autor se desarrollan sesiones de lectura del docente en torno a la obra de Isol<sup>3</sup>, podrían implementarse actividades de lectura y escritura en el hogar para saber más acerca de la autora. Estas búsquedas en distintas fuentes –en bibliotecas personales o barriales, en sitios de internet, etc.- con tomas de notas que se completan o se enriquecen en clase, permiten no solo profundizar acerca del contexto de producción de la autora sino también establecer relaciones de textos leídos, intertextualidades que enriquecerán los espacios de intercambio en nuevas sesiones de lectura. De este modo, se va construyendo un valioso entramado de tareas para la casa en el marco de una secuencia junto con las que se realizan en tiempos didácticos de la escuela. En el siguiente cuadro podemos observar una posible organización de esta articulación de tareas en clase y tareas para el hogar:

---

<sup>3</sup> Marisol Misenta, más conocida como Isol (Buenos Aires, 1972), es una reconocida dibujante y autora argentina de libros ilustrados. Es autora de *Vida de perros*, *Cosas que pasan*, *Un regalo sorpresa*, *Intercambio cultural*, *El globo*, *Secreto de familia*, *Piñatas*, *Tener un patito es útil*, entre otras obras.



<b>SECUENCIA DIDÁCTICA: SEGUIR LA OBRA DE ISOL</b>		
<b>PROPUESTA DE TRABAJO EN CLASE</b>	<b>TAREA ESCOLAR</b>	<b>CONTINUIDAD DE LA PROPUESTA DE TRABAJO EN CLASE</b> (SOCIALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD EN EL AULA-DEVOLUCIÓN)
<p><i>Leer un corpus seleccionado de obras de la autora.</i></p> <p><i>Frecuencia: dos veces por semana.</i></p>	<p><i>Buscar datos biográficos sobre Isol (lectura por sí mismo).</i></p> <p><i>Tomar nota (escritura por sí mismo).</i></p> <p><i>Citar la fuente.</i></p>	<p><i>Cotejar los datos aportados por cada uno (lectura en voz alta).</i></p> <p><i>Confeccionar un texto dictado al docente (escritura colectiva).</i></p>
	<p><i>Analizar las ilustraciones que realiza Isol en sus obras (se pueden distribuir libros de la biblioteca institucional y/o del aula o consultar sitios web).</i></p> <p><i>Tomar notas (escritura por sí mismo).</i></p>	<p><i>Intercambiar en pequeños grupos las notas tomadas individualmente.</i></p> <p><i>Registrar algunas conclusiones en una puesta en común.</i></p>
	<p><i>Elaborar un plan de texto de un futuro informe colectivo con las conclusiones de cada grupo sobre las características de las ilustraciones de Isol (lectura de textos propios y escritura por sí mismo).</i></p>	<p><i>Elaborar colectivamente una planificación del informe por dictado al docente (escritura mediada) consultando las planificaciones realizadas en el hogar.</i></p>
<p><i>Textualizar el informe por dictado al docente en tiempos didácticos de la escuela.</i></p>	<p><i>Leer el informe colectivo y proponer los cambios que se consideren necesarios para mejorarlo (qué cambiar,</i></p>	<p><i>Intercambiar en el grupo-clase los cambios textuales pensados en el hogar.</i></p> <p><i>Confeccionar por dictado a un compañero (o al docente)</i></p>

	<i>qué sacar, qué agregar).</i> <i>Tomar nota de los cambios propuestos.</i>	<i>una lista de aspectos del texto a mejorar para ser utilizado en la propuesta de revisión del informe en tiempos didácticos escolares.</i>
<i>Revisar el informe en función de la lista de propuestas elaborada colectivamente.</i>	<i>Consultar con las familias alguna propuesta para socializar el informe.</i> <i>Argumentar las razones.</i> <i>Tomar nota.</i>	<i>Exponer en grupo las propuestas.</i> <i>Decidir un dispositivo de comunicación (folleto, cartelera, presentación en power point, etc.).</i>
<i>Planificar el dispositivo de comunicación escrita en pequeños grupos.</i> <i>Decidir aspectos de edición final.</i>		

Esta modalidad de trabajo que articula tareas dentro y fuera del aula ofrece varias ventajas:

- No se diluye el propósito comunicativo con el que se trabajan los contenidos de Prácticas del Lenguaje en la escuela. Es decir, las propuestas resguardan un sentido personal desde el punto de vista del alumno porque están orientadas a la realización de un propósito para cuya consecución es relevante leer y escribir. Y desde el punto de vista del docente, se trata de seguir enseñando ciertos contenidos constitutivos de la práctica social para que los alumnos puedan reutilizarlos en nuevas situaciones de lectura y escritura. Articular este doble propósito (comunicativo y didáctico) permite cumplir con las condiciones necesarias para otorgarle sentido a las prácticas de lectura y escritura.

- Posibilita que el tiempo dedicado a “la corrección de las tareas” se convierta en situación de enseñanza porque lo producido individualmente en la casa deviene en un valioso insumo para realizar tareas en clase con distintos agrupamientos: pequeño grupo, grupo clase, parejas, etc. Por lo tanto, en lugar de resultar una sobrecarga para el alumno, las tareas escolares permiten superar las fragmentaciones que muchas veces desembocan en la multiplicación de actividades.

La producción de textos intermedios en el hogar no solo se refiere al ámbito literario. También se pueden elaborar escritos de trabajo que refieren a contenidos de otras áreas de estudio (los animales, las plantas, los circuitos productivos, el pasado reciente). Estos escritos cobran sentido en el marco de la producción de un nuevo texto que involucra los contenidos estudiados. Por ejemplo, en el marco de un proyecto sobre “Los bichos”, se puede proponer a los niños observar y tomar notas de algunos bichos del jardín, plaza o campito cercano a su casa. En una puesta en común, se socializan estos escritos y se registran algunas conclusiones en un afiche colectivo (dónde lo encontraron, cómo se comporta, qué come). A partir de estas notas, se seleccionan los insectos que se estudiarán y se acuerdan qué actividades de lectura y escritura se realizarán –en la casa y en la escuela- para aprender más sobre los animales seleccionados. Así, la búsqueda de información y la producción escrita para informar a otros sobre lo aprendido son etapas del proyecto que se desarrollan combinando los tiempos didácticos del aula con los del hogar.

En general, las tareas que resultan más útiles para seguir trabajando con contenidos de Prácticas del Lenguaje se centran en alguna de las siguientes cuestiones:

- *El género*: algunas propuestas están vinculadas a sistematizar ciertas restricciones propias del género que se está abordando en el marco de una secuencia o proyecto. Por ejemplo, recuperar las conclusiones de las

características de los afiches para producir un texto que promociona una sesión de teatro leído en la escuela. En caso de que éste ya se hubiese realizado se podría abordar el género afiche a propósito de un nuevo contenido que se esté trabajando. Por ejemplo, elaborar un afiche acerca del cuidado del agua:

<b>PROFUNDIZAR SABERES ACERCA DEL GÉNERO: AFICHE</b>		
<b>PROPUESTA DE TRABAJO EN CLASE</b>	<b>TAREA ESCOLAR</b>	<b>CONTINUIDAD DE LA PROPUESTA DE TRABAJO EN CLASE (SOCIALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD EN EL AULA-DEVOLUCIÓN)</b>
<i>Confeccionar un afiche sobre el cuidado del agua (secuencia de Prácticas del Lenguaje en contexto de estudio en el área de Ciencias Naturales).</i>	<i>Buscar y explorar distintos afiches que observe en su barrio o en el trayecto de su casa a la escuela; copiarlo o fotografiarlo. Analizar las características del afiche. Tomar nota.</i>	<i>Mostrar y comentar en pequeños grupos los afiches observados y comunicar las notas tomadas. Registrar las características comunes y las no comunes. Producir por dictado al maestro un registro único del grupo total con las características comunes. Podrán ubicarse en el cuadro las reproducciones de los afiches para ilustrar las características.</i>
<i>Diseñar en pequeños grupos un afiche para difundir la necesidad del cuidado del agua.</i>		

- *El sistema de escritura:* otras propuestas están orientadas a reflexionar sobre el sistema de escritura y en particular, sobre aspectos ortográficos de

la lengua. Por ejemplo, recuperar las conclusiones sobre el uso de las mayúsculas en las actividades planteadas en “El álbum de las brujas”, durante la secuencia de lectura de cuentos con brujas:

REFLEXIONAR SOBRE EL SISTEMA DE ESCRITURA		
PROPUESTA DE TRABAJO EN CLASE	TAREA ESCOLAR	CONTINUIDAD DE LA PROPUESTA DE TRABAJO EN CLASE (SOCIALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD EN EL AULA-DEVOLUCIÓN)
<i>Leer y escribir por sí mismo para completar las páginas de un álbum de figuritas en el marco de un proyecto que articula situaciones de lectura y escritura en torno a los cuentos con brujas.</i>	<i>Reflexionar sobre algunas escrituras que acompañan las figuritas del álbum (nombres y características de personajes, frases célebres, inicios y finales, etc.). Por ejemplo: averiguar por qué en ocasiones “Blancanieves” se escribe con mayúsculas y “blanca nieve” con minúscula.  Consultar los cuentos leídos para justificar interpretaciones.</i>	<i>Intercambiar en pequeños grupos y luego en el grupo clase.  Proponer nuevos ejemplos y anotar las conclusiones a las que se va llegando.</i>

- *El sistema de la lengua:* otras propuestas están centradas en la reflexión sobre algunos recursos de la lengua relacionados con la cohesión del texto. Por ejemplo, recuperar las conclusiones provisionarias acerca de cómo vincular el relato a partir de las relaciones entre los tiempos verbales: alternancia de la narración y la descripción (del Pretérito Perfecto Simple y del Pretérito Imperfecto en la narración, uso de conectores temporales). Se

trata de retomar conclusiones elaboradas a partir de diversas situaciones de escritura: toma de notas, planificaciones escritas con sus correspondientes revisiones, producciones escritas luego de intensas sesiones de lectura y discusiones en grupo hasta lograr la versión final de un texto narrativo:

<b>REFLEXIONAR SOBRE EL LENGUAJE</b>		
<b>PROPUESTA DE TRABAJO EN CLASE</b>	<b>TAREA ESCOLAR</b>	<b>CONTINUIDAD DE LA PROPUESTA DE TRABAJO EN CLASE</b> (SOCIALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD EN EL AULA-DEVOLUCIÓN)
<i>Escribir cuentos en parejas (a partir de una imagen y un epígrafe extraídos de “Los misterios de Sr. Burdick” de Chris Van Allsburg) en el marco de la producción de una antología de relatos fantásticos.</i>	<i>Revisión de fragmentos seleccionados por el docente: ¿cómo caracterizar a los personajes para dar pistas sobre sucesos posteriores y comportamientos en la historia? ¿Cómo incluir estas descripciones para generar suspenso en el relato?</i>  <i>Consultar los cuentos leídos en clase y producir un borrador.</i>	<i>Intercambiar en parejas los borradores y reescribir los fragmentos con intervención del docente.</i>  <i>Exponer al grupo total las decisiones adoptadas en parejas.</i>  <i>Anotar las conclusiones a las que se va llegando.</i>

- *Las estrategias utilizadas para resolver un problema durante la producción escrita:* otras actividades apuntan a reflexionar sobre las decisiones que asumimos como escritores para mejorar y concluir los textos. Por ejemplo, recuperar el listado de aspectos a considerar al momento de revisar la reescritura de un cuento tradicional o el listado de cosas que se pueden

hacer cuando se trata de generar ideas en la confección de una cartelera de recomendaciones literarias.

