

**JORNADA
INSTITUCIONAL N° 3
AÑO 2018**

Producción de textos escritos

**NIVEL SECUNDARIO
PARTICIPANTE**

Jornada 3 – 2018
Abordaje General
Agenda

Actividades
Actividad 1 La escritura en el aula 20 minutos En pequeños grupos
Actividad 2 ¿Cómo intervenimos? 40 minutos En pequeños grupos
Actividad 3 Debates para repensar la práctica 35 minutos Entre todos
Actividad 4 Acuerdos pedagógicos - Cierre 25 minutos Entre todos

Presentación

En los primeros encuentros se abordaron cuestiones clave del campo educativo: en la primera jornada se reflexionó sobre la evaluación y en la segunda, sobre la resolución de problemas. Durante la jornada de hoy, se propone avanzar en este recorrido abordando otro problema “clásico” entre los profesores y las profesoras: la producción de textos escritos.

En efecto, la escritura es un tema de conversación recurrente en los pasillos de las escuelas y en las salas de profesores, y generalmente se orienta hacia los problemas que se presentan en los textos, los obstáculos que enfrentan los estudiantes al comunicar por escrito, los desafíos para producir textos organizados, entre otros asuntos. Por eso resulta imperioso reflexionar conjuntamente, entre colegas de distintas áreas, sobre el lugar que ocupa la escritura en las clases y sobre los modos de intervención o estrategias didácticas que cada uno despliega en el aula a fin de habilitar, sostener o potenciar la tarea de escribir.

En este sentido, el abordaje general de la Jornada 3, *Producción de textos escritos*, tiene como objetivos que los y las docentes:

- reflexionen sobre el lugar de la escritura en sus clases;
- compartan, discutan y sistematicen sus estrategias de intervención sobre la producción de textos escritos por sus estudiantes;
- establezcan y sostengan acuerdos didácticos en relación con la enseñanza de la escritura.

En este material encontrarán sugerencias para trabajar dentro del aula con estudiantes con discapacidad y/o Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), con el fin de promover el acceso, el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. Estos aportes los encontrarán bajo el destacado Educación inclusiva.

Contenidos y capacidades

Contenidos

- La escritura en el aula: desafíos para la intervención docente.
- Estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura.

Capacidades

- **Cognitivas**
 - Resolución de problemas
 - Pensamiento crítico
- **Intrapersonales**
 - Aprender a aprender
- **Interpersonales**
 - Comunicar lo aprendido

Propuesta de trabajo

Actividad 1

La escritura en el aula

Para iniciar la jornada de hoy resulta central revisar las propias prácticas, dado que partir de las situaciones reales de enseñanza y aprendizaje permite avanzar sobre terreno seguro.

Por lo tanto, para comenzar, les proponemos agruparse con colegas de distintas áreas e intercambiar sus experiencias y opiniones en torno a estos interrogantes:

- ¿Qué clase de textos (respuestas a preguntas, monografías, síntesis de un texto, cuentos, etc.) escriben los y las estudiantes en sus clases?
- ¿Cuáles son los propósitos con los que escriben (por ejemplo: para registrar a partir de la exposición del docente, para resumir un tema para estudiarlo, para dar cuenta de sus conocimientos, es decir, ser evaluados)?
- ¿Cómo acompañan esos procesos de escritura: dan la consigna, dan la consigna y la explican, solicitan un borrador para revisar antes de que los estudiantes desarrollen el texto, etc.?
- ¿Cómo y cuándo evalúan el producto escrito?
- Respecto de los textos escritos por sus estudiantes, ¿cuáles son los principales obstáculos o problemas que presentan?

A medida que avancen, tomen nota de sus principales conclusiones.

Educación Inclusiva

En caso de contar con alumnos con discapacidad y/o dificultades específicas en el aprendizaje (DEA), se deben proporcionar los recursos pertinentes para que puedan participar en igualdad de condiciones con los demás, con los ajustes razonables que se requieran, considerando las distintas lenguas y formatos comunicacionales en los que pueden expresarse para promover la accesibilidad de los textos, su comprensión y la elaboración de lo solicitado.

En el apartado “Materiales de referencia” encontrarán un link donde se brindan recursos accesibles, software libre con sus correspondientes tutoriales y secuencias didácticas, así como pautas del Diseño Universal de Aprendizaje para trabajar en este sentido.

Actividad 2

¿Cómo intervenimos?

En general, se suele asumir que al llegar al nivel secundario los estudiantes ya saben escribir: si transitaron la escuela primaria y aprobaron todas las instancias, entonces la escritura aparece como algo dado. Sin embargo, cuando los profesores se enfrentan a las producciones escritas de los estudiantes (textos que van desde un informe de lectura hasta una respuesta de examen), emergen una serie de problemas: casi no se emplea la puntuación o no la utilizan adecuadamente, algunos pasajes resultan incomprensibles, hay errores (y “horrores”) de ortografía, entre otras cuestiones.

Ante esta realidad, se suelen desplegar diversas estrategias para intervenir en la producción de textos escritos, verdaderas muestras de creatividad y compromiso por parte de profesores de Ciencias Sociales, Matemática, Ciencias Naturales, entre otras áreas, quienes no necesariamente han recibido formación específica para realizar este trabajo. Cada una de estas estrategias persigue diversos propósitos y, por lo tanto, permite alcanzar resultados muy diversos. Por ejemplo, si un profesor o una profesora de Matemática se propone que sus estudiantes logren fundamentar la resolución de un problema, puede optar por realizar una planificación oral y colectiva del texto a desarrollar o por mostrar y analizar un texto modelo con los estudiantes. Este pequeño ejemplo demuestra, además, que ciertos modos de intervención sobre la escritura pueden ser adecuados para la mejora de los textos escritos en algunas áreas más que en otras; mientras que otras intervenciones didácticas podrían considerarse “transversales”. Para volver sobre el ejemplo: argumentar en Matemática puede tener características distintivas respecto de la argumentación en Ciencias Sociales; pero planificar colectivamente y de forma oral es siempre, en todas las áreas, una buena estrategia para andamiar la escritura (a menos, claro está, que la escritura se realice como una actividad personal e intermedia; por ejemplo, anotar ideas para luego compartir con otros).

Para reflexionar sobre este tema, los invitamos a revisar la siguiente tabla y realizar las tareas que se indican a continuación.

Problema en la escritura	Estrategia de intervención	Propósito
El texto contiene errores de ortografía	Descontar puntos en un examen por cada falta de ortografía	Evitar que los alumnos comentan errores de ortografía

El texto producido no se adecúa a lo esperado	Mostrar y analizar textos modelo	Dar a conocer las formas discursivas propias de cada campo disciplinar
El alumno no comprende la consigna	Analizar la consigna y redactar una respuesta modelo	Explicitar las operaciones mentales y discursivas implicadas en la tarea
El texto es desordenado	Planificar de forma colectiva y oral	Andamiar la planificación para que el alumno pueda organizar la propia escritura
No se incluye vocabulario específico	A medida que se estudia el tema, construir un glosario, que puede ser utilizado al momento de las producciones	Lograr que el alumno se apropie del vocabulario específico del área

- Los problemas enunciados en la primera columna, ¿les parecen pertinentes? ¿Los identifican entre los textos de sus alumnos? Incluyan otros, en caso de que les resulte necesario.
- Las estrategias que se proponen ante cada problema, ¿les parecen adecuadas para lograr los propósitos de enseñanza enunciados? Si no les parecen pertinentes, propongan otras estrategias para los mismos problemas.
- Agreguen nuevos problemas, estrategias y propósitos según su experiencia en las clases. Completen al menos una fila por cada área de conocimiento: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Actividad 3

Debates para repensar la práctica

Tal como seguramente hayan discutido al avanzar con la actividad 2, los profesores y las profesoras de todas las áreas enfrentamos desafíos en relación con la escritura de los estudiantes, y en muchos casos desplegamos estrategias para hacer frente a estos problemas y

lograr determinados propósitos. Sin embargo, no todas esas estrategias resultan igualmente viables, ni todas motorizan realmente el desarrollo de la escritura de los estudiantes.

A fin de enriquecer los debates sostenidos dentro de cada grupo, les proponemos que compartan con el resto de los colegas sus reflexiones y los resultados de la tarea realizada en la actividad 2. Durante el intercambio, tomen nota de los aportes que les resulten enriquecedores.

Actividad

4

Acuerdos pedagógicos - cierre

Para dar cierre a esta primera parte de la tercera jornada del año 2018 los invitamos a realizar la última actividad del encuentro.

Entre todos, intercambien reflexiones sobre el trabajo realizado a lo largo de estas dos horas, con el objetivo de revisar sus ideas de partida respecto de cómo acompañar a sus alumnos en la producción de textos escritos. Para hacerlo, les sugerimos que sigan estos pasos:

1. Observen detenidamente la intervención realizada sobre la tabla, en la actividad 2, que les mostrará claramente aquellas cuestiones con las que no están de acuerdo.
2. Recuperen las propuestas de trabajo que les resultan más enriquecedoras, según hayan debatido en la actividad 3.
3. A partir de allí, establezcan acuerdos sobre algunas intervenciones que todos vayan a sostener a lo largo del año escolar.

Una vez que concluyan esta actividad, trabajarán por áreas con la misma temática, es decir, realizarán un abordaje específico del mismo tema.

Recursos necesarios

- Afiches blancos.
- Fibrones.

Materiales de Referencia

Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. *Propuesta Educativa*, 26, 51-54.

Bajtin, M. (2008). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.

Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto*

1. Buenos Aires: Lectura y Vida.

Pérez, Serpa, Szretter y Natale (2018). Leer, escribir y exponer oralmente en la educación superior. En D. Szlechter (coord.). *Teorías de las organizaciones. Un enfoque crítico, histórico y situado*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58.

Serpa, C. (2017). *Representaciones sociales de la escritura de Docentes de Educación Secundaria de Prácticas del Lenguaje de la Provincia de Buenos Aires* (tesis de Maestría). Flacso/UAM, Buenos Aires/Madrid, Argentina/España.

Vigotsky L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 39-56, 87-94, 123-140). México: Crítica Grijalbo.

