

Hernández Martínez, Lourdes

Escribir por sí mismo en ciencias naturales en 1º. año. Análisis de textos de síntesis

Tesis presentada para la obtención del grado de Especialista en Escritura y Alfabetización

Directora: Viscarret, Victoria

Hernández Martínez, L. (2021). Escribir por sí mismo en ciencias naturales en 1º. año. Análisis de textos de síntesis. Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2330/te.2330.pdf>

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Trabajo Final de Integración

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

Escribir por sí mismo en ciencias naturales en

1º. Año

Análisis de textos de síntesis

Alumna: Lourdes Hernández Martínez

Directora: María Victoria Viscarret

Maldonado, Uruguay. Octubre, 2021

Agradecimientos

A mis hijos amados Faustino, Delfina y Faustino, por prestarme un poquito de su tiempo de juegos; a mi compañero de la vida por cocinar unos ricos guisos y pizzas en cada sincrónico que me permitió avanzar en mis estudios.

Gracias infinitas por la paciencia y constancia de Victoria, por cada palabra de aliento, por motivarnos siempre, cuando a veces me sentía cansada, agotada entre el trabajo diario, la vida misma y la exigencia del posgrado.

A mis compañeras luchadoras Eloisa y María Elisa, sin ellas, no hubiera sido posible, juntas nos animábamos a seguir adelante, y a ese gran grupo de pequeños escritores.

A mí, por permitirme seguir estudiando para perfeccionarme en el aprendizaje y deleitarme de lo que me gusta, enseñar, siempre enseñar.

Gracias, gracias, gracias.

Índice

| | |
|---|----|
| Resumen..... | 4 |
| Capítulo 1: Marco teórico..... | 5 |
| La ciencia y su enseñanza..... | 5 |
| Las prácticas de escritura como herramienta de aprendizaje..... | 6 |
| Las condiciones e intervenciones que promueven las prácticas de escritura como herramienta de aprendizaje..... | 8 |
| Capítulo 2: Justificación del recorte, pregunta y objetivos..... | 12 |
| Justificación..... | 12 |
| Formulación del recorte..... | 13 |
| Preguntas de investigación..... | 14 |
| Objetivos..... | 14 |
| Capítulo 3: Diseño metodológico..... | 15 |
| Introducción..... | 15 |
| Población y muestra..... | 16 |
| Instrumentos de recolección de datos..... | 17 |
| Planificación de la secuencia: Conocemos a los animales autóctonos que nos acompañan en los CLEP..... | 18 |
| Capítulo 4: Análisis de datos..... | 24 |
| Descripción analítica de la secuencia..... | 24 |
| Escribir por sí mismos textos de síntesis. Análisis de las producciones..... | 31 |
| Conclusiones..... | 45 |
| Bibliografía..... | 46 |
| ANEXO..... | 50 |

RESUMEN

Usualmente la escritura en ciencias se utiliza para evaluar a los alumnos. En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre la posibilidad de otorgarle otros usos. Para ello, planificamos entre docentes una secuencia sobre “animales autóctonos” en 1º. grado y la llevamos adelante en una escuela privada del departamento de Canelones, Uruguay. La puesta en aula implicó la reflexión compartida y sostenida durante el tiempo que se llevó a cabo así como el ajuste acordado de la planificación tanto en relación con las condiciones didácticas como con las intervenciones docentes. En este marco, analizamos “textos de síntesis” que realizan por sí mismos -y en pequeños grupos- los estudiantes en una situación cuyo propósito es comunicar a otros compañeros de la escuela lo aprendido: qué registran y de qué modo; cómo organizan la información y cómo se pone en juego el contenido al momento de escribir. Los resultados parecen indicar que es posible, bajo ciertas condiciones, propiciar en el aula la función reflexiva de la escritura, es decir, utilizarla como una herramienta de aprendizaje que puede favorecer la reflexión y profundización del contenido.