<b>ESTRATEGIAS UTILIZADAS PARA RESOLVER UN PROBLEMA DURANTE LA PRODUCCIÓN ESCRITA</b>		
<b>PROPUESTA DE TRABAJO EN CLASE</b>	<b>TAREA ESCOLAR</b>	<b>CONTINUIDAD DE LA PROPUESTA DE TRABAJO EN CLASE</b> (SOCIALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD EN EL AULA-DEVOLUCIÓN)
<p><i>Leer entrevistas a distintos escritores que comentan sus prácticas frecuentes en el marco de la producción escrita de cuentos (proyecto: producción de una antología de cuentos para la Feria del libro en la escuela).</i></p> <p><i>Leer entrevistas por grupos e intercambiar en el grupo total.</i></p> <p><i>Tomar notas.</i></p> <p><i>Preparar la exposición.</i></p>	<p><i>Reflexionar sobre las propias prácticas realizadas durante la escritura de cuentos.</i></p> <p><i>Planificar la exposición frente al grupo de pares.</i></p>	<p><i>Exponer por turnos ante sus compañeros, su proceso de producción del cuento.</i></p>

Durante la puesta en común en clase se puede reflexionar sobre los distintos procedimientos y estrategias utilizados en la elaboración de las tareas: si se trató del producto de una discusión en el seno familiar, de una explicación de

un adulto de la familia o de anotaciones individuales, si se copió un fragmento o si se lo parafraseó, etc.

### **Algunas situaciones de tareas para la casa**

Se trata de situaciones de reflexión que muchas veces pueden formar parte del proceso de lectura o escritura en el marco de las propuestas desarrolladas en clase:

- Releer textos del mismo género y elaborar conclusiones acerca de qué características sería preciso tener en cuenta para producir una reescritura o inventar un cuento del mismo género. Por ejemplo, retomar algunos de los mitos ya leídos y reflexionar acerca de qué tipo de acciones son propias de los héroes y cuáles no.
- Revisar borradores corregidos y anotar en qué aspectos no hay que equivocarse. Por ejemplo, recurrir al borrador ya revisado de la reescritura de un cuento con brujas, hadas, duendes u otro personaje prototípico de los cuentos, y recordar las razones que motivaron la sustitución de determinadas palabras por otras, las faltas de ortografía más frecuentes, las palabras que se evaluaron como más adecuadas para el género, etc.
- Tomar un conjunto de textos intermedios y generar uno nuevo que contenga todos. Por ejemplo, si en el marco de un proyecto de teatro leído se leyeron dos textos sobre la historia de los títeres y se tomaron notas de cada uno de ellos, entonces es factible integrar los datos registrados en ambos textos y producir uno solo.
- Elaborar un texto que requiere de la interpretación de otro texto o de la comprensión de un proceso de escritura. Por ejemplo, escribir el prólogo de una antología de cuentos tradicionales, un texto informativo que se



podrá exponer oralmente durante la presentación de una galería de personajes, o una infografía sobre un tema estudiado.

Como puede observarse en los ejemplos propuestos, hay una fuerte vinculación entre las actividades para la casa y las actividades que se realizan en el aula en el marco de situaciones habituales o permanentes, secuencias y proyectos. Si nos detenemos a analizar el tipo de vinculación podríamos plantearlas de dos maneras:

- Tareas integradas como insumos en un proceso que entrama situaciones realizadas en el aula (organizadas con distintos agrupamientos) con situaciones concretadas en la casa (individualmente o con la participación de otros miembros de la familia). Por ejemplo, realizar actividades de búsqueda de información y toma de notas en casa con distintos propósitos: escribir la biografía de Gustavo Roldán en el marco del seguimiento de la obra del autor, producir un afiche en el marco de una campaña de prevención de la gripe A, seleccionar canciones de cunas que se entonan en el seno familiar en el marco de una recopilación de canciones tradicionales.
- Tareas derivadas de situaciones de lectura y escritura en el marco de secuencias y proyectos, en un proceso de expansión para profundizar contenidos. Por ejemplo, realizar tareas que sistematicen estrategias orales para preparar una exposición frente a un auditorio en el marco de una secuencia de la formación ciudadana (preparar un debate en la escuela sobre el impacto tecnológico en la vida de las personas) o bien, tareas para reflexionar sobre el sistema de escritura en el marco de una secuencia en contexto de estudio (los circuitos productivos).

## **Algunas consideraciones para plantear tareas de Prácticas del Lenguaje**

Para que las tareas de Prácticas del Lenguaje realizadas en el hogar resguarden sentido para los niños es necesario plantearlas en el marco de las distintas modalidades organizativas (situaciones habituales, secuencia o proyectos) desarrolladas en el aula. Se trata de evitar el planteo de actividades “sueltas” o desvinculadas de las propuestas áulicas, por ejemplo, “Recortar palabras del diario y escribir oraciones”.

Asimismo, las tareas deben resultar desafiantes para los niños; deben tener sentido en el campo de conocimiento de los alumnos pero no ser resolubles sólo a partir de lo que ya saben. Es decir, deben permitir poner en juego los conocimientos previos de los niños con aquellos que circulan en el aula y colaborar en la construcción de nuevos conocimientos. Así, la actividad “Pintar con color las mayúsculas” no constituye un problema a resolver por los niños y proponer “Resumir un texto” puede resultar una tarea muy compleja cuando refiere a un tema que los niños desconocen.

En el mismo sentido, completar ejercicios escolares reconocidos como de “aprestamiento” (dibujar “palitos”, trazar series gráficas que contienen “círculos”, “rayas” u “ondas”) y otros como “pintar o rellenar letras con papel trozado”, “recortar letras sueltas o palabras sin sentido”, “completar renglones de determinada letra en cursiva o de palabras que el maestro corrigió”, “pintar con un color todas las vocales que aparecen en las palabras”, “copiar dos páginas del libro para practicar caligrafía y ortografía”, “completar palabras con las letras que faltan”... no colaboran en la formación de los niños como lectores y escritores porque son tareas que ponen en primer plano la discriminación perceptiva (visual y auditiva); conciben la escritura como un código de transcripción que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas y en cierta manera, reducen el lenguaje a una serie de sonidos.

Además, es importante recordar que estas “tareas” refieren a un modo de entender la enseñanza de la lectura y la escritura diferente al que hoy concebimos desde los Diseños Curriculares. Durante mucho tiempo se consideró que para enseñar a leer y escribir era necesario comenzar por las letras, en especial, la discriminación de sus formas gráficas y sus modos de pronunciación. Las situaciones de enseñanza consistían en actividades que presentaban cada letra del abecedario para ejercitar su forma y su sonido. Se consideraba que solamente una vez aprendido el conjunto de “marcas” con sus respectivos sonidos era posible pasar a los textos y sus usos. Hoy sabemos que este modo de entender el lenguaje, tanto oral como escrito, reduce enormemente el valor y el lugar que el mismo ocupa en la vida del ser humano y en la sociedad.

Del mismo modo, en ocasiones subsisten consignas de actividades para el hogar destinadas a los alumnos que ya han descubierto la alfabeticidad del sistema que desvinculan totalmente la enseñanza de la reflexión sobre el lenguaje de los problemas de la escritura y de las prácticas concretas del lector y escritor. Mencionamos sólo a título de ejemplo algunas de ellas:

- “Escribir un cuento” luego de una clase en donde se declaran los rasgos distintivos del texto, consigna desvinculada de una secuencia de situaciones que involucran intensas sesiones de lectura, espacios de intercambios, reflexión y sistematización de las características propias del género para poder considerarlas durante el proceso de escritura, atendiendo especialmente a las reescrituras necesarias.
- “Copiar la conjugación de un verbo en el modo indicativo” o “Marcar en un texto cinco sustantivos propios, cinco sustantivos comunes, cinco adjetivos”, consignas que plantean la sistematización gramatical u ortográfica aislada de una propuesta didáctica que promueve la reflexión acerca de determinados problemas de escritura durante la producción escrita.

- “Cambiar el final del cuento”, consigna frecuente en las escuelas pero al mismo tiempo, discutible según el contexto en la que se propone. Para los escritores resolver el desenlace de un cuento es uno de los aspectos más trabajosos de la escritura. Por ello, en lugar de cambiar el final resultaría interesante reflexionar con los niños cómo el autor arribó a ese desenlace, qué marcas en el texto permitirían suponerlo o no, qué decisiones tomó para resolverlo de ese modo. Se trata de ayudar a los niños a involucrarse de modo reflexivo en el proceso de la escritura e ir apropiándose progresivamente del discurso literario.

Si avanzamos en el planteo de las tareas para la casa desde las posibles articulaciones con las situaciones realizadas en el aula –poniendo énfasis en el desarrollo de los contenidos y siguiendo las orientaciones de los Diseños Curriculares-, seguramente perderán su carga de “deber” para convertirse gradualmente en propuestas que resguardan un sentido personal para los niños en la formación del lector y escritor.