“Recursos accesibles, software libre con sus correspondientes tutoriales y secuencias didácticas según tipo de discapacidad, se encuentran en la página de Conectar Igualdad Educación Especial. Disponible en: <http://conectareducacion.educ.ar/educacionespecial/mod/page/view.php?id=550>

CAST (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA: Author. Disponible en: http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v2.0-Organizer_espanol.pdf

Jornada 1 – 2018

Abordaje específico: Lengua

Agenda

Actividades
<p>Actividad 1</p> <p>60 minutos</p> <p>En pequeños grupos</p>
<p>Actividad 2</p> <p>30 minutos</p> <p>Entre todos</p>
<p>Actividad 3</p> <p>30 minutos</p> <p>Entre todos</p>

Introducción

Durante el abordaje general de esta jornada, se reflexionó, entre otras cuestiones, sobre la diversidad de tipos de saberes que es necesario poner en funcionamiento para producir un texto. En este segundo momento se pondrá el foco en uno de ellos: el lingüístico y, específicamente, el gramatical. En particular, se discutirá cómo enseñar saberes gramaticales de manera tal que impacten positivamente en el desarrollo de habilidades para escribir. En este marco, el foco del Abordaje Específico de esta jornada se centrará en profundizar la discusión en torno a qué significa en la práctica cotidiana del aula desplazar la “enseñanza de la gramática” hacia la “enseñanza de la reflexión sobre la gramática” de nuestra lengua. Para ello, se analizarán algunas características que debería asumir esa enseñanza si su propósito apunta al desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre la propia lengua con el fin de que las y los estudiantes pasen desde el conocimiento implícito y el uso espontáneo de su lengua hacia la selección consciente de recursos lingüísticos, lo que supone también apropiarse del metalenguaje correspondiente que permita la comunicación sobre las decisiones lingüísticas asumidas.

Este segundo momento se organiza en tres actividades que se proponen: a) reflexionar sobre las características de la enseñanza de contenidos lingüísticos de manera que contribuyan con el desarrollo de la competencia metalingüística; b) analizar las diferencias respecto de la forma habitual de enseñar contenidos lingüísticos en las aulas; c) reconocer la relevancia de esta competencia para el desarrollo de habilidades y conocimientos para escribir; d) establecer y

sostener acuerdos didácticos en relación con la enseñanza de la reflexión sobre la gramática y su relación con la escritura.

Contenidos y capacidades

Contenidos

- Características de la enseñanza de la reflexión sobre la gramática de la lengua.
- El desarrollo de la competencia metalingüística y la producción de textos.

Capacidades

- **Cognitivas**
 - Resolución de problemas
 - Pensamiento crítico
- **Intrapersonales**
 - Aprender a aprender
- **Interpersonales**
 - Comunicar lo aprendido

Propuesta de trabajo

Actividad 1

Les proponemos que se organicen en grupos de entre 4 o 5 integrantes, analicen la siguiente secuencia de enseñanza y, luego, resuelvan las consignas planteadas a continuación de la propuesta didáctica.

Propuesta para enseñar el uso del pretérito pluscuamperfecto en las narraciones

Algunas clases antes de encarar la producción de un texto narrativo, una profesora de 1er año del CB de la escuela secundaria propone resolver la siguiente secuencia didáctica centrada en la reflexión sobre el uso del pretérito pluscuamperfecto del modo indicativo en las narraciones. El propósito es que los y las estudiantes incorporen este tiempo verbal en la futura producción escrita.

Los alumnos conforman grupos de 3 o 4 integrantes y la docente asigna un tiempo para la resolución de la consigna 1. Mientras trabajan, recorre los grupos para responder sus dudas sobre las consignas, el significado de alguna palabra y orientarlos en la búsqueda o comprensión de las fuentes de información necesarias.

Finalizado el tiempo asignado, se realiza una puesta en común con el fin de presentar y poner en discusión las soluciones propuestas, las razones de sus decisiones y, si fuese necesario, los motivos por los que no pudieron resolverla. La docente guía y orienta el intercambio a partir de preguntas, organizando la toma de la palabra, preguntando cómo lo pensaron o los motivos de las soluciones aportadas. Después de la puesta en común, les propone realizar los ajustes que crean necesarios. La dinámica se repite para cada una de las siguientes consignas. Finalizada la secuencia y, con la guía de la docente, se sistematizan los conocimientos aprendidos.

Secuencia didáctica para los alumnos

Correlación verbal en la narración en pasado: el uso del pretérito pluscuamperfecto

1. Organizados en pequeños grupos de tres o cuatro integrantes, indiquen si los hechos que se mencionan en segundo lugar (en **negrita**) ocurrieron antes, al mismo tiempo o después que los hechos mencionados en primer lugar (subrayados).
 - a. Cuando el muchacho LLEGÓ a la estación, **el tren ya HABÍA PARTIDO**.
 - b. El padre le ENTREGÓ a su hija la carta que **HABÍA LLEGADO** el día anterior.
 - ¿Qué tuvieron en cuenta para decidir el orden de los hechos?
 - Consulten el paradigma de la conjugación verbal para determinar en qué tiempos pretéritos del modo indicativo están conjugados los verbos en letra mayúscula de imprenta.

2. Organizados en pequeños grupos de tres o cuatro integrantes, lean el texto y luego resuelvan las consignas que aparecen abajo.

A toda velocidad, los vigías bajaron las laderas de la montaña para contarle a la gente que habían divisado a lo lejos la esperada comitiva del reino vecino. Pero cuando llegaron al pueblo, descubrieron que ya todos conocían la noticia. Una vez más, el halcón, ave veloz casi sin igual, se había adelantado y recibía, frente a los atónitos centinelas, los aplausos y la alegría de la gente.

- a. ¿En qué orden ocurrieron los eventos expresados por los verbos subrayados? Señalen ese orden con números.

	Los vigías bajan las laderas de la montaña a toda velocidad.
	Los vigías divisan la esperada comitiva.
	Los vigías llegan al pueblo.
	Los vigías descubren algo.
	Todos conocen la noticia.
	El halcón se adelanta a los centinelas.
	El halcón recibe los aplausos y la alegría de la gente.

- b. ¿Qué tuvieron en cuenta para decidir el orden de los hechos?
- c. Para “El halcón se adelanta a los centinelas” hay más de una respuesta posible. ¿Cuáles son?
- d. Analicen el último hecho: *el halcón recibía los aplausos y la alegría de la gente*.
- ¿Puede tener el mismo número que otro hecho (u otros hechos)? ¿Cuál o cuáles?
 - ¿Qué significaría si llevara el mismo número?
 - Consulten el paradigma verbal para determinar cómo se llama el pretérito del modo indicativo en que está conjugado este verbo en el texto (RECIBÍA).
 - ¿Con qué otro hecho (u otros hechos) sucede lo mismo que con *recibir*?
- e. Si el narrador del fragmento analizado hubiese elegido contar esos hechos en orden cronológico, hubiese podido escribir algo así:

1

El emperador los contrata para custodiar y proteger el imperio.

5. Si representamos el tiempo con una línea y un punto de esa línea señala el presente, ¿dónde ubicarían los pretéritos imperfecto, perfecto y pluscuamperfecto del modo indicativo?



- De acuerdo con su experiencia, ¿qué consignas de la secuencia analizada generarán más discusiones? ¿En qué sentido estas discusiones favorecen el desarrollo de la competencia metalingüística de las y los estudiantes? Para enriquecer la discusión, pueden releer el apartado “Presentación” del Abordaje Específico.
- ¿Las consignas de esta secuencia pueden considerarse problemas en el sentido en que fueron caracterizados en la jornada 1? De ser así, ¿qué habilidades demandan poner en juego?

Habilidades de comprensión	para	reconocer, enunciar o hacerse una pregunta; comprender una consigna.
Habilidades de clasificación y análisis	para	analizar, clasificar, descomponer, listar, registrar, apuntar datos.
Habilidades de investigación	para	investigar, conocer o aprender sobre el marco teórico necesario.
Habilidades de síntesis	para	conectar, relacionar, resolver, concluir.
Habilidades de comunicación	para	presentar, comunicar, reformular, responder preguntas.

- Como cierre de la secuencia, la profesora propone escribir colectivamente un texto expositivo para sistematizar lo trabajo respecto del tiempo verbal focalizado. ¿Qué aspectos de los conocimientos y habilidades puestos en juego en la resolución de las consignas sería necesario retomar para organizar la sistematización? Propongan un puntaje posible. Si bien no son el foco de la secuencia, ¿consideran que esta sistematización debería incluir alguna referencia a los pretéritos imperfecto y perfecto del modo indicativo?

4. Al igual que en otras situaciones de sistematización de los conceptos trabajados, la profesora, una vez construida entre todos la síntesis, les da una consigna para que amplíen individualmente ese texto. En este caso:

“Como cierre de esta síntesis, agreguen un ejemplo y analíenlo por escrito. Para introducirlo, utilicen una de las siguientes expresiones (o una nueva combinación de distintas partes de ellas)”, y escribe en el pizarrón:

Así, en la siguiente oración...

En el ejemplo que se presenta a continuación,...

Podemos ver esta relación en...

- ¿Qué propósito tiene esta consigna?
5. ¿Consideran que después de resolver las consignas de la secuencia didáctica analizada, la profesora puede incorporar en la futura consigna de escritura del texto narrativo el requisito de usar el tiempo verbal trabajado?

Actividad 2

Para esta segunda actividad, se proponen dos opciones de trabajo, en función de los intereses y las necesidades del grupo de profesores. En la opción 1 se propone avanzar en la reflexión a partir de lo trabajado en la actividad 1. La opción 2 supone retomar lo transitado en las jornadas 1 y 2 y compartir algunos aspectos de las producciones de los estudiantes producto de lo trabajado en las aulas.

Opción 1: Un paso más en la reflexión a partir de la secuencia analizada

1. Las propuestas de enseñanza de nociones gramaticales en los libros de texto suelen comenzar con un texto que explica un tema y luego se presentan una serie de ejercicios que se resuelven aplicando los conceptos explicados. La lógica de enseñanza en las aulas suele también seguir el mismo orden.

¿Qué diferencias observan entre esta forma habitual de abordar la enseñanza de temas gramaticales y la que propone la profesora en la propuesta analizada en la actividad 1? En sus reflexiones tengan en cuenta el lugar del texto explicativo, la dinámica en el aula, la delimitación de los saberes puestos en escena, el rol del docente, si se consideran y cómo los saberes previos de los estudiantes, la relación de los recursos lingüísticos puestos en foco con su uso en los textos.

2. ¿En qué sentido el modo analizado de enseñanza de un tema gramatical colabora con el desarrollo de la reflexión metalingüística y, por lo tanto, impacta en la producción escrita? ¿Por qué la profesora eligió realizarla antes de la producción escrita de un texto narrativo por parte de los alumnos?

Opción 2: Un paso más en la reflexión a partir de las producciones de los estudiantes

En la jornada 1 trabajó con rúbricas en relación con la producción de textos. En esa instancia se las presentó en tanto instrumentos para la evaluación, la comunicación a los estudiantes y la planificación didáctica.

- Analicen las producciones de los estudiantes. Discutan:
 - ¿Qué problemas comunes identifican?
 - ¿Cuál/es de esos problemas requerirían profundizar contenidos gramaticales? Seleccionen uno de ellos.
 - Propongan dos actividades similares a las analizadas en la actividad 1. Tomen en cuenta el cuadro con las diferentes habilidades que se ponen en juego en la resolución de problemas.