Palabras clave: escritura-herramienta de aprendizaje-condiciones didácticas- textos de síntesis

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

La ciencia y su enseñanza

Para poder comprender cómo llegamos a considerar que es posible aprender conocimientos científicos y del lenguaje conjuntamente, es fundamental realizar un breve recorrido por los diversos enfoques de la enseñanza de las Ciencias Naturales. Ella, al igual que en otras áreas, ha tenido cambios a lo largo de la historia, tanto en la metodología, como en las estrategias de enseñanza y propósitos. Hilda Weissmann (2014) expresa que entre los años 50 y 60 la enseñanza de las ciencias en el aula era principalmente memorística y repetitiva. Posteriormente, a principios de la escuela nueva, se comienza a promover la observación directa y la experimentación como prácticas importantes dentro del aula. Ya en la década de los 60 existe una preocupación dentro de la comunidad científica: **“el analfabetismo científico de la población adulta y joven”** (Weissmann. H, 2014: 9), dando lugar a un nuevo enfoque que implicaría la enseñanza del método científico en el aula, aseguraban que de este modo los alumnos comprenderían el mundo. Lo llamaron **“método del descubrimiento”**, con él se buscaba que el niño tuviera un aprendizaje activo y fuera descubriendo por sí mismo el conocimiento, perspectiva en la que recae sobre el estudiante una gran responsabilidad. Al pasar el tiempo esta última comienza a criticarse y surge una visión diferente en la que se plantea la idea de un aprendizaje significativo y una enseñanza contextualizada. El enfoque constructivista propone diferenciar **“la ciencia que se enseña en la escuela y la ciencia de los científicos”** (Weissmann. H, 2014: 11), entendiendo que cada estudiante hace una reconstrucción del conocimiento y es la escuela la encargada de aproximarlos a ese conocimiento por medio de una transposición didáctica de cada contenido, sin desvirtuar el saber.

Weissmann es muy clara al expresar el vínculo entre la ciencia y el lenguaje, al decir que **“las personas percibimos el mundo natural a través de los sentidos y lo interpretamos y compartimos mediante el lenguaje”**, por lo tanto si los docentes analizamos el proceso de escritura, lectura y oralidad que realiza cada alumno podremos

visualizar cómo va reconstruyendo sus conocimientos en ciencia (en este caso). Sabemos que no es un proceso transparente sino que es opaco, como plantea Miras (2000), hay discusiones y reflexiones individuales o entre pares que los docentes no podemos ver, debido a múltiples factores (tiempo, espacio, cantidad de alumnos, etc.), esto porque se trata de reflexiones que no siempre quedan plasmadas en la escritura.

Las prácticas de escritura como herramienta de aprendizaje

Diferentes investigaciones proponen pensar que cuando los niños escriben no solo pueden aprender sobre el sistema de escritura sino que aprenden sobre la práctica de escribir y, en clase de ciencias, sobre el contenido de referencia.

La escritura es, como señala Delia Lerner (2002), una *“potente herramienta”* para aprender, por ende, la investigación de situaciones de enseñanza brinda insumos para analizar los factores que intervienen en el proceso de escritura y cómo los niños reconstruyen el conocimiento científico. También permite reflexionar sobre qué sucede durante el proceso, quiénes participan, con qué propósito, cómo lo hacen, qué roles cumplen en cada situación; sin olvidar las tensiones que se ponen en juego para poder desarrollar esa potencialidad (las condiciones didácticas, el rol del docente y de los alumnos).

Al escribir en ciencias es necesario explicar y ordenar las ideas. También se utiliza un vocabulario específico, que es preciso cargar de sentido para que tenga valor su uso y constituya efectivamente un aprendizaje. Como plantea Mariana Miras (2000), la escritura tiene una doble función (comunicativa o representativa) ***“La distancia que la escritura establece entre el productor y el destinatario del texto y la presencia de un “artefacto” (el texto escrito) que, a diferencia del texto oral, permite la revisión y la reflexión son dos de las razones mayormente invocadas para justificar el peso de la función representativa...”*** (Olson, Torrance, 1981). Lo dicho anteriormente está estrechamente relacionado con la función epistémica de la escritura (que forma parte de la función representativa), ella no es exclusiva del lenguaje pero valora la escritura como instrumento de conocimiento y autorregulación intelectual, importantes para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento (Emig, 1997, Olson, 1997, Applebee, 1984), que surge a lo largo del proceso y que no se da de forma espontánea, sino que depende de determinadas condiciones, que desarrollamos más adelante.