## Las tareas escolares en Matemática<sup>4</sup>

Asignar tareas escolares en Matemática configura una oportunidad para promover el trabajo personal del alumno y para proporcionar un instrumento que le permita seguir haciendo matemática fuera del aula. A su vez, las tareas escolares se constituyen en un insumo para el docente, ya que le permitiría saber cómo

---

<sup>4</sup> Equipo Matemática de la Dirección de Gestión Curricular. Dirección Provincial de Educación Primaria. Andrea Novembre (coordinadora), Valeria Aranda, Teresita Chelle, María Celeste Michailuk, Gloria Robalo, Gladys Tedesco.

están trabajando sus alumnos, tener un registro del avance de sus conocimientos, y tomar decisiones de enseñanza.

Ahora bien, ¿qué tipo de tareas escolares proponer? ¿Con qué objetivos?

Las tareas escolares con mayor presencia en las aulas suelen consistir en actividades prácticamente idénticas a las realizadas en clase, variando algún aspecto - los números en los cálculos, los objetos a contar, el contexto del problema, los ángulos a medir - posiblemente con la intencionalidad didáctica de *reforzar* o *fijar* los contenidos tratados en las clases. Consideramos que es necesario que los alumnos adquieran técnicas, pero se trata de actividades que deben convivir con otras que requieran de un mayor compromiso cognitivo. Si los niños no necesitan tomar decisiones para resolver individualmente las situaciones que se les presentan como tarea, difícilmente sean un insumo que les implique una reflexión.

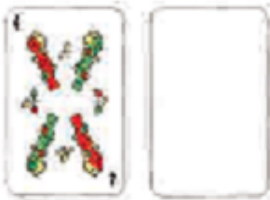
En otros casos, se suelen seleccionar actividades en función de lo atractivas o creativas que pudieran resultar - crucinúmeros, cálculos en el contexto de juegos (laberintos, con claves para pintar un dibujo), problemas ilustrados – que muchas veces no se enmarcan en un proyecto específico de enseñanza.

Sostenemos que las tareas escolares deben ser concebidas como insumos para la clase siguiente, retomándolas para su reflexión y retrabajo en el aula. Para ello, tienen que ser parte de la planificación y del proyecto de enseñanza que toma en cuenta las instancias personales de trabajo. Y es precisamente en estas cuestiones donde reside su potencia.

Analizar cuál es el sentido de las tareas escolares y cuáles son aquellas que pueden aportar al avance de los conocimientos matemáticos de los alumnos será el punto de partida para incluirlas en el proyecto anual de enseñanza.

**Finalidad: Recuperar los conocimientos adquiridos**

Una idea que atraviesa el trabajo en Matemática es ofrecer a los alumnos nuevas oportunidades para enfrentarse a un contenido que se está tratando. Se trata de visitarlos una y otra vez, con ciertas variaciones, para repensar las relaciones involucradas e intentar nuevas aproximaciones y mayores y mejores acercamientos a ese conocimiento matemático. Por ello, las tareas escolares pueden constituir un espacio de repaso o una ocasión de estudio. A continuación se ofrecen algunos ejemplos:

<b>1º AÑO</b>		
<b>CONTENIDO: OPERACIONES. SUMAS QUE DAN 10.</b>		
<b>PROPUESTA DE TRABAJO EN CLASE</b>	<b>TAREA ESCOLAR</b>	<b>CONTINUIDAD DE LA PROPUESTA DE TRABAJO EN CLASE</b> (SOCIALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD EN EL AULA-DEVOLUCIÓN)
<p><i>Jugar a la escoba de 10:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se juegan varias partidas.</li> <li>• Se comunican y comparan las estrategias para levantar las cartas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Completá con qué carta levantás la que está en la mesa.</i></li> </ul> <div style="text-align: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>¿Cómo te diste cuenta con qué carta podías levantar?</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Se registran las cartas que se levantan en cada mano hasta obtener un listado de cálculos que dan 10.</i></li> </ul>

**Finalidad: Realizar ensayos y exploraciones**

Una de las características de la actividad matemática es promover el ensayo, la exploración y la búsqueda de caminos para la solución de los problemas. Esto solo es posible si en el espacio de la clase -además de jugar- el docente ofrece al alumno la oportunidad de reflexionar sobre lo realizado y buscar respuestas para situaciones nuevas (“si sacaste un 4 y en la mesa hay un 3 y un 10, ¿podés levantar?”). Es posible asignar tareas escolares que requieran poner en juego estas prácticas para asegurar un momento de trabajo individual a partir de los conocimientos que cada uno tiene disponibles.

5° AÑO		
CONTENIDO: GEOMETRÍA. TRIÁNGULOS.		
TRABAJO EN CLASE	TAREA ESCOLAR	CONTINUIDAD DE LA PROPUESTA DE TRABAJO EN CLASE (SOCIALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD EN EL AULA- DEVOLUCIÓN)
<p><i>Se propone una colección de problemas que promueven la construcción de triángulos a partir de sus lados.</i></p> <p><i>La tarea apuntará a iniciar la exploración de una nueva propiedad vinculada a los ángulos.</i></p>	<p><i>Construí, si es posible:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Un triángulo que tenga sus tres ángulos de 90°.</i></li> <li>• <i>Un triángulo que tenga dos ángulos rectos.</i></li> <li>• <i>Un triángulo que tenga sus tres ángulos de 10°.</i></li> </ul>	<p><i>Se organiza un intercambio en el que los alumnos relatan sus exploraciones. Podrán establecer una primera conjetura: no es posible construir un triángulo con ángulos de cualquier medida.</i></p>

**Finalidad: Estudiar para una evaluación**

Anticipar a los alumnos cuáles son la clase de problemas que se espera que puedan resolver, contribuye a desarrollar cierto nivel de autonomía en su responsabilidad de prepararse para el momento de la evaluación. Proponer una

colección de problemas para repasar es ofrecerles una nueva oportunidad para que sistematicen sus conocimientos y se enfrenten a las dificultades propias que aún les presenta el tema tratado. Otra posibilidad es proponer elaborar una memoria de lo aprendido, ofreciendo explicaciones y ejemplos. Poner en palabras aquello que cada uno aprendió no solo sirve para explicitar los conocimientos construidos, sino también para saber cuáles aún están en camino de ser adquiridos. Por otro lado, un trabajo a partir de las memorias individuales permite construir el entramado del aprendizaje de la matemática en la comunidad que constituye la clase.

### **Algunas consideraciones para plantear tareas de Matemática**

A partir de lo dicho anteriormente, algunas de las características que deben tener las tareas presentadas a los alumnos para resolver fuera de la escuela son las siguientes:

1. El contenido matemático al que se refieren debe ser claro, ya sea en el momento de resolverlas o bien en el trabajo posterior que se haga en clase sobre ellas.
2. Los trabajos que tienden a la repetición de técnicas o situaciones ya vistas en clase no suelen ser actividades que favorezcan la conceptualización. En caso que se propongan, deben suponer el desarrollo de alguna habilidad.
3. Es conveniente que las tareas indicadas estén vinculadas a las actividades desarrolladas en clase, es decir, que adquieran sentido en el marco de la propuesta de enseñanza.
4. Una parte esencial del proceso vinculado al trabajo individual fuera de la escuela consiste en retomarlo para su reflexión y retrabajo en el aula. Es muy importante recordar que no basta con pasar revista de quién lo resolvió y quién no, ni tampoco es suficiente con decir los resultados correctos en voz alta. Es necesario discutir en clase el procedimiento por medio del cual los alumnos



resolvieron la actividad, es decir, cómo se lo hizo, cómo se lo eligió, qué otros caminos existen y cuál es el más claro o más completo.

5. Las tareas son parte de un proceso comunicativo entre el docente y el alumno. Como tal, es necesario retomarlas después de su resolución.

6. Las tareas pueden ser un insumo para ayudar a los alumnos a estudiar para una evaluación. No se trata de plantearles los mismos problemas que se presentarán luego, sino de darles la posibilidad de poner a prueba sus conocimientos y reflexionar sobre el proceso.

7. No todos los alumnos tienen que llevar las mismas actividades para resolver fuera de la escuela. Es importante desarrollar ciertos criterios en la selección de los problemas que atiendan a la diversidad.

El trabajo individual es esencial para estudiar y aprender matemática ya que sin él difícilmente el alumno se enfrente al desafío de poner en juego sus conocimientos para resolver situaciones nuevas, y a reconocer si necesita precisar y visitar aún más los que dispone. Pero en todos los casos, las tareas escolares implican un trabajo que se retoma en clase con la finalidad de reflexionar sobre lo hecho.

## Las tareas escolares en Ciencias Sociales<sup>5</sup>

Los contenidos del área de Ciencias Sociales se prestan para tareas complementarias en bibliotecas o museos, selección de lecturas, investigación y

---

<sup>5</sup> Equipo Ciencias Sociales de la Dirección de Gestión Curricular. Dirección Provincial de Educación Primaria. Cecilia Linare (coordinadora) y Silvana Escalante.

utilización de las tecnologías de la información y la comunicación; y que además se pueden resolver sin ayuda de un adulto. ¿Cómo hacer para que el tiempo destinado a su realización enriquezca el aprendizaje o lo complemente? ¿Qué consignas contribuyen a la participación de la familia sin generar tensiones o malestar? ¿Qué tipo de trabajo es “investigar”?

Algunos contenidos tienen clara referencia a lo “cercano”, a la realidad de los niños. Los contenidos clásicos en el área en Primer Ciclo (como la familia, la casa, la escuela, el barrio) suelen permanecer inalterables ya sea por su tratamiento como por su inclusión histórica en el currículum<sup>6</sup>. Sin embargo, su complejidad y riqueza pueden ser traídas al aula por la misma diversidad de contextos en los que viven nuestros alumnos. Esta diversidad bien puede ser una oportunidad para realizar tareas que tengan que ver con su realidad, con el objetivo de ir construyendo representaciones de la sociedad que se acerquen a contextos socioeconómicos y culturales diversos y tensionen y/o cuestionen ciertos estereotipos. La tarea de relevamiento de información (pensada por fuera del espacio de la clase) servirá como insumo, además del ejercicio de comunicación e intercambio de experiencias, al que en clase se le otorgará sentido y contextualizará a través de una puesta en común. Es decir, que sobre ello se construirá conocimiento social. Los contenidos a enseñar no son aquellos que los niños ya saben, sino los que se pueden integrar a sus ámbitos de referencia. Por ejemplo, en el caso citado de familias, casas, escuelas y barrios, serán el pasado y el presente, el significado de aquello que acontece en esos lugares y la comparación con lo que ocurre en otros, los problemas, conflictos e intereses de los actores que intervienen allí.