Actividad 3

Acuerdos pedagógicos - Cierre

Como cierre de este encuentro, les proponemos:

1. Poner en común las conclusiones a las que arribaron, durante este segundo momento de la Jornada, respecto de la enseñanza de la gramática y organizarlas en un cuadro o en un punteo de ideas para compartirlas con otros colegas.
2. Decidan en qué curso van a implementar la secuencia analizada. Les sugerimos tomar nota de aspectos relevantes de la implementación (logros, dudas sobre sus propias intervenciones, dificultades, etcétera), para compartirlos y ponerlos en discusión con los colegas durante la Jornada 4.

Si desean enriquecer la secuencia didáctica, les sugerimos algunos aspectos en los que podrían centrarse las nuevas consignas:

- Indagación en un cuento ya leído del efecto de sentido que produce alterar el orden cronológico en la narración de los hechos a través del uso del pretérito pluscuamperfecto.
- Reflexión sobre el uso del condicional en relación con los pretéritos del modo indicativo.
- Reflexión sobre la presencia de conectores u otras expresiones que refuerzan la alteración del orden cronológico que permite el pretérito pluscuamperfecto (*varios días antes, la semana siguiente, antes que, entre otros*).

Recursos necesarios

- Afiches blancos.
- Fibras.

Materiales de referencia

Gaspar, M. y Otañi, L. (2008). La gramática. En Alvarado, M. (coord.) *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, pp. 71 a 99.

Otañi, L. y Gaspar, M. (2001). Sobre la gramática. En: Alvarado, M. (coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial/Flacso, pp. 75 a 111.

Otañi, L. (2006). Uso de los tiempos verbales en la narración. En: AA.VV. *Lengua. Serie Entre palabras. ES 2*. Buenos Aires: Tinta fresca.

Otañi, L. (2010). La enseñanza de la gramática en la escuela primaria y en la formación docente, en *La formación docente en alfabetización inicial 2009-2010*. Buenos Aires: INFD (Instituto Nacional de Formación Docente) del Ministerio de Educación de la Nación.

Otañi, L. (2012). La enseñanza de la reflexión gramatical en la escuela y en la formación docente. Ponencia presentada en el *XIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*, San Luis, 27-30 de marzo 2012.

Otañi, L. (2012) Reconstrucción del sentido de la enseñanza de la gramática en la escuela. Clase virtual de la *Especialización en Lectura, escritura y educación*, FLACSO, Buenos Aires.

Jornada 1 – 2018

Abordaje específico: Matemática

Agenda

Actividades
<p>Actividad 1</p> <p>30 minutos</p> <p>En pequeños grupos y luego entre todos</p>
<p>Actividad 2</p> <p>45 minutos</p> <p>En pequeños grupos y luego entre todos</p>
<p>Actividad 3</p> <p>45 minutos</p> <p>En grupo según el año en el que dictan clases</p>

Introducción

El propósito de esta jornada es reflexionar en torno a la producción de textos escritos y su especificidad en el área de Matemática. De manera continua al trabajo realizado en el abordaje general, la intención es pensar entre colegas acerca del lugar que ocupa la escritura en las clases de Matemática, identificando cuáles son los tipos de textos escritos que se producen y con qué objetivos. A su vez, se propondrá reflexionar sobre los momentos y los modos de intervención posibles de desplegar en el aula con el fin de sostener y potenciar las tareas de escritura.

Con estos propósitos como guía, se espera que los participantes encuentren oportunidades para:

- reflexionar sobre la producción de textos escritos en Matemática.

- Identificando cuáles son los distintos tipos de textos matemáticos y cuáles son sus características;
 - Valorando la producción y el registro escrito de explicaciones y argumentos como parte del quehacer matemático;
 - Analizando cuáles son los momentos del trabajo en el aula que habilitan instancias de escritura.
- analizar la importancia de la planificación de propuestas de enseñanza que prevean la producción de textos escritos;
 - intervenir sus planificaciones con el propósito de incluir situaciones de enseñanza que contemplen la producción de textos escritos.

Propuesta de trabajo

Actividad 1

En el abordaje general de esta Jornada se reflexionamos acerca de la producción de textos escritos, identificando y diferenciando, según las distintas áreas, las clases de textos que se escriben, los distintos propósitos con los que se escriben y cómo y cuándo se acompaña a los alumnos en esos procesos.

Para comenzar el Abordaje específico les proponemos realizar un ejercicio similar, pero profundizando en las particularidades del área de Matemática. Para ello, estas preguntas serán una guía.

- ¿Cuáles son los tipos de textos que producen los alumnos en las clases de Matemática? ¿Y los docentes?
- ¿Con qué objetivos se producen textos escritos en Matemática?
- ¿En qué momentos de las clases de Matemática se producen textos escritos?

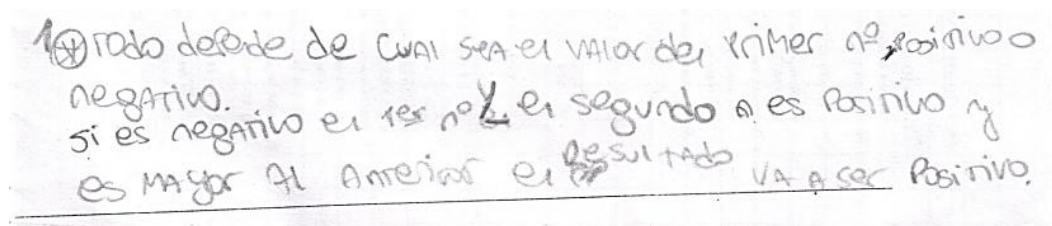
¿Cuáles son las intervenciones docentes y las interacciones dentro de la clase que acompañan los procesos de escritura? Pueden proponer ejemplos.

Se estima realizar la actividad 1 en un lapso de 30 minutos, primero respondiendo las preguntas en pequeños grupos (si es posible por el número de participantes) y luego socializando y discutiendo las respuestas entre todos los docentes. El propósito de esta

actividad es que se identifiquen los distintos tipos de textos escritos que se producen en Matemática, en particular en las clases. El objetivo es clasificar de alguna manera los distintos textos escritos, dejando de lado en esta Jornada los textos simbólicos y gráficos. Por ejemplo, se podría realizar una distinción entre:

- los textos que se producen durante una resolución;
- los textos aclaratorios, notas al margen, recordatorios, etc.;
- los textos que argumentan y fundamentan una resolución;
- los textos que resumen, sistematizan y conforman conclusiones del trabajo matemático realizado;
- los textos que se conforman como una herramienta de estudio (resúmenes, explicación de “problemas tipo”, etc.).

A continuación se ofrecemos algunos ejemplos de textos producidos por alumnos. El primero son conclusiones realizadas como cierre de un trabajo práctico sobre números enteros. El segundo contiene anotaciones y aclaraciones realizadas en clase sobre la resolución de un problema en el marco del trabajo con Función lineal. Y el tercero es un resumen confeccionado como herramienta de estudio en el marco del trabajo con Potencias racionales.



1) Todo depende de cual sea el valor de primer a , positivo o negativo.
si es negativo el 1er a y el segundo a es positivo y es mayor al anterior el resultado va a ser positivo.

Si el primer n° es igual al segundo pero con otro signo el resultado va a ser neutro.

Si el 1º n° es \oplus y el segundo es negativo, el resultado depende de si el 2º n° es mayor que el otro.

Positivo + Positivo = Positivo.

Negativo + (-negativo) = Negativo.

\oplus 2 separa los positivos y los negativos y luego los resta y me da el resultado.

\oplus 4 UN N° NEGATIVO SE RESTA SUMÁNDOLO POSITIVAMENTE.

\oplus 3 hay que mirar no sólo el valor absoluto de los n° sino también como son los signos.

SE SUMA SI ES UN N° NEGATIVO Y EL N° QUE LE ESTOY RESTANDO ES MÁS GRANDE. EL RESULTADO VA A SER POSITIVO.

$20.000 - 2000 = 18.000$
 $18.000 : 600 = \boxed{30}$

$Y = 600X + 2000$
 Litros tiempo/minutos

Reemplazando "x" cuando se el tiempo
 Reemplazando "x", cuando se cuantos litros tiene la piletta y que el tiempo tarda en entrar el agua.

$20.000 = 600 \cdot X + 2000$

$20000 - 2000 = 600x$
 $18.000 = 600x$
 $\frac{18.000}{600} = x$

$\boxed{30} = x$ → minutos o tiempo

Formula =
 $F(x) = 600x + 2000$
 ↓ ↓
 Agua Agua
 x litro Al Comienzo

POTENCIA DE EXPONENTE DE FRACCION
TEORICO

$a^{\frac{1}{n}} = \sqrt[n]{a}$

Ej: $9^{\frac{1}{2}} = \sqrt[2]{9} = 3$

$4^{\frac{1}{2}} = 2 \left(\sqrt[2]{4} \right)$

$x = \frac{1}{2}$

Ej: $x^{\frac{1}{2}} = \frac{1}{4}$

$\left(\sqrt[2]{\frac{1}{16}} \right) \left\{ x = \frac{1}{16} \right\}$

$\frac{1}{7}^x = 49$

EL CONJUNTO SOLUCION PARA UNA RAIZ ES SOLO UN RESULTADO Y TIENE QUE SER POSITIVO, PERO EL CONJUNTO SOLUCION DE UN N° AL CUADRADO PUEDE SER NEGATIVO O POSITIVO.

Ej: $x^2 = 49 \quad \{-7, 7\}$

$\sqrt{49} = x \quad \{7\}$

- . - = +

SI UN NUMERO ES POS NEGATIVO Y ES AL CUADRADO PASA A POSITIVO Y SI ES AL CUBO VUELVE A SER NEGATIVO.

Los diferentes tipos de texto listados más arriba se diferencian también por el objetivo con el cual se los produce. Por ejemplo, el texto que se produce durante una resolución generalmente es espontáneo y no requiere de una planificación de escritura por parte de los alumnos. Por el contrario, la producción escrita de argumentos y fundamentos es una tarea de la cual se espera una cierta planificación, pues supone redactar empleando un vocabulario específico, hacia un destinatario general, de manera impersonal, bajo un cierto orden gramatical, etc. Lo mismo sucede con la sistematización y escritura de conclusiones luego de un trabajo matemático, como puede verse en el ejemplo del trabajo práctico de números enteros.

La pregunta que se hizo sobre los momentos de la clase de matemática en la que se producen textos tiene como propósito indagar sobre los espacios y tiempos que les damos a nuestros alumnos para planificar y revisar la escritura. ¿Habilitamos esos espacios y tiempos necesarios en nuestras clases para que los alumnos realicen esas tareas?