Entre los escritos posibles en clase de Ciencias, es preciso considerar las escrituras transitorias- que requieren tiempo- como textos en el proceso de aprendizaje que realizan los alumnos. Según Chabanne y Bucheton(2002), las escrituras intermedias son aquellos **“escritos de trabajo, destinados a acompañar y estimular la actividad reflexiva durante las tareas de recolección , o de recuerdo, de (re) formulación inmediata de una lección, diseño de un proyecto narrativo o explicativo.”** Dentro de una secuencia, forman parte del proceso de elaboración, hacen visibles rastros, huellas cognitivas, emocionales, sociales y del lenguaje, ya sean del trabajo individual o colectivo. Estos escritos, cuyo carácter es provisorio- no son objeto de una evaluación, son reflexivos y sirven para apoyar las evidencias de contrastes de distintas aproximaciones que pueden llegar a provocar el conflicto cognitivo.

García Debanc, en su trabajo **“Las formulaciones de las escrituras transitorias como testimonios del saber...”**, expresa **“Los trabajos presentados ponen el acento, según el caso, sobre la función cognitiva de las escrituras en el corazón del proceso científico o sobre la especificidad de los géneros científicos”** (García-Debanc, 1986: 1). En este sentido, los trabajos escritos referidos a testimoniar un conocimiento ya aprendido, plantean una problemática más grande, ubicar el lugar del lenguaje escrito en la apropiación del conocimiento. Las actividades del lenguaje, orales y escritas no deben ser una mera transcripción de lo escuchado o de lo leído, tiene que existir una construcción, la activación de representaciones mentales. Cada producción escrita debe reflejar lo aprendido, en este caso, con un corte científico o en proceso de este.

El proceso de escritura requiere de tiempo e implica una recursividad constante, viendo la evolución de los textos en cuanto al contenido de conocimientos y la forma en queda representado. Como se ha señalado, los trabajos escritos de los alumnos **“portan huellas”** de los saberes en curso, de la construcción de conceptos trabajados en las diferentes instancias. Así, Vérin (1988) presenta algunos ejemplos posibles de escritura:

1. **“Traducir de manera homogénea los datos obtenidos en diferentes momentos y situaciones: estas huellas pueden ser comparadas, ordenadas, clasificadas.”**
2. **“Manipular las huellas en el papel o en el pizarrón para encontrar la coherencia, la precisión, la sistematización”.**
3. **“Comparar los datos de la clase con los datos socializados.”**

4. “Buscar nuevas formas de organización de los datos: listas, tablas, diagramas, textos con pasajes de unos a otros: simplificar, categorizar, establecer relaciones, generalizar.” (Debanc, 2009:6)

Contrario a los ejemplos presentados, **“en una enseñanza magistral, los escritos se limitan a la copia de esquemas o textos y a la producción escrita reservada al control escrito terminal, de manera que no se puede saber a veces si la mala nota obtenida por el estudiante se debe a sus carencias de conocimientos científicos o a las formulaciones defectuosas del texto explicativo (Coltier, 1986)”** (Debanc, G., 2009: 4)

Desde la perspectiva teórica que asumimos, la escritura interviene en los procesos de adquisición de conocimientos científicos, en diferentes momentos y la variedad textual favorece el proceso de aprendizaje. Las escrituras transitorias son construcciones que permiten este camino , dan lugar a muchas relecturas, permiten generar un espacio donde se puede volver sobre dichas escrituras para analizarlas, reformularlas, cuestionarlas, entre otros. En cada uno de esos momentos, es preciso que el docente, busque reconocer aquellas marcas o indicios que le permitan identificar avances, cambios o transformaciones en los conocimientos de los niños poniendo en relación los progresos con las condiciones de enseñanza instaladas así como con sus intervenciones.

Las condiciones e intervenciones que promueven las prácticas de escritura como herramienta de aprendizaje

Es el docente el encargado de generar condiciones para que los estudiantes puedan escribir para aprender en los sentidos señalados anteriormente, siempre y cuando problematice la escritura y habilite la discusión en el aula.