---

<sup>6</sup>Zelmanovich, P. (2007) “Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía?”, en Aisemberg, B., Alderoqui, S. (Comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales 2. Teorías con prácticas*, Buenos Aires, Paidós. Cap. 1.

## Las tareas y los libros de texto

El libro de texto es un “prolongador natural de las tareas”<sup>7</sup>. El formato de la mayoría de los libros incluye actividades para resolver con la información que los mismos proveen. Por ello se puede afirmar que el libro es un objeto que se vuelve autónomo, a partir del cual es común que se asigne como tarea: “leer y resolver desde la página tal a tal”. Quizás de esta forma también se cumple con lo que espera la familia: ver al niño haciendo la tarea y utilizando el libro que se le compró. Sin embargo, vale la pena recordar que el libro interpreta, suprime, simplifica, cambia y combina la propuesta de los documentos curriculares. Y muchas veces, estos cambios son efectuados en tren de objetivos editoriales diversos (y no siempre pedagógicos y disciplinares) por los cuales, por ejemplo, el conflicto del conocimiento científico no aparece, aunque sí naturalizaciones y estereotipos de la sociedad y el territorio.

Por lo tanto, la utilización de libros de texto como repositorios de información no es aconsejable, ya que si bien supone una salida conocida y frecuente, es a la vez parte activa de algunas dificultades importantes para la enseñanza en las Ciencias Sociales. Por ejemplo, las actividades de reconocimiento de información no contribuyen a mejorar el conocimiento de los alumnos por sí mismas, y este es un propósito frecuente en las consignas de los libros de texto. Por lo tanto deben tomarse consideraciones importantes antes de realizar propuestas de tareas utilizando libros de texto, si no se quiere recaer en propuestas lineales y simplistas que solo implican la pérdida de interés de los alumnos y la construcción de un conocimiento segmentado y simplificado.

Sin embargo, a veces las propuestas editoriales contienen fuentes diversas con las cuales pueden señalarse trabajos concretos (como lecturas que los alumnos pueden hacer solos) que, acompañados de consignas organizadas por

---

<sup>7</sup> Bonafé, J. (1997) Siete cuestiones y una propuesta, en *Cuadernos de pedagogía* N° 203, pág. 8-13.

los mismos docentes, permitirían un mayor aprovechamiento de las situaciones de aprendizaje. Por ejemplo, el habitual cuestionario no debería limitarse a instar a reproducir el texto. Si las consignas de lectura y escritura apuntan no solo a localizar cierta información importante y operar sobre ella sino también a establecer relaciones, hipotetizar, ampliar y confrontar lo leído, los niños adquirirán una forma sistemática y distinta de abordar los textos, contribuyendo a su formación como lectores y a la apropiación de los conocimientos propios del área. En este sentido, en el trabajo con cualquier recurso y/o formato la mediación y las intervenciones del docente son fundamentales, aún en la designación de tareas escolares.

A continuación, proponemos revisar y tensionar algunos ejemplos de actividades que históricamente, y por ser muy solicitadas por los docentes en el área de Ciencias Sociales, se han convertido en los *clásicos* de las tareas escolares.

### **“Calcar mapas”, ¿con qué propósito?**

El Diseño Curricular da una idea clara sobre el propósito de la presencia de los mapas en la clase de Ciencias Sociales cuando afirma que es:

*(...) Localizar lugares, orientarse en recorridos durante salidas de campo, descubrir el modo en que ciertas actividades productivas organizan el espacio, etc. Explorar los modos en los que los planos y mapas presentan la información, descubrir las referencias, acceder a un repertorio de mapas temáticos según los contenidos de enseñanza, será una propuesta constante de trabajo en el aula [...] Además del interés que genera en los niños/as, resulta una vía propicia para estimular su capacidad imaginativa pues permite realizar anticipaciones sobre personas y lugares, no sólo para obtener información puntual sino para leer relaciones espaciales que dan cuenta de procesos sociales trabajados en clase.*

Luego agrega:

*(...) leer e interpretar información, descubrir y reconocer cómo esa información se representa cartográficamente, establecer relaciones entre la información aportada por la cartografía trabajada y otras fuentes, asociar información proveniente de mapas temáticos. Asimismo se propondrán actividades para profundizar la lectura cartográfica, dominar las referencias y usar un repertorio de mapas temáticos<sup>8</sup>.*

Por ello, vale la pena reflexionar sobre su uso en las tareas para el hogar ya que por muchas décadas, y desde mediados del siglo pasado especialmente, el calcado y coloreado de la representación del territorio argentino fue una actividad propia del área. Este uso respondió a la idea extendida de que el mapa por sí sólo podía demostrar la unidad o integridad territorial, y que en realidad, aquella imagen “era la Argentina”. Su presentación fue casi siempre ahistórica y no como el resultado de conflictos entre diferentes actores sociales (entre ellos el Estado) o como parte de las distintas formas de intervención de las sociedades a través del tiempo. Este uso llevó a muchas generaciones a tener una visión estática del territorio y a asumirlo como más extenso de lo que en realidad es (al dividirlo en “porciones”, algunas de las cuales no se ejerce soberanía efectiva en realidad), todo ello difundido por los libros de texto e impulsado sin un fundamento pedagógico claro.

Ahora bien, en la actualidad leer el mapa de la Argentina y su división política es una de las situaciones de enseñanza que se sugieren, pero ésta se plantea en relación con el contenido referido al gobierno federal y su dimensión territorial. El mapa más que como soporte ilustrativo o decorativo, se presenta como una fuente para familiarizarse con las denominaciones de las provincias y

---

<sup>8</sup> DGCyE. *Marco General del Diseño Curricular para la Educación Primaria*, DGCyE, La Plata, 2008. Pp. 50.

sus capitales o con las marcas territoriales que dan cuenta de los niveles de gobierno que intervienen. También, con respecto a las situaciones de confección/lectura de mapas, éstas cobran significado en la explicación de la relación entre ambientes y actividades productivas, en las problemáticas ambientales de diferentes escalas o de procesos como el de construcción del Estado-nación en relación con las transformaciones territoriales. En alusión a esto último, ¿de qué forma la división política marcada en el mapa de la Argentina al localizar a los pueblos originarios, puede servir de situación problemática para una tarea? Como esta, pueden plantearse innumerables relaciones para dar valor pedagógico a un formato de presencia tradicional en la escuela.

Insistimos en que la actividad solicitada por el docente a partir del trabajo con mapas no se agote en la reproducción de los mismos, ya sea por calcado u otro procedimiento. Esta actividad por sí misma, no contribuye a la adquisición de saberes significativos por parte de los niños.

### **“Investigar y buscar información en casa”, ¿es lo mismo?**

La metodología de investigación escolar a menudo es utilizada como propuesta para asignar tareas escolares. Sin embargo, se suele confundir y/o homologar el investigar con buscar información.

En realidad, buscar información es una actividad concreta que resulta fundamental e indispensable para encarar la investigación de un tema en Ciencias Sociales, pero no es lo mismo que investigar.

¿Qué información buscar, para qué, dónde y cómo hacerlo?

Resulta común que se solicite como tarea a los niños, a través de consignas tales como “investigar sobre tal o cual tema”, la búsqueda de información en diferentes formatos, como libros escolares, enciclopedias, internet, diarios o revistas. A su vez, también resulta muy común que este tipo de

consignas no se acompañen con especificaciones del docente a los niños sobre qué buscar de tal tema, para qué hacerlo, cómo y en dónde.

Estas especificaciones de suma importancia, y muchas veces no contempladas, contribuyen a la elaboración y construcción de criterios para la búsqueda y selección de información por parte de los niños que, a su vez, conforman los contenidos como modos de conocer.

Por un lado, es necesario tener en cuenta que cada formato o fuente (sitios de Internet específicos, enciclopedias, diccionarios, revistas, libros y/o textos escolares) aporta diferente clase de información. Por ejemplo: una enciclopedia brinda descripciones, datos, estadísticas, etc., pero explica poco. Puede ser un insumo, pero nunca completa un análisis.

Otra consideración a tener en cuenta por el docente, es dejar bien en claro a los niños qué buscar, es decir, hacer explícito un *recorte temático*. Por ejemplo, si se está trabajando en tercer año con las *formas de vida de los pueblos originarios del actual territorio argentino*, y se les pide a los alumnos que busquen información sobre este tema así enunciado, es muy probable que en clase los niños presenten un cúmulo de información diversa al respecto que luego no podrá organizarse sistemáticamente en relación a los propósitos de enseñanza que el docente se planteó.

En cambio, se puede especificar a los niños que busquen información sobre las formas de vida de *determinados* pueblos originarios del actual territorio argentino, *en el pasado* o *en el presente*, sobre algún aspecto de su organización social, como la *tecnología*, el *trabajo*, la *vivienda*, la *vestimenta*, los *mitos* y *leyendas*, etc. A partir de allí, esta información muy precisa se puede retomar en clase como disparador o puerta de entrada para ir complejizando este contenido a

través de las diferentes situaciones de enseñanza propuestas en el Diseño Curricular<sup>9</sup>.

Por otro lado, es de suma importancia conocer y tener en cuenta las condiciones de accesibilidad de los alumnos a dichos materiales y recursos para no reproducir desigualdades sociales hacia el interior del aula.

Al respecto, en el afán de muchos docentes de querer innovar con recursos y estrategias, se presenta una problemática particular cuando se les solicita a los niños buscar información en la web. Antes de pedir este tipo de tareas en base a este soporte, es fundamental conocer si todos los alumnos tienen acceso a internet. De no ser así, se puede optar por otro recurso, fuente o formato, pero en todos los casos es necesario que el docente conozca qué posibilidades de acceso tiene cada niño a los mismos y presentar alternativas.

En caso de que se constate que cada niño tiene acceso a internet y se decida optar por este recurso para solicitar la tarea de búsqueda de cierta información, la situación de navegar en la web puede convertirse en un naufragio para los alumnos.