Es posible que durante el abordaje general se haya mencionado “la importancia que tienen las instancias de planificación y revisión, entendidas no como procesos lineales (que se dan en un orden temporal) sino como procesos recursivos (a menudo, durante la redacción el escritor puede modificar su planificación inicial y/o ir revisando y corrigiendo mientras escribe)” (Alvarado, 2003). A continuación se listan algunas estrategias mediante las cuales es posible generar instancias de planificación y revisión de la escritura y momentos en los cuales es posible llevarlas a cabo

- Retomar desde el pizarrón distintas redacciones de los alumnos, revisarlas de manera conjunta y planificar y producir un texto con toda la clase resultaría una buena estrategia de intervención para acompañar los procesos de escritura.
- La devolución de exámenes o trabajos prácticos con anotaciones y sugerencias para completar y reescribir es otra intervención que genera instancias de revisión de la producción escrita por parte de los alumnos.
- Pedirle a los alumnos que redacten conclusiones sobre una secuencia de actividades, resúmenes de un tema que les sirvan como herramienta de estudio para un examen, etc., con el objetivo de generar instancias de planificación de la producción de textos.

Es importante recordar que la producción de textos por parte de los alumnos no es algo espontáneo. Si bien es imprescindible que los docentes solicitemos la redacción de textos escritos y generemos instancias de planificación, producción y revisión, resulta igual de necesario acompañar a los alumnos en estos procesos.

Educación Inclusiva

En caso de contar con alumnos con discapacidad y/o dificultades específicas del aprendizaje (DEA), se deben proporcionar los recursos pertinentes para que puedan participar en igualdad de condiciones con los demás, con los ajustes razonables que se requieran, considerando las distintas lenguas y formatos comunicacionales en los que pueden expresarse para promover la accesibilidad de las propuestas, su comprensión y producción.

En el apartado “Materiales de referencia” encontrarán un link donde se brindan recursos accesibles, software libre con sus correspondientes tutoriales y secuencias didácticas, así como pautas del Diseño Universal de Aprendizaje (Cast,2008) para trabajar en este sentido.

Actividad 2

En este momento les proponemos continuar con el trabajo sobre la elaboración de consignas que requieran de la planificación, producción y revisión de textos escritos por parte de los alumnos. Para ello se presentan una serie de problemas de Geometría¹, los cuales habilitan la posibilidad de introducir este tipo de consignas durante su resolución, pues suponen la producción de conjeturas, validaciones y conclusiones por parte de los alumnos.

En pequeños grupos (de ser posible), les proponemos que resuelvan los problemas y luego analicen qué tipo de actividades de producción de textos escritos se les podría solicitar a los alumnos, a propósito de la resolución de los mismos. Se espera que esta tarea sea realizada:

- redactando posibles consignas para agregar en los problemas, que impliquen la planificación y producción de textos escritos por parte de los alumnos (redacción de métodos, pedido de explicaciones, etc.);
- seleccionando e indicando los momentos en los cuales se podrían agregar esas consignas en los problemas;
- anticipando las posibles escrituras de los alumnos ante esas consignas;
- redactando un texto “modelo ideal” que le sirva al docente para comparar con las producciones de los alumnos e intervenir en el acompañamiento de la revisión de lo escrito;
- produciendo actividades específicas de revisión de los textos escritos (redacción conjunta sobre la base de algún escrito individual, correcciones individuales con idas y vueltas, etc.).

Luego, en plenario, socialicen sus producciones.

¹ Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2008.

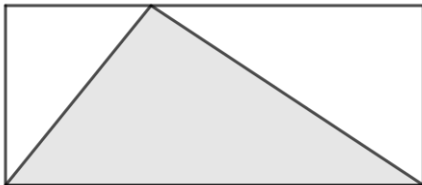
Un análisis didáctico de los problemas presentados que puede resultar útil para la realización de esta Actividad está disponible en las páginas 56 y 57 del documento:

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/media/matematica/geometria_media.pdf



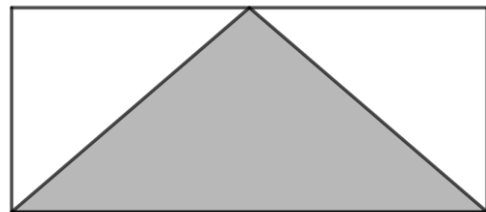
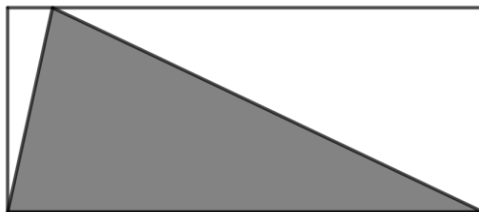
Problema 1

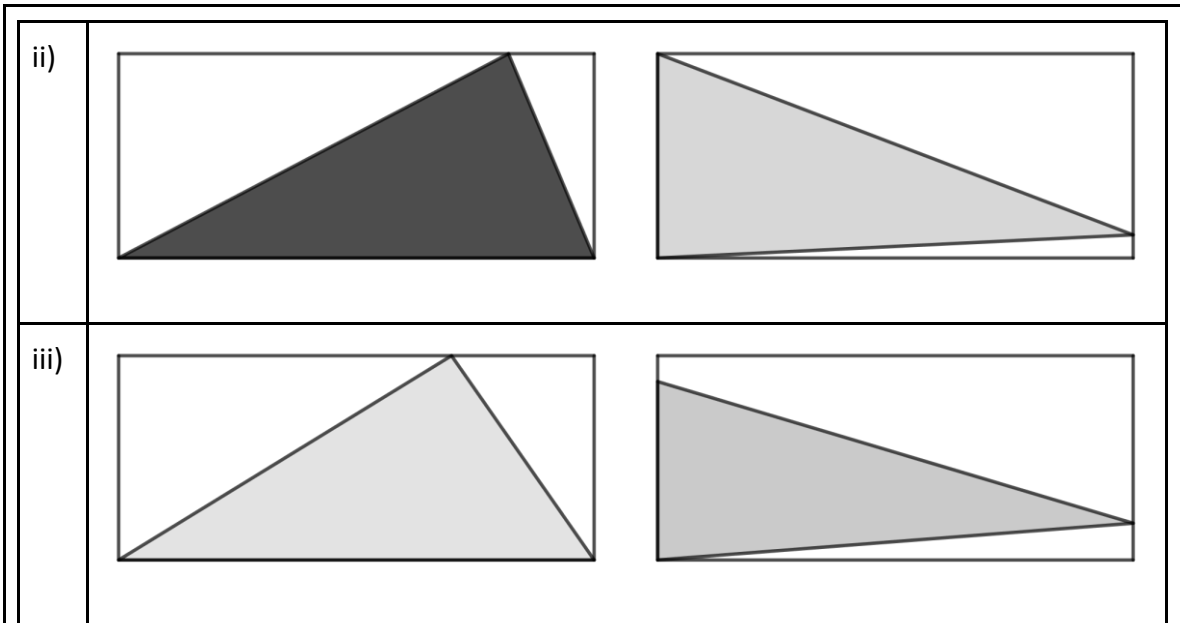
- a) Sin medir, comparar el área gris con el área blanca del rectángulo.



- b) Se presentan pares de rectángulos iguales con una región sombreada en cada uno. En cada caso hay que comparar las áreas de los dos triángulos sombreados.

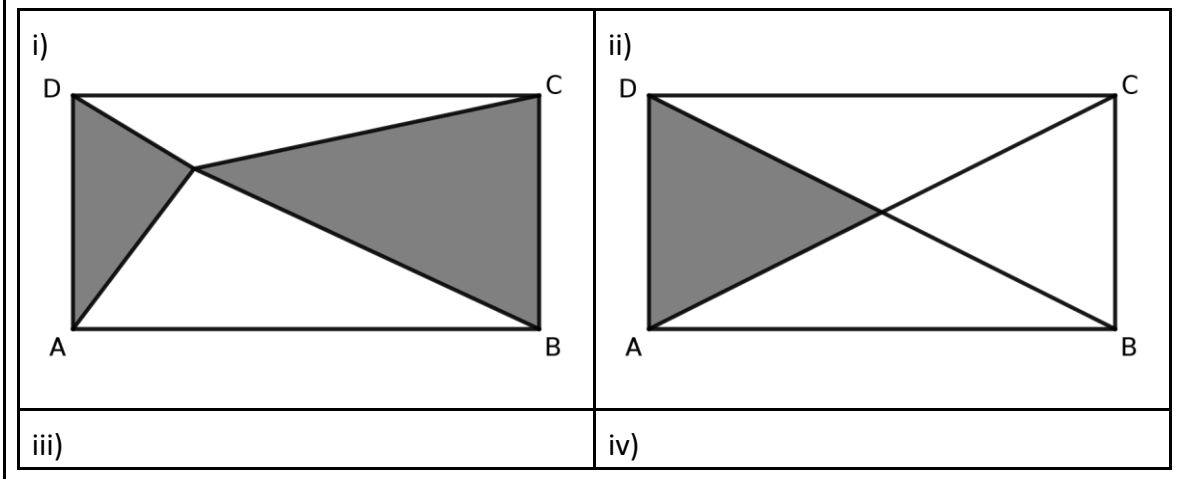
i)

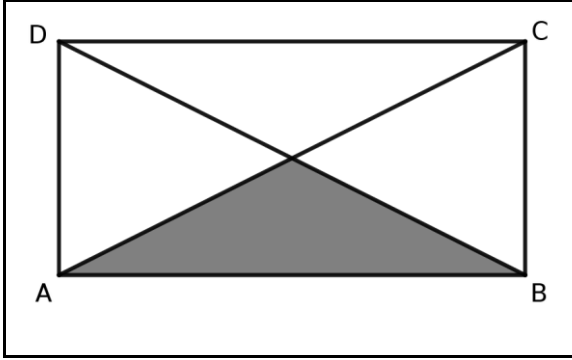


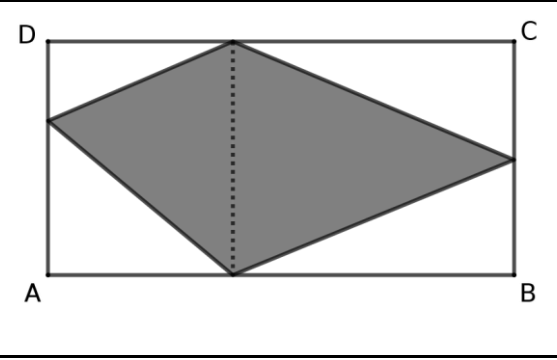


Problema 2

- a) Se presentan cuatro rectángulos ABCD. Comparar en cada caso el área del rectángulo con el área de la figura sombreada.







b) Determinar de cuatro maneras distintas una región que tenga como área la cuarta parte del rectángulo.

Actividad 3

La producción de distintos tipos de textos escritos es una actividad propia del *quehacer* matemático que queremos que los estudiantes aprendan en nuestras clases. Como se mencionó anteriormente, esta actividad no surge de manera espontánea, por lo que resulta necesario que el trabajo que realizamos en el aula contemple instancias de producción de textos escritos por parte de nuestros alumnos.