Para lograr propuestas de enseñanza que la promuevan debemos tener en cuenta las condiciones, las situaciones, los propósitos, ese ir y venir (recursividad), el trabajo constante de revisión, lectura, pensamiento y problematización. Entendemos que para poner en marcha y desplegar dichos procedimientos es necesario cuestionar, dudar, interrogar lo que se dice y cómo se dice. La situación de escritura debería llevar al autor a pensar si se entenderá su texto, si es eso lo que quiere decir, si hay que incluir ejemplos o más datos, si haría falta ampliar o profundizar las ideas, incluir preguntas, modificar el título o agregar subtítulos, entre otros.

Las condiciones didácticas que enmarcan cada situación de escritura favorecen o no un proceso reflexivo. Deben ser pensadas en relación al contenido e incluidas dentro de una secuencia didáctica, de este modo podremos posibilitar la autonomía del alumno, como plantea Delia Lerner (2002). La autora menciona algunas condiciones didácticas que creemos importante destacar, por ejemplo: brindar a los niños cierto poder sobre el tiempo didáctico, favorecer la construcción de una memoria de clase, dividir las funciones entre los alumnos y docente, articular el trabajo colectivo, grupal e individual. Cada decisión está estrechamente vinculada con el propósito de la tarea. La memoria de clase incluirá lecturas y escrituras que se trabajaron durante el desarrollo de Proyectos, secuencias o actividades habituales; y se volverá a ellos cada vez que sea necesario, servirán de insumos para generar discusiones y transformaciones en el conocimiento.

Con respecto a la organización del grupo, puede ir modificándose a lo largo de la secuencia, Delia Lerner propone dos tipos de organización “**ascendente**” o “**descendente**”. La primera implica ir de lo individual, o en pareja, a lo colectivo, las producciones creadas por cada niño son analizadas por el grupo. Mientras que la organización descendente inicia con el trabajo colectivo y luego se llega a lo individual o en pareja. Ninguna forma de trabajo se la considera superior a la otra, es más pueden desarrollarse las dos, en diversos momentos de la secuencia. El docente tendrá la responsabilidad de optar por una u otra, manteniendo un equilibrio entre ellas, optar siempre por el mismo tipo de organización puede interferir en la autonomía que buscamos promover en los alumnos.

La situación de dictado al docente es, como plantea Espinoza (2013: 258), una modalidad generada y utilizada en el área de prácticas del lenguaje. Es el maestro el que toma la responsabilidad de escribir sobre el papel lo que dictan. El contenido del texto es el resultado del intercambio previo de ideas en forma colectiva, de espacios donde se relee, se discute, se piensa, se tacha, se construye. En esta situación el docente se posiciona como “modelo”, comparte sus reflexiones, los guía y orienta, habilita la discusión sobre qué información seleccionar y cómo organizarla. Es quien sostiene el proceso de escritura al proponer leer, releer, revisar, modificar lo escrito con el propósito de encontrar la “mejor forma” de comunicar ciertas ideas.

Este tipo de escritura permite también hacer visibles muchas de las discusiones que se pueden dar al trabajar en pequeños grupos, es imposible que un docente pueda escuchar todo lo que sucede en cada uno de ellos. Sin embargo, al hacerlo de forma colectiva las posibilidades de promover y escuchar los intercambios que surgen entre los niños son mayores. A su vez el maestro puede poner “sobre la mesa” interrogantes para ocasionar nuevos debates, argumentos y explicaciones. El docente escribe, pero es quien debe provocar la reflexión, es abierto y debe promover la problematización del conocimiento; los niños toman las decisiones relacionadas al lenguaje escrito y aspectos discursivos. Se trata de una situación muy valiosa para generar transformaciones en sus conocimientos en ciencias y en lenguaje. Brinda una mayor contención al alumno, al ser un trabajo de toda la clase le quita el carácter evaluativo que en muchas ocasiones tiene la escritura, favorece la participación de todos. También es una instancia en la que se puede observar con mayor claridad la diversidad de ideas y procesos. No se realiza en una instancia, requiere de tiempo, en algunas actividades se podrán poner en juego aquellos conocimientos que son compartidos por todos, en otros se confrontan ideas y también se construirán acuerdos o conclusiones. Siempre se podrá regresar a los textos anteriores (recursividad), y aunque, en algún momento, debemos dar por finalizada la producción escrita, ella es provisoria, en el sentido de que es testimonio de un saber siempre en construcción.