Nuevamente, se hace prioritario por parte del docente establecer con claridad el recorte temático. Pero a su vez, se deberán tomar otras precauciones, dada la amplitud del ciberespacio y de la variada, y muchas veces poco confiable, información que allí se puede encontrar. Esta cuestión bien puede resolverse si el docente indica a sus alumnos una cantidad de sitios, links o páginas previamente monitoreadas por él y que considere que la información que brindan es confiable. Al respecto, se sugieren aquellas que pertenecen a organismos, instituciones y agencias estatales, nacionales, provinciales o municipales. Con esto, no se está limitando las posibilidades de uso de los niños en la web sino que se trata de ofrecerles posibles itinerarios de búsqueda seguros.

---

<sup>9</sup> Ver DGCyE. *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo. Ciencias Sociales*, DGCyE, La Plata, 2008. Pp. 250.



En este sentido, el uso de wikipedia suele ser uno de aquellos sitios más consultados tanto por docentes como por alumnos. Si bien no desestimamos su uso, hay que recordar que, como toda enciclopedia, ofrece un tipo de información que no agota la comprensión de un tema o contenido. Pero además, la enciclopedia virtual tiene la particularidad de ser *abierta*, ya que se construye colectivamente y a partir de los aportes que ofrecen diversos usuarios, por lo que es pasible de ofrecer información errónea o no chequeada.

Ahora bien, tratamos de dejar en claro que investigar en Ciencias Sociales a partir de problemas de enseñanza no es sinónimo de buscar información. Abordar contenidos en el área a partir de la investigación como estrategia no se agota en una tarea, sino que implica un trabajo sostenido en el tiempo. Requiere, por lo tanto, de una planificación por parte del docente en donde se pongan en juego de forma articulada la pertinencia de un recorte de contenidos, los saberes y conocimientos previos de los niños, las situaciones de enseñanza propuestas en el Diseño Curricular, la coherencia entre los propósitos y las intervenciones del docente, etc.

Una de las cuestiones fundamentales reside en tener en claro a qué llamamos problemas en las Ciencias Sociales y cómo formularlos para que se conviertan en situaciones de enseñanza y aprendizaje significativas para los niños. Desde esta perspectiva, un problema en Ciencias Sociales puede tener que ver con las problemáticas que las realidades sociales presentan a partir de su complejidad, por ejemplo: los problemas ambientales, la desigualdad social o la pobreza, pero a la vez, tiene que ver con *el modo de hacer inteligible* para los niños esa realidad social a partir de su problematización.

Una situación-problema surge a partir del interés por conocer algo que resulta significativo en el presente y que se desconoce o se conoce *a medias*. En las Ciencias Sociales podríamos decir que enseñar a partir de problemas significa enseñar a dudar y a realizarse preguntas investigables, a desnaturalizar

realidades y representaciones sociales, a intentar comprender y explicar nuestro objeto de estudio. ¿Por qué esta o aquella realidad social estudiada se caracterizó por tales o cuales relaciones de poder y no otras? ¿Por qué sucedió tal acontecimiento en ese preciso momento y no antes? ¿Por qué este o aquel proceso histórico no se desarrolló en otro lugar de igual manera? ¿Por qué tal personaje histórico o grupo social del pasado tomó esas decisiones y no otras?

Enseñar a partir de problemas que funcionan como “dilemas” motiva el inicio de una búsqueda de explicaciones a partir de posibles hipótesis que se necesitarán corroborar o desechar con ayuda de todas las disciplinas que conforman el área de las Ciencias Sociales. De esta manera, los niños aprenden a partir de diversos modos de conocer tales como:

*“formulación de hipótesis, la búsqueda de información en distintas fuentes (...), el intercambio y la confrontación de ideas, el establecimiento de relaciones, y el registro, sistematización y comunicación de la información en diferentes soportes” (DGCyE, 2007: 227).*

En este sentido, a diferencia del trabajo que realiza un investigador social, no se produce nuevo conocimiento, sino que se abordan los conocimientos de carácter provisorio que la comunidad académica ha consensuado como válidos hasta el momento, desde una metodología que involucra a los niños en el proceso de aprenderlos a partir de la re-construcción del objeto de estudio.

El problema formulado debe estructurar las estrategias y situaciones de enseñanza diseñadas y los recursos implementados por el docente, con el objeto de incentivar la búsqueda por parte de los niños y promover la resolución del problema planteado. Equivale a la elaboración, entre el docente y los niños, de un plan para lograr dar respuesta a tal incógnita. El fin último es poder comprender y explicar por qué eso sucedió de tal manera y no de otra, en un tiempo y espacio particular y con la actuación de determinados sujetos y grupos sociales.

El **primer paso**, es formular conjuntamente con los niños el problema según el contenido a desarrollar. Se pueden contemplar temas de interés manifestados por los niños y problematizarlos<sup>10</sup>, por ejemplo: familia, alimentación, vivienda, educación, trabajo, medio ambiente, tecnología, etc. Otra opción es trabajar desde nociones sociales un poco más complejas, por ejemplo: relaciones de poder, conflicto, cambio social, diversidad cultural, etc. También se pueden relacionar temas y conceptos, por ejemplo: comprender la *diversidad cultural* a partir del estudio de la variedad de la *alimentación* de los pueblos originarios de América, lo que a su vez, implica relacionarlo explicativamente con el tipo de *medio ambiente*, el *trabajo* y las *tecnologías* desarrolladas por cada cultura. Se puede observar que el análisis de un tema está íntimamente relacionado con otros aspectos de la realidad social estudiada que permiten complejizarla y lograr explicaciones de tipo globales, y no que sólo contemplen aspectos parciales de la misma.

- Seleccionar un tema y dejar en claro cuáles son nuestros objetivos al investigar, por ejemplo: “*nos proponemos conocer...*”.

Un **segundo paso** implica determinar junto con los niños, lo que se sabe y lo que se necesita conocer todavía para poder iniciar la búsqueda de la información. El punto de partida lo constituye el conjunto de saberes y conocimientos previos que los niños poseen en relación al tema/problema planteado. El docente, no sólo debe identificarlos para adecuar sus prácticas e intervenciones, sino que debe lograr que los propios niños los identifiquen, para

---

<sup>10</sup> Para la planificación de programas temáticos, cronológicos y problemáticos ver González Muñoz, C. (1996) “¿Qué contenidos elegir y con qué criterios organizarlos?” en *La enseñanza de la Historia en el nivel medio. Situación, tendencias e innovaciones*, Ed. Marcial Pons, Madrid. Pp. 209-214.

poder cuestionarlos luego a partir de posibles preguntas que intenten dar cuenta del tiempo histórico, el espacio geográfico y los actores sociales implicados en el objeto de estudio. Por ejemplo: ¿desde cuándo sucede? ¿En dónde? ¿Quiénes son los actores/sujetos sociales fundamentales? ¿Quiénes los afectados y beneficiados? ¿Cuáles son las principales causas?

A partir de aquí, el docente deberá incentivar a los niños a:

- Elaborar posibles *hipótesis explicativas*, a partir de preguntas tales como “¿por qué creen que esto sucedió así?”. Sus respuestas, deberán estar presentes durante todo el proceso de investigación, con el objeto de poder confrontarlas en la medida en que se tensionen y confronten con la nueva información a la que los niños van accediendo.

Una vez definido el enunciado del problema, como **tercer paso**, es necesario trabajar con nueva información. En este punto, el docente puede solicitar a los niños como tarea escolar “buscar” cierta información específica indicando dónde y cómo hacerlo. Luego, en clase nuevamente, esta información recopilada se deberá compartir con todo el grupo además de analizar la que aporta el docente. En esta instancia de trabajo, la nueva información deberá estar en diálogo y tensión con los saberes previos de los niños abordados con anterioridad, permitiéndoles, a través de las intervenciones del docente, resignificar dichos saberes y conocimientos. De esta manera, se propicia la construcción de nuevos aprendizajes. A medida que los niños vayan aproximando posibles conclusiones, deberán ser puestas a discusión por el grupo.

- Seleccionar las metodologías, búsqueda y análisis de la información recolectada. ¿Qué es lo que dicen los actores sociales implicados? ¿Desde qué puntos de vista? ¿Cómo lo definen? ¿Qué dicen sobre sus causas y sus consecuencias?

- Contraponer y confrontar los conocimientos y saberes previos de los niños con la nueva información.

En un **cuarto paso**, se habilita un espacio para que los niños enuncien, demuestren y argumenten lo que saben, cómo lo saben y porqué.

- Argumentar y enunciar lo que se ha estudiado y aprendido.

Por último, en el **paso quinto** se realiza una reflexión conjunta a partir de la realización y presentación de un informe y balance final en un formato determinado<sup>11</sup>. Según el formato de presentación elegido, pueden solicitarse actividades concretas como tarea escolar que impliquen la materialización de su producción y construcción según las posibilidades de acceso de los niños a los materiales necesarios. Por ejemplo, si se decide realizar una presentación multimedial, en carteleras u otro soporte, se les puede solicitar que avancen en la producción/confección de la misma.

- Producir. Lo que se obtuvo como resultado de la investigación puede transmitirse en formatos diversos para lo cual deben revisarse las hipótesis y las preguntas iniciales para dar respuestas. El conocimiento social, por su misma naturaleza, es provisorio e inacabado por lo que los resultados deben plantearse también así. Haberse aproximado a algunas conclusiones desde conceptos, posturas y contextos será el logro del objetivo de la indagación.

En el siguiente cuadro se presentan los pasos mencionados con el objeto de graficar la diferencia entre investigar y buscar información, aclarando a la vez

---

<sup>11</sup> Estos pasos han sido resumidos de Torp L. Sage S. (1998) *El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*, Amorrortu, Buenos Aires.

los ámbitos y espacios en los que cada una de estas acciones y actividades puede desarrollarse.

EN EL AULA:	COMO TAREA ESCOLAR:
<p><i>Paso 1: Formulación del problema a investigar.</i></p> <p><i>Paso 2: Identificación de lo que se sabe y lo que se necesita saber del tema. Planteo de hipótesis a corroborar.</i></p> <p><i>Paso 3: Análisis de la información aportada por el docente y socialización de la información aportada por los alumnos requerida como tarea escolar.</i></p> <p><i>Paso 4: Argumentación.</i></p> <p><i>Paso 5: Presentación y socialización de los resultados a través de una producción y formato determinado.</i></p>	<p><i>Paso 3: Búsqueda de información.</i></p> <p><i>Paso 5: Avance en la producción y construcción de formato de presentación.</i></p>

Para finalizar, ofrecemos un ejemplo para Primer y Segundo Ciclo sobre cómo las tareas escolares toman sentido, en el marco de una secuencia didáctica más amplia que contemplaría todos los pasos desarrollados anteriormente.