Con el objetivo de planificar actividades de redacción de textos escritos, les proponemos agruparse por año en el que dictan clases y realizar un análisis de sus planificaciones anuales.

- Identifiquen y marquen en sus planificaciones los temas en que consideren que se podrían proponer actividades cuyo objetivo específico sea la producción de textos escritos.
- Elijan un tema de los identificados y planifiquen una actividad cuyo objetivo sea la producción de textos. La misma debe contemplar qué tipo de texto se espera que los alumnos lleguen a producir, cuáles son las intervenciones que se podrían realizar para sostener y acompañar el trabajo de los estudiantes y los tiempos que se dedicarán a la redacción y revisión de lo escrito.
- Realicen acuerdos sobre el diseño y la implementación de actividades orientadas a trabajar sobre la escritura en matemática. Elaboren un escrito en el que se especifique en qué temas, con qué tipo de actividades y en qué momentos de la planificación se llevarán a cabo.

Se espera que se logren acuerdos sobre los contenidos en los cuáles resulta más fructífero implementar actividades específicas de producción de textos escritos por parte de los alumnos. Una manera de dejar registro de estos acuerdos puede ser marcando los contenidos en las planificaciones anuales (puede ser con un resaltador). A su vez se espera que queden redactadas distintas actividades que tengan el objetivo de que los alumnos planifiquen, redacten y revisen textos escritos. Estas actividades pueden quedar como insumo “modelo” para trabajar este tipo de tarea en las aulas y ser utilizadas por todos los docentes de matemática de la escuela.

Recursos necesarios

- Planificaciones anuales de los profesores.
- Enunciados de problemas matemáticos que utilizan habitualmente los docentes en sus aulas.

Materiales de Referencia

- Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. Propuesta Educativa, 26, 51-54.
- Ministerio de Educación - GCBA (2008). Matemática geometría. Aportes para la enseñanza. Nivel medio. Recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/media/matematica/geometria_media.pdf
- Recursos accesibles, software libre con sus correspondientes tutoriales y secuencias didácticas según tipo de discapacidad, se encuentran en la página de Conectar Igualdad Educación Especial. Disponible en: <http://conectareducacion.educ.ar/educacionespecial/mod/page/view.php?id=550>

- CAST (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA: Author. Disponible en: http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v2.0-Organizer_espanol.pdf

Jornada 1 – 2018

Abordaje específico: Ciencias Naturales

Agenda

Actividades
Actividad 1: 40 minutos. En pequeños grupos, distribuidos al azar.
Actividad 2: 40 minutos. En los mismos pequeños grupos.
Actividad 3: 30 minutos. En pequeños grupos, por disciplina.
Actividad 4: Acuerdos pedagógicos – Cierre. 10 minutos. Entre todos.

Introducción

Para dar continuidad a lo trabajado en el abordaje general de la jornada, comenzamos con un párrafo de la investigadora Ana Espinoza, especialista en el rol de la escritura en el aprendizaje de las ciencias naturales, que nos permite rápidamente ubicar el contexto de este abordaje específico.

“Durante gran parte del tiempo escolar los alumnos escriben y lo hacen en diversidad de situaciones: responden preguntas, resuelven ejercicios, hacen informes de trabajo experimental, resúmenes, toman apuntes, comunican sus aprendizajes. Se supone que estas escrituras permiten al docente ver qué aprendieron sus alumnos, constatar si estudiaron o cumplieron con la tarea y constituyen la forma preferencial con la que se evalúan y se acreditan los conocimientos ya adquiridos. En cambio, difícilmente se concibe que la escritura pueda constituirse en una herramienta para aprender” (Espinoza, 2010).

En ciencias naturales los alumnos escriben y, así, muestran sus ideas y lo que han comprendido. ¿Pero cómo podemos utilizar estas escrituras de los estudiantes para ayudarlos a estructurar (andamiar, en el lenguaje del abordaje general) esas ideas? ¿Qué tipo de actividades o intervenciones podemos realizar para convertir esa escritura en una herramienta para aprender? Les proponemos trabajar sobre estas cuestiones en este abordaje específico.

Contenidos y capacidades

Contenidos

- Estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura en el contexto del estudio de las Ciencias Naturales.

Capacidades

- **Cognitivas**
 - Resolución de problemas y pensamiento crítico.
- **Intrapersonales**
 - Aprender a aprender.
- **Interpersonales**
 - Comunicar lo aprendido.

Propuesta de trabajo

Actividad 1

Uno de los momentos más frecuentes de escritura en el aula es cuando les solicitamos a los alumnos que plasmen sus ideas por escrito (por ejemplo, lo aprendido en una actividad práctica, o luego de haber estudiado un cierto tema). En esos casos, como sugiere Espinoza en el párrafo citado en la “Presentación”, podemos constituir a la escritura como una herramienta para estructurar, expresar y por lo tanto ir construyendo esas ideas. Pero ¿cómo utilizar lo que escriben nuestros alumnos y alumnas para analizar sus aciertos y errores y promover su análisis crítico? ¿Cómo utilizar la escritura para que esas ideas se vayan refinando? Divídanse en grupos pequeños para llevar adelante esta actividad.

1. Lean en grupo la siguiente descripción de una clase de Físicoquímica en la que tomamos el experimento clásico del caso de los volúmenes no aditivos. La suma de un volumen de agua y uno de alcohol produce un volumen total algo inferior a los dos volúmenes. Esa contracción de volumen se con el proceso de distribución de las moléculas en la mezcla resultante.

En el tema de la teoría atómica, imaginamos una clase práctica. Le damos a cada grupo de alumnos un tubo de ensayo y les pedimos que lo llenen por la mitad con agua. Luego les pedimos que completen el volumen del tubo de ensayo hasta el borde con alcohol y tapen el tubo, asegurándose de que no quede espacio libre (es decir, derramando, si es necesario, algo del líquido al tapar el tubo). Les pedimos después que lo agiten muy suavemente volcando el tubo de ensayo hacia uno y otro lado, manteniendo el tapón del bien cerrado. Les damos la consigna de que observen con detalle lo ocurrido, y que intenten una explicación por escrito.

2. A continuación transcribimos tres respuestas reales (omitiendo alguna posible falta de ortografía), a la consigna dada por el docente de describir lo observado e intentar explicarlo por escrito.

Respuesta 1: “Al mezclar el contenido del tubo de ensayo observé una turbidez entre los dos líquidos. Luego vi una burbuja de gas que se iba agrandando. Creo que el alcohol se evaporó y se hizo gas”.

Respuesta 2: “Al mezclar los líquidos se formó una burbuja que se fue agrandando con el agitado hasta tener un tamaño que ya no cambió. Como no abrimos el tubo de

ensayo en ningún momento no puede haber entrado aire. Por lo tanto, la burbuja es vacío”.

Respuesta 3: “Cuando mezclamos los líquidos, las partículas que componen cada líquido se mezclaron. Se formó una burbuja que, al agitar el tubo suavemente, se desplazaba de una punta del tubo a la otra, agrandándose hasta llegar a un tamaño constante. Al igual que analizamos en la analogía de las canicas, el arroz y la arena que vimos en clase, esas partículas pueden tener diferentes tamaños y al acomodarse dejaron espacio libre. Como al sistema no pueden entrar otras partículas porque está cerrado quedó un espacio libre que no es ocupado por nada. El experimento nos deja ver lo que no podemos ver a simple vista, que los líquidos están hechos de partículas. Sería interesante poder analizar la burbuja para poder verificar que no es un gas conocido”.

a. Discutan con sus colegas en el grupo: ¿cómo evalúan las respuestas producidas? ¿En qué se diferencian? ¿Qué evidencias da cada respuesta sobre la comprensión que los alumnos nos demuestran sobre el tema trabajado? ¿Qué les falta comprender aún?

b. Luego, identifiquen en cada respuesta aquellos elementos que provienen de la observación (es decir, relacionados con la descripción) y aquellos que provienen de las inferencias (es decir, relacionados con el intento de explicación). ¿Observan diferencias en el uso de observaciones e inferencias entre las respuestas?

A modo de ejemplo, en el caso de la primera respuesta marcamos en **negrita** las observaciones y en **resaltado** color las inferencias:

Traer primera respuesta armada y marcar negritas y resaltados en color

*“Al mezclar el contenido del tubo de ensayo observé **una turbidez entre los dos líquidos**. Luego vi una **burbuja de gas** que se **iba agrandando**. Creo que **el alcohol se evaporó y se hizo gas**”.*

Fin primera respuesta armada y marcar negritas y resaltados en color

3. las tres respuestas provistas anteriormente no corresponden a tres estudiantes distintos sino a la misma persona, pero escritas en momentos distintos, aunque adrede no lo mencionamos antes ¿A qué se debió la evolución en esas respuestas?

Luego de que los alumnos elaboraran por escrito cada respuesta la profesora organizó nuevas discusiones, explicaciones y actividades de manera que los estudiantes pudieran avanzar con sus respuestas. Después de cada instancia, les pidió que volvieran a escribir una explicación de lo que habían observado en la experiencia inicial.

Debatan en sus grupos qué discusiones, explicaciones o actividades imaginan que podrá haber realizado la docente para que el alumno pudiera pasar de la respuesta 1, a la 2 y luego a la 3.

Compartan luego con sus colegas estrategias que ustedes utilizan en sus clases para trabajar la escritura con los estudiantes. ¿Suelen pedirles a los estudiantes que escriban para mostrar sus ideas? ¿En qué situaciones y con qué propósitos? ¿Qué suelen hacer con esas respuestas? ¿Cómo trabajan en esos casos para que avancen, se cuestionen o modifiquen sus ideas previas para progresar en su comprensión? ¿Han realizado alguna vez actividades de auto o coevaluación con sus alumnos sobre sus producciones escritas? ¿Qué resultados obtuvieron?

Educación Inclusiva

En caso de contar con alumnos con discapacidad y/o dificultades específicas del aprendizaje (DEA), se deben proporcionar los recursos pertinentes para que puedan participar en igualdad de condiciones con los demás, con los ajustes razonables que se requieran, considerando las distintas lenguas y formatos comunicacionales en los que pueden expresarse para promover la accesibilidad de los textos, su comprensión y producción.

En el apartado “Materiales de referencia” encontrarán un link donde se brindan recursos accesibles, software libre con sus correspondientes tutoriales y secuencias didácticas, así como pautas del Diseño Universal de Aprendizaje (Cast,2008) para trabajar en este sentido.

Actividad 2

Otra situación de lectura y escritura habitual en la enseñanza de las ciencias naturales es el trabajo con artículos que relatan investigaciones realizadas por científicos. Estos artículos suelen presentar desafíos para los estudiantes en tanto incluyen muchas veces terminología técnica que no conocen, o están estructurados de manera que la pregunta que da origen a la investigación que se cuenta está "escondida", o no es sencillo identificar los componentes básicos de una investigación como los materiales y métodos usados, los datos recogidos o las conclusiones obtenidas.