Identificar las transformaciones que cada estudiante hace a lo largo de la secuencia implica una actitud reflexiva por parte del maestro, aunque ello no garantiza el poder reconocer todos los cambios. Como plantea Mirás (2000) las producciones escritas poseen cierta “*opacidad*”, hay aspectos que no se pueden ver, que forman parte del juego de roles que vive cada niño al escribir, siendo por momentos lector y en otros escritor. Es decir, el alumno va construyendo poco a poco la escritura desde el aprendizaje de esta y desde la escritura de los conocimientos que quiere transmitir cuando escribe.

Scardamalia y Bereiter (1985) investigaron sobre lo que sucede en el individuo durante un proceso de escritura. Para analizarlo proponen dos modelos llamados: “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. En el primero el escritor escribe lo que piensa, plasma los conocimientos que posee, no hay una problematización. Mientras que en el modelo “transformar el conocimiento” es ella su prioridad. Miras plantea que se dan dos “espacio- problemas” en los que reflexiona sobre qué decir, con qué intención y cómo hacerlo (Miras, M. 2000:73) El desarrollo de este modelo permite abordar la función epistémica que mencionamos inicialmente.

Otra situación posible de llevar a cabo en el aula, es la escritura por sí mismo de textos que tomen en cuenta el conocimiento que se construye en momentos avanzados de una secuencia de enseñanza en el área de Ciencias. Siguiendo a Castedo (2021), las propuestas de escritura después de haber realizado un trabajo secuenciado de un determinado tema de aprendizaje, pueden transformarse en la herramienta de materialización del contenido, por lo que la instancia de escribir conclusiones tiene estrecha relación con escribir un texto de síntesis. “La redacción de un texto de este tipo requiere una combinación de habilidades de lectura y escritura, la lectura exploratoria y la comprensión de las fuentes, la selección de información sensible, la organización de la información seleccionada de una manera lógica y la formulación de un nuevo texto”, (Aein y Boscolo, 2016 citados en Castedo, 2021: 310). Nos referimos a propuestas de escritura alejadas de las consignas usuales de respuesta a cuestionarios que suponen las prácticas señaladas y desafíos particulares para los niños y son posibles cuando en el aula se resguardan las condiciones didácticas mencionadas anteriormente y se planifican intervenciones docentes que toman en consideración el contenido que se propone escribir a los niños y los propósitos de su escritura. Sólo bajo estas condiciones y a la luz de ciertas intervenciones es posible considerar las producciones de los niños como representativas del saber construido a lo largo de la secuencia en el aula; un saber, que, como hemos señalado, es provisorio y pasible de enriquecerse y ajustarse a lo largo del tiempo.

CAPÍTULO 2

JUSTIFICACIÓN

El Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP, 2008) y el Documento base de análisis curricular presentan los contenidos a abordar en la escuela por área de conocimiento, lo que no implica un abordaje segmentado sino todo lo contrario. El coordinar, integrar y relacionar las diferentes disciplinas favorece el desarrollo del aprendizaje significativo.

El lenguaje es esencial en la construcción del conocimiento científico, es por medio de las palabras que los niños podrán hacer visible su pensamiento y proceso de transformación del mismo. Lográndolo **“mientras se lee, se escucha, se piensa, se observa, se discute, se registra, se realizan escrituras como la toma de notas, el subrayado, los borradores y escritos provisionales, esquemas, resúmenes, ayudas memorias, etc., que acompañan el proceso de comprensión y la construcción de ideas.”** (Lorena Zuffo, 2018).