3° AÑO		
SOCIEDADES Y CULTURAS: CAMBIOS Y CONTINUIDADES.		
FORMAS DE PARTICIPACIÓN DE LOS CIUDADANOS EN LA VIDA POLÍTICA.		
PROPUESTA DE TRABAJO EN CLASE	TAREA ESCOLAR	CONTINUIDAD DE LA PROPUESTA DE TRABAJO EN CLASE (SOCIALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD EN EL AULA-DEVOLUCIÓN)
<i>El docente puede</i>	<i>Los niños realizarán las</i>	<i>Se realizará una puesta en</i>

<p><i>indagar acerca de los conocimientos previos que los niños/as tienen sobre la importancia de la participación en la vida social y política en una sociedad democrática.</i></p> <p><i>A continuación, el/la docente puede leerles los titulares de noticias periodísticas que den cuenta de diversas formas de participación de los ciudadanos en la vida política y registrarlas en el pizarrón. Otra opción puede ser la lectura de testimonios que den cuenta de tal participación a partir de la resolución de un problema planteado para evidenciar las instituciones y grupos que participan e intervienen.</i></p> <p><i>Luego de intercambios orales que permitan reflexionar sobre las formas de participación de la ciudadanía, el/la docente propondrá a los niños realizar entrevistas a familiares y/o vecinos de diferentes generaciones. El objetivo es poder evidenciar, a partir de las respuestas obtenidas por los niños, diferentes formas de participación política a</i></p>	<p><i>entrevistas a familiares y/o vecinos (los abuelos pueden ser una opción interesante teniendo en cuenta que el último período democrático tiene 30 años). Un ejemplo puede ser:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Elección de autoridades mediante el voto</i></li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>¿Cuándo fue la primera vez que votaste?</i></li> <li>2) <i>¿Podrías contarme cómo fue la experiencia?</i></li> <li>3) <i>¿Cómo era la sociedad en ese momento?</i></li> <li>4) <i>¿Te hubiera gustado votar antes?</i></li> <li>5) <i>¿Por qué no pudiste hacerlo antes?</i></li> <li>6) <i>¿Qué opinás del voto a los 16 años?</i></li> </ol> <p><i>Otros tópicos posibles:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Participación en organizaciones (expresando colectivamente apoyo o rechazo frente a diversos conflictos)</i></li> <li>• <i>Participación en conmemoraciones de la vida política y social de la comunidad, etc.</i></li> </ul> <p><i>Los niños tomarán registro de las respuestas, solos o con ayuda de un adulto.</i></p>	<p><i>común sobre las entrevistas realizadas por los niños. El docente puede registrar parte de las respuestas en el pizarrón, diferenciando aquellas que corresponden a los dos momentos planteados, antes y después de la reapertura democrática. De esta manera, se pueden evidenciar los cambios y las continuidades en las formas de participación política a lo largo del tiempo, revalorizando las prácticas ciudadanas en las sociedades democráticas.</i></p>
---	--	--

<p><i>través del tiempo, especialmente antes y después de la reapertura democrática.</i></p> <p><i>El docente pautará con los niños las preguntas a realizar durante la entrevista, los orientará sobre cómo desarrollarla y cómo tomar registro de las respuestas obtenidas. En este caso, se recomienda un mínimo de tres entrevistas breves y de tipo estructuradas con preguntas cerradas.</i></p>		
--	--	--

<p align="center"><b>5TO. AÑO</b></p> <p align="center"><b>UNA PROBLEMÁTICA AMBIENTAL: LA CONTAMINACIÓN DE LOS RÍOS.</b></p>		
<p align="center"><b>PROPUESTA DE TRABAJO EN CLASE</b></p>	<p align="center"><b>TAREA ESCOLAR</b></p>	<p align="center"><b>CONTINUIDAD DE LA PROPUESTA DE TRABAJO EN CLASE</b> (SOCIALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD EN EL AULA-DEVOLUCIÓN)</p>
<p><i>El docente puede leer un artículo breve sobre una problemática de contaminación de un río. Luego, en conjunto con los alumnos se plantean las preguntas de investigación: ¿dónde se localiza el problema? ¿Por qué es importante analizarlo?</i></p> <p><i>El docente asigna la</i></p>	<p><i>Los grupos buscan información sobre las formas en que pueden abordarse los problemas ambientales en algún formato seleccionado previamente por el docente, teniendo en cuenta las posibilidades de acceso de los niños a los mismos.</i></p> <p><i>En caso de utilizarse</i></p>	<p><i>Los grupos comentan las acciones para recuperar la cuenca Matanza Riachuelo y piensan cuales podrían imitarse en el caso que comenzaron a analizar. Se escriben las conclusiones.</i></p>



<p><i>lectura de testimonios de diferentes actores a distintos grupos. A partir de ello se elaboran en conjunto hipótesis de trabajo basándose en nuevas preguntas como: ¿cuándo comenzó? ¿Cómo lo perciben los actores? ¿Cómo les afecta? ¿Proponen alguna solución?</i></p>	<p><i>internet, un sitio recomendado en el caso del Riachuelo podría ser: <a href="http://www.acumar.gov.ar">http://www.acumar.gov.ar</a></i></p> <p><i>El docente explica a los alumnos lo que van a encontrar en el sitio y designa por grupo la lectura y explicación de un aspecto de las acciones que realiza el organismo como:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Limpieza de los márgenes.</i></li> <li>• <i>Limpieza del espejo de agua.</i></li> <li>• <i>Urbanización de barrios de emergencia.</i></li> <li>• <i>Gestión de los residuos.</i></li> <li>• <i>Control industrial.</i></li> </ul> <p><i>De esta forma, el docente conduce la búsqueda, da una tarea puntual y una consigna clara.</i></p>	
---	---	--

## Las tareas escolares en Ciencias Naturales<sup>12</sup>

El Diseño Curricular propone un conjunto de situaciones de enseñanza en las que los alumnos pueden realizar búsquedas de información en diversas

<sup>12</sup> Equipo Ciencias Naturales de la Dirección de Gestión Curricular. Dirección Provincial de Educación Primaria. Christian Beri (coordinador), Mónica Llano y Andrea Long.

fuentes. Este tipo de actividades suelen ser de uso frecuente al momento de planificar y proponer tareas escolares en el área de Ciencias Naturales. Resulta necesario, entonces, formularse algunos interrogantes y establecer criterios para organizarlas.

En este sentido, ¿cuáles son las diversas fuentes de información que podemos proponer? ¿Qué tipo de actividades son las adecuadas para que los alumnos puedan realizar en sus hogares? ¿Cómo las presentamos? ¿Cómo las integramos en las secuencias didácticas? ¿Cómo recuperamos estas actividades en los trabajos posteriores en el aula? ¿Qué estrategias planificamos para aquellos alumnos que no hayan podido resolver estas tareas en sus hogares?

Toda búsqueda de información conlleva un modo de conocer que debe enseñarse, por lo tanto, necesitamos plantearnos si estos contenidos han sido logrados de forma autónoma por los alumnos. A continuación, se presenta un análisis de los distintos modos de obtener información, presentados en el Diseño Curricular.

### **Situaciones de salidas didácticas y de entrevista a especialistas**

Las salidas didácticas resultan situaciones de búsqueda de información productivas cuando se realizan dentro del contexto de una secuencia didáctica más amplia y en el seno de un trabajo colaborativo en grupos. Por lo tanto, es necesario que la actividad de observación esté orientada y acompañada por una consigna de trabajo.

Las propuestas de entrevistas a especialistas para desarrollar por fuera de la clase pueden brindarnos información muy importante. Es necesario planificarlas previamente en el aula y establecer criterios y condiciones para realizarlas, donde los informantes puedan ser accesibles a todos los alumnos, de acuerdo a la realidad de cada grupo escolar.

### **Situaciones de búsqueda de información en textos, videos y revistas**

*“La búsqueda de información implica un conjunto de operaciones que los alumnos aprenderán progresivamente a lo largo de su escolaridad: la ubicación de la o las fuentes, su selección, la localización de la información que se busca, la interpretación de la misma”<sup>13</sup>.*

Los modos de conocer relacionados con estas búsquedas de información requieren habilidades complejas como lo indica el párrafo de la cita. Si analizamos cada punto señalado, advertimos que la búsqueda de información en textos, videos y revistas requiere un trabajo de construcción de operaciones para lograr un hallazgo exitoso. Por lo tanto, si proponemos este tipo de búsquedas, las consignas para la selección de las fuentes, localización de la información e interpretación de la misma deben ser trabajadas en clase, y presentarse de modo claro y accesible para todos los alumnos. Resulta necesario plantear y comprender los objetivos de la tarea escolar en el marco de una secuencia de enseñanza, para que el resultado de la búsqueda de información supere la acumulación y descontextualización de datos y sean insumos que enriquezcan y profundicen el trabajo en el aula.

### **Situaciones de observación sistemática, exploración y experimentación**

Para que los alumnos encuentren sentido a la investigación escolar que encararán y puedan involucrarse en ella, es importante que participen en la organización de las tareas y comprendan el propósito de las mismas (qué es lo que se está buscando, qué se quiere averiguar, qué harán luego con esa información y cómo se relaciona con lo que están estudiando). Es necesario que el docente inicie una actividad de experimentación, exploración u observación desde

---

<sup>13</sup> DGCyE. *Marco General del Diseño Curricular para la Educación Primaria*, DGCyE, La Plata, 2008. Pp. 59.

la organización de las tareas y desarrolle estrategias para enseñar modos de conocer, tales como la formulación de preguntas antes de la búsqueda de información en cada fuente, la elaboración de anticipaciones antes de realizar exploraciones u observaciones sistemáticas, la formulación de conjeturas o hipótesis que se pondrán a prueba en las actividades experimentales<sup>14</sup>.