Para explorar este tema les proponemos la siguiente actividad.

Trabajen en los mismos grupos de la actividad 1.

1. Lean el artículo de Watson y Crick sobre la estructura del ADN de 1953 reproducido en el Anexo I.
2. En las jornadas anteriores hemos introducido una guía posible para estructurar los informes de laboratorio, llamada guía de indagación, que también resulta útil para analizar los artículos científicos e identificar los elementos fundamentales de una investigación. La incluimos nuevamente como Anexo II en el material de esta jornada.

Produzcan en grupo un resumen del artículo, siguiendo la estructura de la guía de indagación del Anexo II (es decir, identificando la pregunta que da origen a la investigación de Watson y Crick, explicitando el diseño que usaron para responderla, las conclusiones obtenidas, etc).

3. Luego, lean y comparen los diferentes resúmenes de los grupos. ¿Encuentran diferencias en el formato o tipo de lenguaje que utilizó cada grupo? ¿Cómo estructuraron la comunicación de procedimientos y de referencias experimentales? Busquen consensos acerca de los mejores

modos de elaborar un resumen de este tipo. ¿Modificarían algo del resumen que escribieron para que pudiera ser comprendido por alguien que no conoce nada del tema?

3. Discutan con los colegas: ¿qué actividades podemos realizar para trabajar con artículos que relatan investigaciones científicas promoviendo al mismo tiempo los procesos de escritura de los alumnos? ¿Fueron necesarios o aplicables para la redacción del resumen del artículo todos los ítems de la guía de indagación? ¿Qué elementos creen conveniente priorizar cuando les pedimos a los estudiantes que comuniquen en forma escrita lo que han investigado o el contenido de un artículo de divulgación científica?

Actividad 3

Tomar apuntes

Otra situación típica de escritura en clase es la toma de apuntes. Es tal vez la actividad por excelencia que los y las docentes esperamos que nuestros estudiantes ya conozcan de antemano, en general con resultados frustrantes, expresados en la pregunta que solemos escuchar en clase: ¿Esto lo copio? Tomar apuntes requiere de un aprendizaje, pues implica conceptualizar lo que se está discutiendo y verbalizarlo en expresiones propias. Por eso vale la pena dedicar cierto tiempo a enseñar las habilidades que se necesitan para saber qué priorizar al momento de tomar notas y producir escrituras útiles para el propio repaso y estudio, en tanto resulta una estrategia fundamental que los alumnos podrán luego poner en práctica en el resto de las asignaturas.

Para esta actividad formen grupos por disciplina.

1. Observen el ejemplo provisto en el Anexo III. Es una carilla para entregar a los alumnos, al comienzo de la clase, para ayudarlos a tomar notas en la clase en la que se introduce el concepto de la aceleración. Una hoja de este tipo intenta mostrar qué elementos deben ser incluidos en la toma de apuntes, con la idea de discutirla con los alumnos a lo largo de la clase, modelizando qué vale la pena registrar y por qué.

Analicen la hoja modelo y discutan las siguientes preguntas: ¿les parece que tiene mucha, o poca información? ¿La consideran útil o será mejor dejar que cada uno decida qué debe registrar? ¿O marcarlo constantemente en el momento de la clase? ¿Cambió la forma de tomar notas en los últimos años, bajo la influencia de las nuevas formas de comunicación? ¿Tienen alumnos que ya no toman notas y prefieren, por ejemplo, sacar una foto del pizarrón con el celular? ¿Qué otras estrategias se pueden implementar para enseñar a tomar apuntes?

2. Luego, elijan un tema para una clase de su asignatura y preparen una carilla con una guía que les permita a los alumnos tomar notas durante la clase. ¿Qué pondrían en ella? ¿Cómo la estructurarían? El objetivo no es resumir el tema sino ayudar a los alumnos a construir sus propias notas del tema. Utilicen y analicen críticamente el ejemplo del Anexo III para guiarse y plantearse similitudes o diferencias.

Actividad 4

Acuerdos pedagógicos

Para esta actividad final trabajen en plenario. Resuman las 3 actividades que realizamos e identifiquen, ya en términos individuales, alguna de ellas que consideren fácilmente implementable en sus próximas clases. Sepárense en parejas o pequeños grupos con el denominador común de haber elegido la misma actividad, y preparen un punteo muy sencillo de cómo la implementarían en una clase que deban dar en las próximas semanas.

Recursos necesarios

- Afiches blancos.
- Fibrones.

Materiales de Referencia

Espinoza, A. (2010). *Ciencias na escola. Novas perspectivas para a formacao dos alunos*. San Pablo. Editora Ática p. 203.

Recursos accesibles, software libre con sus correspondientes tutoriales y secuencias didácticas según tipo de discapacidad, se encuentran en la página de Conectar Igualdad Educación Especial. Disponible en: <http://conectareducacion.educ.ar/educacionespecial/mod/page/view.php?id=550>

CAST (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA: Author. Disponible en: http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v2.0-Organizer_espanol.pdf

Anexo I

Estructura molecular de los ácidos nucleicos

James Watson y Francis Crick

(1953) Nature, 171, 737-8

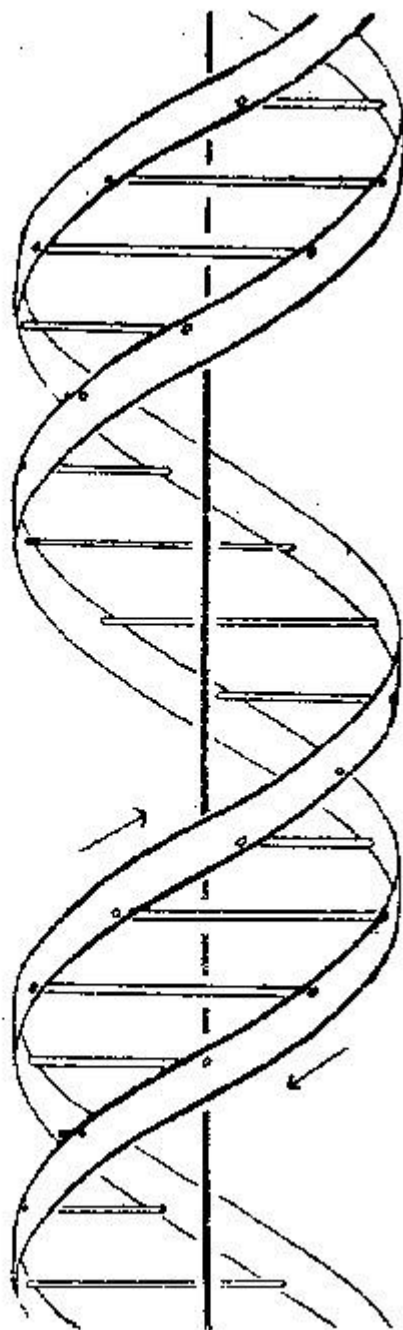
Queremos proponer una estructura para la sal del ácido desoxirribonucleico (ADN). Esta estructura posee unas características nuevas que tienen un considerable interés biológico.

Pauling y Corey ya propusieron una estructura para el ácido nucleico. Nos ofrecieron amablemente su artículo antes de publicarlo. Su modelo consistía en tres cadenas alternadas que formaban una estructura común, cuyos grupos fosfatos estaban situados cerca del eje de simetría de la estructura y las bases estaban dirigidas hacia el exterior. En nuestra opinión esta estructura es insatisfactoria por dos razones: 1) Nosotros creemos que el material que da los diagramas de rayos X es la sal, no el ácido libre. Sin los átomos de hidrógeno ácidos no está claro cuáles son las fuerzas que mantienen unida la estructura, en especial si se considera que los fosfatos negativos, situados cerca del eje, se repelen entre sí. 2) Algunas de las distancias de van der Waals parece que son demasiado cortas.

Faser también ha sugerido una estructura de tres cadenas (en prensa). En su modelo los fosfatos están situados hacia el exterior y las bases hacia el interior, unidas entre sí por enlaces de hidrógeno. La estructura descrita de esta forma no queda claramente definida y por esta razón no la comentaremos.

Nosotros queremos avanzar una estructura radicalmente distinta para la sal del ácido desoxirribonucleico. Esta estructura posee dos cadenas helicoidales cada una de ellas enrollada alrededor del mismo eje (véase diagrama). Hemos hecho las suposiciones químicas normales, es decir, que cada cadena está formada por grupos fosfato diéster unidos a restos de p-D-desoxirribofuranosa por enlaces 3', 5'. Las dos cadenas (pero no sus bases) están relacionadas por un eje de simetría de 180° perpendicular al eje de la estructura. Ambas cadenas son hélices que giran hacia la derecha, pero debido al eje de simetría de 180° las secuencias de los átomos en las dos cadenas van en direcciones opuestas. Cada cadena se parece vagamente al modelo N.º 1 de Furberg; es decir, las bases están en el interior de la hélice y los fosfatos en el exterior. La configuración del azúcar y de los átomos vecinos es parecida a la «configuración estándar» de Furberg, estando el azúcar en posición más o menos perpendicular a la base a la que está unido. En cada cadena hay un resto cada 3,4 Å en dirección z. Suponemos que existe un ángulo de 36° entre dos restos adyacentes de la misma cadena, de tal manera que la estructura se repite cada 10 restos en cada cadena, es decir, cada 34 Å. Ya que los fosfatos están situados hacia el exterior, son fácilmente accesibles para los cationes.

Esta estructura es una estructura abierta, y su contenido en agua es bastante elevado. Si el contenido en agua fuera más bajo esperaríamos que las bases adoptaran una cierta inclinación de modo que sería más compacta.



La característica nueva de esta estructura es la forma en que las dos cadenas se mantienen unidas por las bases purínicas y pirimidínicas. Los planos de las bases son perpendiculares al eje de la estructura. Las bases se unen a pares, una base de una cadena establece un enlace de hidrógeno con otra base de la otra cadena, de modo que las dos están situadas una al lado de otra y tienen las mismas coordenadas z. Una de las bases que forman el par debe ser una purina y la otra una pirimidina para que pueda tener lugar el enlace. Los enlaces de hidrógeno se establecen como sigue: la purina de la posición 1 con la pirimidina de la posición 1; la purina de la posición 6 con la pirimidina de la posición 6.

Si suponemos que las bases sólo pueden hallarse en la estructura en las formas tautoméricas más plausibles (es decir, en las configuraciones ceto y no en las enólicas) encontramos que sólo pueden enlazarse unos determinados pares de bases. Estos pares son: adenina (purina) con timina (pirimidina) y guanina (purina) con citosina (pirimidina).