En ocasiones, dichas producciones no son socializadas dentro del grupo, perdiendo así una gran oportunidad de discusión y aprendizaje. La escritura en ciencias es, muchas veces, utilizada sólo como un instrumento para evaluar qué saben los alumnos sobre el tema. Scardamalia y Bereiter (1992) proponen dos modelos sobre los procesos de composición escrita uno es el de **“decir el conocimiento”** y otro el de **“transformar el conocimiento”**, este último incluye al primero y fomenta la problematización. De este modo cada alumno, en situaciones de escritura a través del docente o por sí mismo, pondrá en discusión su conocimiento científico, confrontando sus ideas con las que poseen sus pares. García-Debanc (2009) plantea una serie de etapas por las que pasan los alumnos en el momento de escribir textos, los llamados textos iniciales, los intermedios o transitorios y la síntesis o escritos de evaluación. Para que las situaciones de escritura den lugar a la función epistémica es necesario que sean presentadas al grupo con un propósito claro. Cuando ésta es a través del maestro es posible discutir, colectivamente, sobre qué agregar y que no, cómo hacerlo, cómo decirlo, qué seleccionar, cómo organizar la información en un cuadro, por ejemplo. En las situaciones de escritura por sí mismo, los escritos de trabajo pueden ser recuperados, bajo ciertas condiciones e intervenciones, en textos de síntesis al finalizar una secuencia. En cualquiera de las dos situaciones, en el intercambio oral, cada

niño tendrá que argumentar y explicar lo que piensa, y deberán construir acuerdos para decidir qué escribir, pero teniendo presente que las escrituras siempre son provisorias y que cada vez que vuelven a ellas reconstruyen y construyen su conocimiento, en este caso en Ciencias Naturales y en las maneras de escribir.

Hablar y escribir son acciones fundamentales para ordenar ideas, organizar el pensamiento, relacionarlo, atribuirle sentido y significatividad. El lenguaje es una herramienta para el pensamiento, el hablar con otros, ponerse en el lugar del otro, explicarlo, ponerlo en palabras, adaptarlo al contexto y situación para que otro lo entienda y comprenda, es fundamental que hablen y escriban ciencia. Los docentes deben generar condiciones para que esto suceda, ***“El proceso de construcción del conocimiento científico comporta pasar de un lenguaje personal, impreciso y con expresiones propias del conocimiento común, a ser capaces de utilizar el lenguaje de la ciencia”***. (Weissmann y Serafini, 2014).

La escritura involucra, como plantea Espinoza (2015), ***“organizaciones, reorganizaciones y categorizaciones de las ideas del sujeto”***, cada una de esas instancias permite una revisión, construcción y transformación del conocimiento. Las situaciones de escritura que se plantean en el aula deben permitir y favorecer el desarrollo de esta construcción y reconstrucción; es el docente quien tiene esa responsabilidad.

Es por lo expresado anteriormente que se realizará la presente investigación, en la que se analizarán las producciones escritas que se llevan a cabo, en particular, los textos de síntesis de una secuencia en clase de Ciencias Naturales en 1º. Año. Se ha establecido este grado teniendo presente que aquí se inicia el primer ciclo y que el enfoque que se le dé a la enseñanza influye en los grados posteriores.

Formulación del recorte

A partir de considerar la escritura como una herramienta de aprendizaje, nos planteamos como un recorte de investigación analizar las funciones que cumple la escritura en clase de ciencias en un 1º año de una escuela privada de Uruguay.

El problema que abordaremos se vincula específicamente con los textos de síntesis que escriben los niños, como textos que sistematizan lo aprendido en una secuencia de enseñanza de Ciencias Naturales.

Nos interesa conocer los modos en que los niños recuperan la información a partir de escrituras de trabajo realizadas a lo largo de la secuencia y rastrear las huellas del conocimiento que los estudiantes van construyendo a lo largo de una secuencia de enseñanza.

Preguntas de investigación

¿Qué escriben los niños por sí mismos en los textos de síntesis al cierre de una secuencia sobre animales autóctonos?

¿Recuperan el contenido trabajado en textos provisionarios? ¿De qué modo?

Objetivos:

Identificar, describir y analizar el contenido presente en textos de síntesis escritos por sí mismos al cierre de una secuencia de enseñanza sobre animales autóctonos.