Por lo tanto, si pensamos en una experimentación a ser desarrollada en el hogar necesitamos un *trabajo previo en clase* donde formulemos un problema o lo identifiquemos con algunas preguntas investigables claras y precisas. En ese sentido, si pensáramos en una actividad exploratoria, también es importante que fijemos variables y planteemos las hipótesis que señalan qué observaremos. Estos son modos de conocer que necesitan de nuestra orientación para ser desarrollados fuera de la clase de forma autónoma por los alumnos. También, es conveniente elaborar el diseño experimental en forma conjunta en clase y fijar los instrumentos de registro.

Si se tomaron estas previsiones didácticas, pueden trazarse actividades exploratorias o experimentales domiciliarias. Además, es posible proponer el uso de recursos tecnológicos, como teléfonos celulares, para registrar con imágenes las actividades realizadas. En caso de poder utilizarlos también es necesario orientar esta actividad y desarrollar en clase una secuencia de enseñanza del uso y forma de registro, así como de la sistematización y organización de las imágenes tomadas con el teléfono.

---

<sup>14</sup> DGCyE. *Marco General del Diseño Curricular para la Educación Primaria*, DGCyE, La Plata, 2008. Pp. 57. Para el análisis de este tipo de situaciones sugerimos realizar una lectura previa del documento: *Condiciones de enseñanza que suponen los Diseños Curriculares de Ciencias Naturales*. Dirección Provincial de Educación Primaria, Dirección de Gestión Curricular, Equipo de Ciencias Naturales, DGCyE. 2013.

Al volver al aula procederemos a socializar las observaciones y registros, lo que sería una oportunidad para introducir a los alumnos en interpretaciones estadísticas simples que les permitan comparar los resultados (por ejemplo, registrar en tablas los datos grupales). Si fueran datos cuantitativos, a partir del cálculo de promedios, podríamos elaborar gráficos simples de barra o circulares analizando las razones para elegir unos u otros. Si realizamos esta instancia grupal y compartimos los registros, inclusive de las imágenes obtenidas, aquellos alumnos que no hubiesen realizado esta actividad domiciliaria podrán analizar datos y seguir el desarrollo de la secuencia aún sin tener sus propios resultados.

Recordemos que las actividades experimentales son más adecuadas para el Segundo Ciclo dado que requieren el control de variables. Resaltamos la necesidad de evaluar el grado de autonomía de nuestros alumnos para que puedan realizar la tarea sin que sea imperiosa la dependencia de la ayuda de algún familiar o adulto responsable. Por otro lado, es necesario decidir qué tipo de situación experimental se propondrá a los alumnos realizar en su hogar en función del riesgo en la manipulación de objetos y el control de las variables, y de la disponibilidad de los materiales con los que trabajar.

### **Algunas propuestas de tareas escolares**

A continuación se desarrollan una serie de actividades, presentadas sólo como ejemplos y adaptables a muchos contenidos del Diseño Curricular, siguiendo ciertas previsiones didácticas como:

- Buscar información en contextos previamente seleccionados y delimitados por el docente (como el cielo nocturno en días y horarios determinados).
- Registrar las búsquedas de información en los formatos acordados en el aula previamente, con el objetivo de ser comparables cuando realicemos

las actividades posteriores en clase (por ejemplo, en un formato de tabla elaborada en el aula).

- En el caso de las actividades experimentales, elaborar los diseños experimentales en el aula, permitiendo comprender el objetivo del experimento y su sistematización. Así posibilitará un análisis posterior de los resultados de las experiencias “con sentido” (por ejemplo, fijar las variables que intervienen considerando cuáles se mantendrán invariables y cuál será la de análisis)<sup>15</sup>.

### **Secuencia de observación sistemática con tareas escolares**

En Tercer Año, el núcleo temático “La Tierra y el Universo” propone realizar observaciones sistemáticas para abordar conceptos vinculados a fenómenos del cielo diurno y nocturno. ¿Qué previsiones didácticas debiéramos tomar para poner en práctica esta situación de enseñanza?

La asociación de la Luna con la noche es una idea muy persistente, aún en adultos, por lo que reconocer su presencia en el día es un trabajo de observación muy importante. De este modo, podemos iniciar todo un trabajo de análisis sistemático que requiere la vista del cielo fuera del horario escolar.

¿Cómo planteamos la observación de la Luna de día? Uno de los cambios más evidentes es el cambio en la forma visible de este cuerpo celeste. Por lo tanto, es uno de los registros simples con los que podemos empezar, analizando previamente el calendario lunar. Las siguientes páginas del Servicio de Hidrografía Naval, presentan datos sobre la hora de salida y puesta de la Luna en cada día y su fase; además desarrolla información teórica sobre la rapidez de movimiento de la Luna en relación con Sol.

---

<sup>15</sup> DGCyE. *Sentido de las actividades prácticas de laboratorio*. Dirección Provincial de Educación Primaria. Dirección de Gestión Curricular. Equipo de Ciencias Naturales, 2013.

<http://www.hidro.gov.ar/observatorio/luna.asp> Servicio de Hidrografía Naval. Brinda la hora de salida y entrada de la Luna por fechas y por faros.

<http://www.hidro.gov.ar/Observatorio/FasesLuna.asp> Fases de la Luna desde el Hemisferio Sur

<http://www.hidro.gov.ar/observatorio/InformacionAstronomica.asp?op=2> Observaciones del movimiento de la Luna<sup>16</sup>.

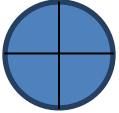
El Diseño Curricular propone analizar primero imágenes del cielo nocturno y luego proceder a la observación sistemática. En el caso de la Luna, cuerpo celeste de fácil ubicación en el cielo, podríamos iniciar con observaciones y ésta sería una interesante actividad que puede proponerse como tarea escolar.

#### **POSIBLES PREGUNTAS INVESTIGABLES**

- ¿En qué horario del día podemos ver la Luna en el cielo?
- ¿Siempre vemos la Luna con igual forma? (diferencia entre cambios aparentes y reales).
- ¿Los cambios en las formas que vemos de la Luna se repiten de igual manera? (idea de ciclos en los desplazamientos).
- ¿Se desplaza la Luna en el cielo a lo largo del día? (idea de rapidez constante).
- ¿Cambia su rapidez de movimiento durante la noche?

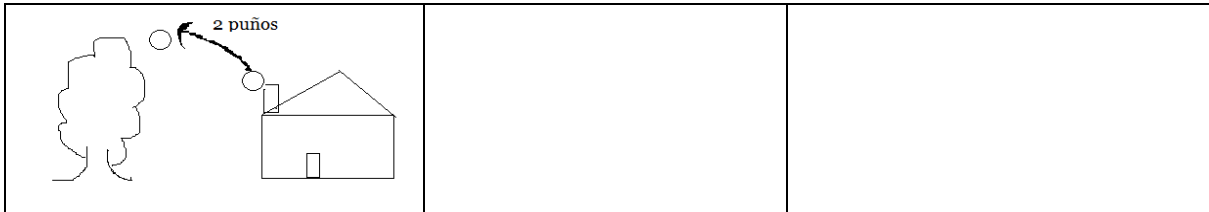
---

<sup>16</sup> Es importante, tener ciertas previsiones al momento de analizar imágenes de la Luna, más si se las relaciona con calendarios o aportes de los alumnos. La forma que observamos la parte iluminada de la Luna varía entre el hemisferio Norte y el Sur. Muchos libros presentan imágenes propias del hemisferio Norte y esto nos lleva a contradicciones entre las observaciones sistemáticas y lo presentado en calendarios, libros o páginas de Internet. Se suele relacionar las formas observables de los cuartos creciente y menguante de la Luna con las letras “C” y “D”. En el hemisferio Sur, el cuarto creciente se observa como una letra “C”, con sus puntas orientadas hacia el Este; en cambio en el hemisferio Norte, esta fase se presenta de forma inversa por la disposición sobre el planeta (“D”).

¿Cambian de forma las manchas oscuras que vemos en la Luna?		
PROPUESTA DE TRABAJO EN CLASE	TAREA ESCOLAR	CONTINUIDAD DE LA PROPUESTA DE TRABAJO EN CLASE (SOCIALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD EN EL AULA-DEVOLUCIÓN)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación de la Luna en el cielo diurno.</li> <li>• Registro de la forma por medio de dibujos indicados en un círculo dividido en 4 sectores circulares.</li> </ul>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Registro por medio de dibujos del desplazamiento en el cielo con medidas no convencionales (puños<sup>17</sup>) tomando referencias, como árboles, antenas, chimeneas. Mediciones con diferencia de 1 hora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación de la Luna en el cielo nocturno.</li> <li>• Registro de la forma por medio de dibujos.</li> <li>• Registro de las manchas de la Luna durante 5 días.</li> <li>• Registro del desplazamiento de la Luna con puños con diferencia de 1 hora entre cada observación, por medio de dibujos. En todos los dibujos se registrará la fecha y la hora de la observación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de los dibujos.</li> <li>• Comparación de los registros de los alumnos.</li> <li>• Comparación de las observaciones sistemáticas del cielo con imágenes aportadas por el docente.</li> <li>• Sistematización de la información en relación a: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fases de la Luna.</li> <li>○ Desplazamientos de la Luna en el cielo. (movimientos aparentes)</li> <li>○ Rasgos observables de la superficie de la Luna.</li> </ul> </li> </ul>

<sup>17</sup> Para utilizar los puños como medida no convencional del desplazamiento de un cuerpo celeste, se debe tomar un elemento de referencia (antena, copa de un árbol) y ubicar el cuerpo celeste a observar en coincidencia con éste (como se observa en el gráfico con la chimenea de la casa), marcar el lugar desde donde se realiza la observación (por ej., una baldosa en el piso), pasada una hora volver al mismo sitio de observación poner el borde del puño en el lugar donde se encontraba el cuerpo celeste (por ejemplo, ángulo de la chimenea) y desplazar la mano hasta el borde del objeto observado. Registrar el número de puños que se necesitan para llegar hasta la nueva posición del objeto celeste.





Como se presenta en el detalle anterior, antes de indicar la observación domiciliaria el docente establece condiciones y orientaciones para su realización: forma de registro, repeticiones de las observaciones, registro no convencional de medida, toma de puntos de referencia. En este caso, se incorporó una nueva variable a los registros relacionada con las formas observables de la superficie de la Luna. Este grado de complejidad es accesible a la observación autónoma de los alumnos.