En otras palabras, si una adenina constituye un miembro de un par, en una de las cadenas, entonces según estas suposiciones el otro miembro debe ser la timina; de igual forma que la guanina y la citosina. La secuencia de bases de una cadena individual no parece estar restringida de ninguna forma. Sin embargo, si sólo pueden establecerse unos pares de bases

específicos, se deduce que, dada la secuencia de bases en una cadena, la secuencia en la otra cadena viene automáticamente determinada.

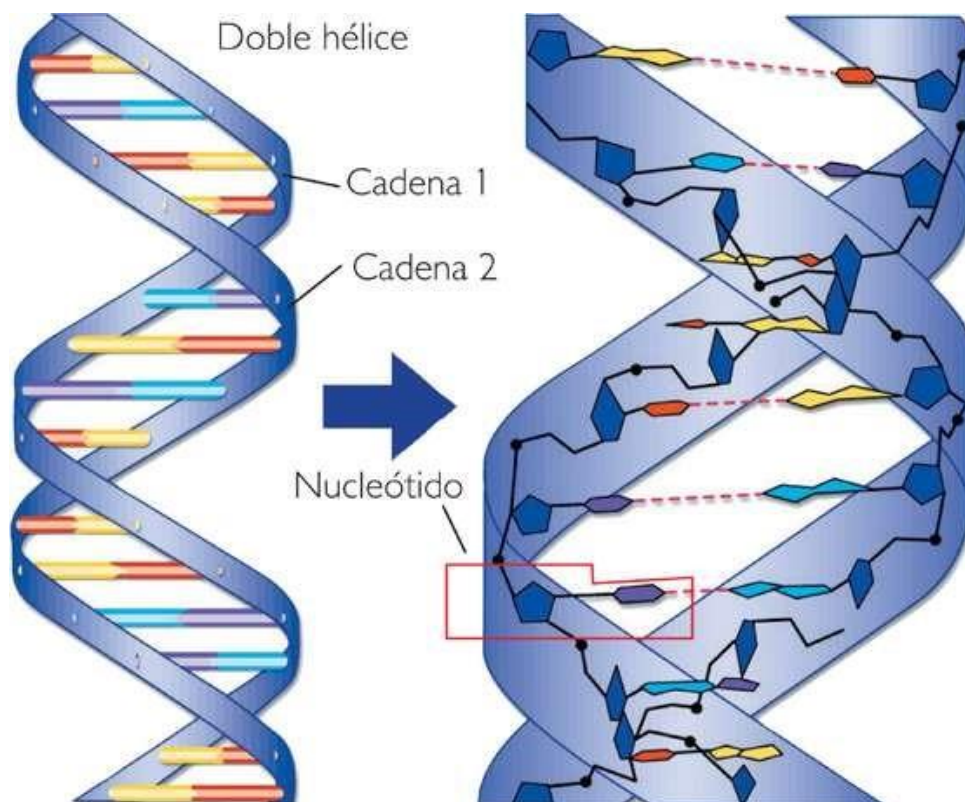
Se ha encontrado experimentalmente que en el ácido desoxirribonucleico la relación entre la cantidad de adenina y timina y entre la de guanina y citosina, es siempre muy próxima a la unidad.

Probablemente, es imposible construir esta estructura con un azúcar ribosa en lugar de la desoxirribosa, ya que el átomo de oxígeno extra establecería un enlace de van der Waals demasiado cerca.

Los datos de rayos X publicados hasta ahora sobre el ácido desoxirribonucleico son insuficientes para poder establecer una comprobación rigurosa de nuestra estructura. Por lo que podemos decir hasta ahora, es más o menos compatible con los datos experimentales, pero debe considerarse como no probada hasta que se pueda verificar con resultados más exactos. Algunos de ellos se dan en las comunicaciones siguientes. Nosotros no conocíamos los detalles de los resultados presentados allí cuando ideamos nuestra estructura, que se basa principalmente, aunque no del todo, en datos experimentales publicados y argumentos estereoquímicos.

No se nos escapa el hecho de que el apareamiento específico que hemos postulado sugiere inmediatamente un posible mecanismo de copia para el material genético. Todos los detalles de la estructura, incluidas las condiciones supuestas para su construcción, junto con las coordenadas de cada átomo, serán publicadas en algún otro lugar. Debemos agradecer al Dr. Jerry Donohue su consejo y juicio crítico constantes, especialmente en lo que se refiere a las distancias atómicas. También hemos recibido un gran estímulo de los resultados experimentales no publicados y de las ideas del Dr. M. H. F. Wilkins y del Dr. R. E. Franklin y sus colaboradores del King's College de Londres. Uno de nosotros (J. D. W.) ha disfrutado de una beca de la Fundación Nacional para la Parálisis Infantil.

J. D. WATSON, F. H. CRICK



Anexo II: Guía de indagación

Título de nuestra investigación:

.....

Integrantes del equipo:

¿Qué pregunta queremos contestar con esta investigación?

Resultados posibles de la experiencia (dibujar o escribir todos los resultados posibles):

**Nuestro diseño experimental para responder nuestra pregunta
(esquematizar o explicar cómo va a ser el experimento):**

¿Qué vamos a observar/medir y cómo?	¿Qué condiciones tenemos que dejar constantes para que el experimento sea válido?

Nuestros resultados:

Nuestras conclusiones (la respuesta a la pregunta inicial):

¿Qué nuevas preguntas tenemos sobre este tema?

Anexo III

El concepto de aceleración

Unidades de velocidad:

km/h m/s cm/minuto millas/h _____ _____

$$\text{Velocidad} = v = \frac{d}{\text{tiempo transcurrido}} = \frac{d}{t}$$

Aceleración es una _____ que refleja el _____ de la velocidad

$$\text{aceleración} = a = \frac{\text{variación de la velocidad}}{\text{tiempo transcurrido}} = \frac{\text{variación de la velocidad}}{\text{tiempo transcurrido}}$$

Unidades de aceleración:

Ejemplo:



Un avión tarda 40 segundos para despegar, carreando y por lo tanto cambiando su velocidad de 0 a 300 km/h.

Vamos a calcular su aceleración en k/h/s y luego en m/s².

Jornada 1 – 2018

Abordaje específico: Ciencias Sociales

Agenda

Actividades
Actividad 1 60 minutos Individual En pequeños grupos Entre todos.
Actividad 2 40 minutos En pequeños grupos – entre todos
Actividad 3 20 minutos Entre todos

Introducción

Este abordaje específico tiene como propósito la reflexión y el análisis acerca de la producción de textos escritos en las clases de Ciencias Sociales.

Recuperando las ideas trabajadas en el abordaje general, en este momento se espera que las y los docentes puedan reflexionar acerca de qué se escribe y para qué en las clases de Ciencias Sociales. A partir de la reflexión sobre sus propias escrituras, se avanzará en un análisis sobre los posibles modos de intervención que acompañen y orienten las actividades de escritura de las y los estudiantes.

Continuaremos profundizando los objetivos del abordaje general. Esperamos que los y las docentes:

- reflexionen sobre los propósitos por los cuales solicitan actividades de escritura en relación a los recursos que proponen en sus clases;
- compartan, discutan y sistematicen sus estrategias de intervención sobre la producción de textos escritos por sus estudiantes;
- establezcan y sostengan acuerdos didácticos en relación con la enseñanza de la escritura.

Propuesta de trabajo

Actividad 1

Les proponemos realizar una actividad de análisis de escrituras (que suelen solicitarse en las clases de Ciencias Sociales) con el propósito de reflexionar acerca de los diversos procesos que se ponen en juego al escribir un texto del área.

Los invitamos a que se dividan en dos grupos. La mitad de los asistentes resolverá la actividad **a** y la otra mitad la actividad **b**. En forma individual, resuelvan por escrito, en no más de dos párrafos, una de las siguientes consignas:

- a. A partir de lectura de las fichas 1 y 2 (ver Anexo), se solicita que redacte un breve texto que retome la información y permita dar cuenta de los cambios y las continuidades de la Revolución de Independencia en diferentes sectores sociales.*
- b. Luego de la lectura de la ficha 3, (ver Anexo,) analizar la consigna allí propuesta. Para ello tome en consideración los siguientes interrogantes: ¿Qué tipo de escritura promueve la actividad? ¿Qué se espera que los estudiantes logren con la producción de este texto? ¿Qué espacios de las clases anteriores que se mencionan proveen insumos y orientaciones para esta producción? ¿Qué desafíos les parece que tiene la propuesta?*

Para finalizar esta primera actividad les proponemos:

- c. Recuperar y socializar entre todos cómo fue el proceso de escritura para ambos grupos. Tengan en cuenta que pueden recuperar las ideas de Scardamalia y Bereiter, planteadas por Alvarado, acerca de las escrituras que “repiten el conocimiento” y las que “dicen el conocimiento” desarrolladas en el Abordaje General.*

Se sugiere destinar 20 minutos para la puesta en común. Será importante en este punto reflexionar acerca de los modos de intervención posibles más allá del

enunciado; los tiempos que se destinan a cada andamiaje; si se emplean de la misma forma con cada estudiante o si se van proponiendo en función de dificultades que se van detectando.

Algunas cuestiones sobre las que focalizar durante la puesta en común:

- Consigna **a**: ¿qué pasos siguieron para producir el texto? (leer, establecer relaciones, plantear opiniones personales, puntear/garabatear ideas, armar un guion de escritura, plasmarlas en el papel);
- Consigna **b**: podrán comentar ¿qué andamiajes ofrece el docente para acompañar esta propuesta de escritura? (orientaciones para revisar insumos de clases anteriores y ejercicios de argumentación realizados previamente, pistas para organizar el texto)

Para todos:

- ¿de qué modo las consignas orientan la producción del texto? (el tipo textual, el destinatario, el recorte propuesto);
- ¿qué dificultades surgen durante la escritura? (en cuanto a la redacción, tipo textual, uso de estrategias discursivas, estructura organizativa, extensión, adecuación al destinatario);
- ¿qué rol cumplieron sus conocimientos específicos del área para la resolución de la consigna?

A modo de cierre de la actividad pueden sintetizar los aportes y diferenciar las intervenciones docentes que promueven, valoran las argumentaciones y la expresión de interpretaciones y opiniones personales, de las que sólo se limitan a corregir, sin retroalimentación.

Actividad 2

Si tuviéramos que definir una base común sobre cómo enseñar ciencias sociales en la escuela secundaria, acordaríamos en que pretendemos que los y las estudiantes además de conocer diferentes pasados y diferentes espacios sociales, puedan reconocer y leer críticamente puntos de vista variados, que relacionen acontecimientos y procesos, que puedan analizar críticamente fuentes históricas.

¿Cómo se guía, desde las consignas, la escritura de este tipo de lectura crítica de la realidad social?

Una situación “común” en el aula de ciencias sociales es que cuando un/a docente solicita que opinen sobre un tema trabajado o un recurso, los y las estudiantes hablan un montón y cuando les piden que escriban se traban, “necesitan copiar”. ¿De dónde surge esta necesidad de copiar textual? ¿Cómo leemos, comentamos y corregimos lo que no copian?