### **Secuencia de exploración con tareas escolares**

En 5º Año el Diseño Curricular propone trabajar con los sistemas de órganos en forma integrada y entre las exploraciones sugeridas se dan las que permiten relacionar la composición de los distintos alimentos y su relación con la composición de los seres vivos. A su vez, establece como un modo de conocer la exploración e indagación mediante la lectura e interpretación de las etiquetas de los envases de alimentos, por lo que podría diseñarse una secuencia de trabajo que articule actividades en clase con una tarea escolar.

*“Las etiquetas de envases constituyen una excelente fuente de información sobre la composición de distintos alimentos que conforman la dieta humana. La idea es que puedan reconocer que muchos alimentos están compuestos por el mismo tipo de biomateriales y nutrientes, aunque estos suelen estar en distintas proporciones. Este tipo de conceptualización será posible si los alumnos/as tienen oportunidad de volcar toda la información*

recabada, en un cuadro que permita hacer comparaciones en cuanto a calidad y cantidad de componentes de los distintos alimentos, y elaborar generalizaciones en relación con el origen y la composición de los mismos”<sup>18</sup>.

<b>POSIBLES PREGUNTAS INVESTIGABLES</b>		
Los alimentos, ¿varían en el tipo de componentes? ¿Cómo podemos conocer la composición de los alimentos? ¿Podemos probar nosotros la presencia de estos componentes?		
<b>PROPUESTA DE TRABAJO EN CLASE</b>	<b>TAREA ESCOLAR</b>	<b>CONTINUIDAD DE LA PROPUESTA DE TRABAJO EN CLASE (SOCIALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD EN EL AULA-DEVOLUCIÓN)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Anticipación de ideas sobre la composición de los alimentos y cómo conocer la misma.</i></li> <li>• <i>Análisis de una etiqueta de un alimento deteniéndose especialmente en la información nutricional.</i></li> <li>• <i>Búsqueda de información con ayuda del docente sobre los distintos componentes de los alimentos.</i></li> <li>• <i>Elaboración de una tabla de registro de los informes nutricionales de los alimentos.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Selección de los alimentos a analizar bajo condiciones acordadas en clase.</i></li> <li>• <i>Observación de las etiquetas de los alimentos.</i></li> <li>• <i>Registro de datos en la tabla elaborada en clase.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Análisis de las tablas de los alumnos y registro en una tabla resumen del aula.</i></li> <li>• <i>Trabajo exploratorio sobre alimentos seleccionados por los alumnos, con orientación del docente, para realizar pruebas de identificación de nutrientes.</i></li> </ul>

<sup>18</sup> DGCyE. *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo. Ciencias Naturales*, DGCyE, La Plata, 2008. Pp. 292.

### Secuencia de experimentación con tareas escolares

El Diseño Curricular propone para 6° Año el desarrollo de contenidos relacionados con la luz con las siguientes orientaciones:

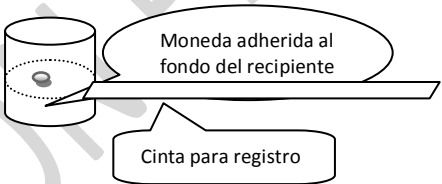
*“Observar e interpretar fenómenos desde la idea de propagación rectilínea de la luz y a través de la representación gráfica mediante la marcha de rayos. Este modo de aproximarse a los conceptos les permite organizar sus ideas y explicitarlas sin apelar a formulaciones teóricas que suelen ser poco significativas para ellos. Es por eso que para desarrollar estos contenidos se propone poner especial énfasis en que los alumnos/as formulen explicaciones orales realizando esquemas y dibujos, y utilizando símbolos convencionales y no convencionales”<sup>19</sup>.*

La secuencia de experimentación que aquí se propone pretende desarrollar los contenidos relacionados con el fenómeno de refracción de la luz, luego de haber conceptualizado adecuadamente la propagación rectilínea de esta forma de energía y los procesos de reflexión de la misma. Los alumnos ya han trabajado la esquematización de rayos rectilíneos. Podrían trabajarse dentro de la unidad didáctica, tres secuencias que desarrollen estos contenidos. Al iniciar la tercera secuencia, relacionada con la refracción de la luz, podría proponerse una actividad extraescolar tomando, como en los casos anteriores, ciertas previsiones didácticas como la elaboración del diseño experimental en forma grupal con la orientación del docente.

#### POSIBLES PREGUNTAS INVESTIGABLES

¿Puede desviarse la luz de la línea recta en la que se propaga? ¿Podemos observar algún fenómeno similar en nuestra vida cotidiana?

<sup>19</sup> DGCyE. *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo. Ciencias Naturales*, DGCyE, La Plata, 2008. Pp. 309.

PROPUESTA DE TRABAJO EN CLASE	TAREA ESCOLAR	CONTINUIDAD DE LA PROPUESTA DE TRABAJO EN CLASE (SOCIALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD EN EL AULA-DEVOLUCIÓN)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Anticipación de ideas sobre la posible desviación de la luz.</i></li> <li>• <i>Organización del diseño experimental para la actividad que realizarán en sus hogares.</i></li> <li>• <i>Registro del diseño en una tabla donde se indicarán, en tres columnas: ¿qué queda igual en la experiencia? (recipiente, moneda, forma de tomar el registro), ¿qué varió? (medio a través del que se observa), ¿qué mido (distancia del alumno al borde del recipiente)?</i></li> <li>• <i>Diálogo con los alumnos sobre las condiciones en las que realizarán la experiencia. Explicitación del objetivo para la misma.</i></li> <li>• <i>Se diseña la tabla de registro. Si el grupo</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Selección de los materiales con los que se trabajará (un recipiente opaco como vaso, fuente, una moneda, dos líquidos acordados en clase: agua y aceite, una regla, cinta adhesiva).</i></li> <li>• <i>Ubicar en el piso del objeto opaco con la moneda pegada en el fondo del mismo. En todos los momentos de la experiencia se mantendrá igual posición para la moneda.</i></li> </ul>  <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Marcar en el piso de una línea recta con la cinta adhesiva desde el borde del objeto hacia un costado (sobre esta línea se desplazará el alumno y se registrarán las distancias). Trazado de una línea del borde del objeto para mantener esta posición.</i></li> <li>• <i>El alumno se desplazará por la línea, manteniendo la posición vertical del cuerpo hasta el punto donde deje de</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Análisis de las tablas de los alumnos y registro en una tabla resumen del aula. Esta tabla no será cuantitativa sino cualitativa, indicando el orden de ubicación desde el borde del objeto.</i></li> <li>• <i>Observación del fenómeno de refracción en una botella con líquido utilizando una linterna de luz láser. Esquematización del haz de luz.</i></li> <li>• <i>Lectura de material bibliográfico con ayuda del docente. Sistematización de la observación. Pueden elaborarse mapas conceptuales para este fin.</i></li> <li>• <i>Relación del proceso de refracción con la experiencia realizada por los alumnos. Aplicación de la información. Pueden incorporarse tablas de</i></li> </ul>

<p><i>ya ha desarrollado habilidades en la elaboración de las mismas se puede dejar que los alumnos diseñen la tabla mientras se fijan los registros que deben constar en la misma. Es conveniente que el diseño se realice en el aula para que el docente pueda orientar en el caso de existir dudas para la elaboración de la tabla.</i></p>	<p><i>ver la moneda. Se registra sobre la cinta esta posición y se indica el número 1. Se marca el borde anterior del calzado.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>El alumno agrega agua al recipiente y deberá repetir la consigna anterior marcando la posición como 2.</i></li> <li>• <i>Se seca el recipiente y se agrega aceite. Se repite la operación, marcando la posición 3 en la cinta.</i></li> <li>• <i>Se saca el aceite, se lava el recipiente y se agrega otro líquido seleccionado por el alumno y se realiza nuevamente el procedimiento marcando la posición 4.</i></li> <li>• <i>El alumno mide las distancias de cada medición y registra en la tabla los resultados.</i></li> </ul>	<p><i>refracción de la luz.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Aplicación del proceso de refracción en distintos objetos de observación como telescopios, microscopios, lentes.</i></li> </ul>
--	--	---

En esta propuesta es necesario sistematizar todo el trabajo experimental para que los alumnos puedan realizarlo en forma autónoma. Es necesario un trabajo muy detallado en la instancia previa. El trabajo de organización y socialización de los resultados en el aula nos permite trabajar con información aún con los alumnos que no hayan realizado la experiencia en sus hogares. Los datos no pueden compararse en forma cuantitativa dado que se trabajará con distintos objetos, medios (por ejemplo, el tipo de aceite) y observadores. Por ello es que sólo se ordenarán las distancias pero no se utilizarán los datos numéricos como promedios, por ejemplo.

El uso de tablas de refracción resulta útil para presentar el resultado obtenido en los laboratorios de forma precisa, sólo como ejemplo de sistematización de información por los científicos. La siguiente página web permite obtener tablas de refracción en distintos materiales y presenta un gráfico interactivo que representa claramente la variación del índice de refracción en los distintos medios:

<http://www.educaplus.org/luz/refraccion.html>.

El incorporar un medio a elección de los alumnos nos permite observar si ellos pudieron analizar algunas características de los medios dados por el docente (como la propiedad de los materiales en relación al pasaje de la luz: opacos, transparentes y translúcidos) y permite argumentar sobre la elección en el aula, desarrollando este modo de conocer.

### **Algunas consideraciones para plantear tareas de Ciencias Naturales**

Todas las actividades presentadas anteriormente constituyen algunos ejemplos que sólo pretenden modelizar tareas escolares aplicables a muchos contenidos del Diseño Curricular. Estas propuestas intentan dar respuesta a los interrogantes y señalamientos presentados al iniciar este documento de trabajo. Lo importante de ellas son las previsiones didácticas de manera que las tareas escolares sean propuestas realizables e integradas a nuestras prácticas:

1. Las tareas escolares no pueden presentarse en forma aislada, siempre deben estar integradas en secuencias didácticas.
2. No pueden ser actividades que impliquen modos de conocer no logrados en el aula para realizarlos en forma autónoma. Por ejemplo, no podemos proponer una observación en la cual no hayamos trabajado previamente las variables a observar, de manera que cada alumno en su casa las pueda identificar.

3. Las situaciones de búsqueda de información no implican la recopilación excesiva de datos sin vincularla a un contexto. A su vez, no son sinónimo de búsquedas bibliográficas, con las que se suelen relacionar estas situaciones de enseñanza.

VERSIÓN PRELIMINAR