Promover la argumentación en las clases de ciencias sociales implica promover el acceso de los estudiantes a las prácticas de lectura y escritura propias de este

campo de saber, entre ellas, exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, según los modos típicos de hacerlo en cada materia.

Estos propósitos no los tomamos en cada unidad didáctica que abordamos, pues vamos variando y presentando escrituras de complejidades crecientes (del primer al último año de la escuela secundaria y del inicio a fin de cada ciclo lectivo), tanto en el tipo de fuentes de información que brindamos, como en el tipo de escritos que solicitamos.

Los invitamos a realizar las siguientes consignas:

- a- *Divídanse en pequeños grupos -pueden ser del mismo año/curso o de diferentes-. Piensen una propuesta indicando el año al cual está destinada, seleccionen un tipo de escritura, el tipo de consignas que propondrían y cómo evaluarían y corregirían las producciones de sus estudiantes. Respecto de la evaluación recomendamos detenerse a definir cómo pueden evaluar y corregir las escrituras de opiniones personales, el tratamiento de la información disciplinar y el uso adecuado de conceptos de acuerdo a la temática trabajada. Además tengan en cuenta, en el diseño de la propuesta, el conjunto de elementos que hacen a la situación comunicativa: la temática disciplinar, las fuentes, si plantearán una escritura individual o grupal.*
- b- *Una vez finalizado el intercambio, los invitamos a completar un cuadro como el de más abajo atendiendo a las siguientes recomendaciones.*

AÑO	MATERIA	TEMA	CONSIGNA	NIVEL (*1)	ACTIVIDAD DE ESCRITURA (*2)	QUÉ EVALUARÁ	CÓMO CORREGIRÁ

Les proponemos agrupar las consignas según el siguiente esquema:

(*1) Agrupación de consignas según nivel

- Nivel 1: Consignas que promueven la recuperación de información presente en los textos.
- Nivel 2: Consignas que permiten establecer relaciones entre la información de los textos y otras temáticas o problemas que no están en los mismos.

- Nivel 3: Consignas que remiten a cuestiones que no están presentes en los textos. Pueden referirse al contexto de producción, a los y las autores/as, a sus destinatarios/as. Comparaciones con el presente, comparaciones con otros momentos históricos y otros espacios.
- Nivel 4: Consignas metacognitivas.

(*2) Ejemplos de Actividades de escrituras

Ejercicios de escritura de síntesis centradas en la comprensión lectora: resumen, mapa conceptual, cuadro sinóptico.

Ejercicios de corte académico argumental: ensayos y monografías.

Escrituras que proponen diferentes formatos y soportes: arte y escritura – caligramas; armado de presentaciones con diapositivas; escritura de guiones audiovisuales.

Escrituras metacognitivas que recuperan los procesos de trabajo a lo largo de una clase, secuencia, un proyecto o un año.

c- *Compartir las producciones grupales entre todos.*

A modo de cierre de la actividad 2 pueden sintetizar lo trabajado remarcando la importancia de que:

- no se escribe de “un tirón”;
- la escritura es un camino para producir el pensamiento; es un proceso complejo, no es un punto de partida, sino de llegada.
- los conocimientos específicos de los que se parte son claves;
- es necesario leer para escribir;
- una situación comunicativa enmarca y da sentido a la producción de escritura: qué escribir (tipo de texto); para qué escribir (propósito) y para quién escribir (destinatario).

Por ello, es necesario recordar que las propuestas de escritura en las clases de ciencias sociales, como en todas las áreas, requieren no dejar a los estudiantes embarcarse solos en dicha tarea, sino muy por el contrario implican un importante acompañamiento por parte de los docentes. Al mismo tiempo es necesario

considerar que proponer escrituras significativas que habiliten “decir el conocimiento” no quiere decir abordar propuestas ambiciosas que no puedan sostenerse por irrealizables.

Como se viene señalando, escribir no es una tarea espontánea, por lo cual resulta necesario diseñar situaciones variadas que acompañen a los estudiantes en la producción de textos escritos.

Actividad 3: Acuerdos institucionales para pensar la práctica

Les proponemos una serie de preguntas para avanzar en la definición de los acuerdos institucionales.

¿Qué propuestas se repiten en diferentes años y asignaturas? ¿Cuáles de estas es interesante que se repitan? ¿Cuáles no?

¿Es posible diferenciar actividades y formas de andamiarlas específicas para cada ciclo? Acordar para cada ciclo actividades necesarias y potentes.

¿Cómo evaluamos las escrituras en cada ciclo (o qué exigimos en cada ciclo)?

Educación Inclusiva

En caso de contar con alumnos con discapacidad y/o dificultades específicas en el aprendizaje (DEA), se deben proporcionar los recursos pertinentes para que puedan participar en igualdad de condiciones con los demás, con los ajustes razonables que se requieran, considerando las distintas lenguas y formatos comunicacionales en los que pueden expresarse para promover la accesibilidad de los textos, su comprensión y producción.

Encontrarán recursos accesibles, software libre con sus correspondientes tutoriales y secuencias didácticas, entre otros materiales, en:

<http://conectareducacion.educ.ar/educacionespecial/mod/page/view.php?id=492>

Recursos necesarios

- Copias impresas de las consignas
- Afiches, marcadores.

Materiales de referencia

- Alvarado, M. (2003). **La resolución de problemas**. *Propuesta Educativa*, 26.
- Carlino, P. (2003): Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. **Educere** (en línea) vol 6, num 20.

Disponible en <<http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=35662008>> ISSN 1316-4910

- Goldman N. (Dir.), 1998. **Revolución, República, Confederación (1806-1852)**, Tomo 3 de la Nueva Historia Argentina, Buenos Aires, Sudamericana.
- Lerner, D.y otras (2011): La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. IIICE, FFYL- UBA- **Anuario de investigaciones en Ciencias de la Educación.**

Disponible en

http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2011/textos/39.Lerner_y_otros.pdf

- Massone, M; Nuñez, S. (2007): Los profesores de historia como profesores de lectura y escritura. **XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia.** Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, <http://cdsa.academica.org/000-108/279.pdf>
- Siede, Isabelino (comp.). 2010. **Ciencias Sociales en la escuela.** Aique Educación. Buenos Aires. Capítulos 3 y 9.

ANEXO” Fichas para resolver las Consignas A y B de la actividad 1.

Ficha 1

Goldman N. (Dir.), 1998. **Revolución, República, Confederación (1806-1852), Tomo 3 de la Nueva Historia Argentina,** Buenos Aires, Sudamericana. Pag. 62.

Instrucciones a los representantes del Pueblo Oriental para el desempeño de su encargo en la Asamblea Constituyente fijada en la ciudad de Buenos Aires (13 abril de 1813)

A continuación se reproducen algunos de los artículos más significativos:

“Primeramente pedirá la declaración de la independencia absoluta de estas Colonias que ellas estén absueltas de toda obligación de fidelidad a la Corona de España y familia de los Borbones y que toda conexión política entre ellas y el Estado de España es y debe ser totalmente disuelta.

Art.2- No admitirá otro sistema que el de confederación para el pacto recíproco con las Provincias que forman nuestro Estado.

Art.3- Promoverá la libertad civil y religiosa en toda su extensión imaginable.

Art.4- Como el objetivo y fin del Gobierno debe ser conservar la igualdad y seguridad de los Ciudadanos y los Pueblos, cada Provincia formará un gobierno bajo esas bases, a más del Gobierno Supremo de la Nación.

Art.5- Así éste como aquél se dividirán en poder legislativo, ejecutivo y judicial.

Art.6- Estos tres resortes jamás podrán estar unidos entre sí, y serán independientes en sus facultades.

Art.7- El Gobierno Supremo entenderá solamente en los negocios generales del Estado. El resto es peculiar de cada Provincia.

(...)

Art.10- Que esta Provincia por la presente entra separadamente en una firme amistad con cada una de las otras para su mutua y general felicidad, obligándose a asistir a cada una de las otras contra toda violencia, a ataques hechos sobre ella o sobre alguna de ellas por motivo de religión, soberanía, tráfico, o algún otro pretexto cualquiera que sea.

Art.11- Que esta Provincia retiene su soberanía, libertad e independencia, todo poder, jurisdicción y derechos que no es delegado expresamente por la confederación a las Provincias Unidas juntas en congreso.

(...)

Art.16- Que esta Provincia tendrá su Constitución territorial; y que ella tiene el derecho de sancionar la general de las Provincias Unidas que forma la Asamblea Constituyente.

(...)

Art. 20- La Constitución garantizará a las Provincias Unidas una forma de gobierno republicano y que asegure a cada una de ellas de las violencias domésticas, usurpación de sus Derechos, libertad y seguridad de su soberanía que con la fuerza armada intente alguna de ellas sofocar los principios proclamados. Y asimismo presentará toda su atención, honor, fidelidad y religiosidad a todo cuando crea o juzgue necesario para presentar a esta Provincia las ventajas de la Libertad y mantener un Gobierno libre, de piedad, justicia, moderación e industria. (...)

Extraído de Muñoz, E. P., *Artigas y su ideario a través de seis series documentales*, Universidad de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, 1956, pags 224-236.

Ficha 3

Argumentar como si fueras un diputado del artiguismo.

Así como la clase pasada vimos que en la actualidad el ejercicio de la argumentación se utiliza en las asambleas por cuestiones estudiantiles, en su momento, la argumentación era utilizada en situaciones vinculadas a proyectos políticos o formas de organización estatal, como sucedió, por ejemplo, durante la Asamblea del Año XIII.

Ahora te propongo que te pongas en el lugar de un diputado de Artigas que va como enviado a la Asamblea del Año XIII. Tu tarea es presentar la posición de los representantes orientales en la Asamblea en al menos uno de los principales temas.

Tenés que pensar qué dirías acerca de:

- declarar la Independencia de España.*
- cómo deben organizarse las provincias (sistema confederal o centralizado).*
- función del poder supremo (Estado).*
- la postura ante Buenos Aires.*
- integración en las Provincias Unidas.*
- idea sobre situaciones de “éxodo” o “migración forzada”*
- distribución de la riqueza*

Para organizar un primer punteo de tus ideas, podés revisar los esquemas realizados en clase sobre:

- los distintos proyectos en discusión (sobre todo el de Buenos Aires y el de Artigas).*
- el rol que deben tener las provincias en el proyecto de Artigas.*
- si en ese rol se debía tener en cuenta el potencial económico de cada una.*
- los artículos del texto “Instrucciones de los representantes del Pueblo Oriental para su desempeño de su encargo en la Asamblea General Constituyente fijada en la ciudad de Buenos Aires (abril de 1813)”*

Luego de este punteo podés comenzar a escribir tu texto, el cual debe tener una extensión de ½ carilla escrita. Recordá también revisar la forma que tienen los argumentos que ya trabajamos en clase.