CAPÍTULO 3

DISEÑO METODOLÓGICO

Introducción

En el presente trabajo se analizarán producciones realizadas en diferentes situaciones de escritura vinculadas con el Conocimiento de la Naturaleza. Esta investigación pone en juego didácticas específicas en torno a la enseñanza y aprendizaje de Ciencias Naturales así como a la escritura como instrumento para aprender contenidos del área. Las investigaciones que Lerner y Aisenberg (2011) realizaron sobre didácticas específicas son un claro antecedente, en una de ellas, a diferencia de este trabajo, se incluyó también a las Ciencias Sociales. Las autoras consideran que la lectura y escritura deben ser estudiadas, dado que son potentes herramientas para aprender, para construir conocimiento.

Con respecto a la enseñanza y aprendizaje de la escritura García-Debanc (2009) plantea una serie de momentos que transitan los alumnos al escribir textos, los llamados textos iniciales, los intermedios o transitorios y la síntesis o escritos de evaluación. A través de este TFI, tanto en los escritos a través del maestro como por sí solos, se desarrollarán estos conceptos. Las producciones analizadas están dentro del área de Ciencias Naturales y pertenecen a diferentes momentos de una secuencia. Dejando al descubierto parte del trabajo individual, así como también lo que cada alumno incorpora o modifica cuando se desarrollan propuestas en forma grupal o colectiva, al igual que en los intercambios al final del proceso.

Esta indagación implica un estudio cualitativo, descriptivo-interpretativo. Analizar los registros escritos de niños e intervenciones orales (documentadas en las desgrabaciones) serán parte de la metodología que se utilizará en el presente TFI. Telma Weisz hace referencia a la importancia de los registros en una investigación, ella expresa que son ***“una pequeña muestra de la práctica real del maestro permite plantear problemas sobre el objeto lengua escrita, sobre las hipótesis de los niños, sobre la teoría del conocimiento que está detrás de las prácticas concreta de esa actividad...”*** (Ferreiro, 1989).

La elaboración de una secuencia didáctica, le dará unidad y sentido a las propuestas. Las

producciones de textos permiten ver los procesos de adquisición de los contenidos científicos en cada una de las instancias de escritura por parte del maestro y de los alumnos, observando cómo ellos elaboran los conceptos y cómo a través de la escritura, pueden ser expresados.

Otro aspecto metodológico que es importante destacar es que se pondrá especial atención a las consignas y a las intervenciones docentes para no elaborar preguntas que sean muy directas o bien demasiado abiertas. Por lo tanto y apoyándonos en Lerner y Aisenberg ***“La variación de las consignas o intervenciones muy directas u otras excesivamente abiertas parece producir en los alumnos dependencia o desconcierto, lo cual no contribuye al avance de la elaboración del conocimiento”*** (Lerner, Aisenberg y Espinosa, 2011). Los diferentes momentos de escritura se caracterizarán por acompañarse de intervenciones docentes potentes para que se logren los propósitos de la secuencia y que la escritura sea la herramienta que contribuya a lograr la construcción de los conceptos que se enseñaron.

El análisis durante el desarrollo de las situaciones didácticas incluirá los siguientes aspectos: semejanzas y diferencias entre las propuestas elaboradas y el desarrollo efectivo de las clases; relaciones entre las producciones de los alumnos y las condiciones de las situaciones de lectura y escritura; logros y dificultades de los alumnos en las interpretaciones y producciones de los textos en el contexto de la secuencia de enseñanza.

En este marco, se pondrá el foco especialmente en las producciones de los niños por sí mismo- y en pareja- de textos de síntesis, es decir, al cierre de la secuencia.

Población y muestra

La investigación se desarrollará en una institución educativa privada (“Colegio Crecer que cuenta con siete grupos, desde nivel 5 hasta sexto año), ubicada en la ciudad de Progreso, que está al sur del departamento de Canelones, sobre el antiguo trazado de la ruta 5 en su km 29, y al este del nuevo trazado de dicha ruta; a 25 km de la capital del país (Montevideo). Conocida como “la capital granjera del Uruguay”, es una zona que cuenta con muchas quintas y viñedos. Algunos de los alumnos que integran el grupo viven en zonas rurales, no todos pertenecen al mismo barrio, y la distancia con respecto al colegio varía.

La clase elegida para tomar la muestra es primer año, integrada por 12 alumnos (6 niñas y 6 varones). En general pertenecen a un contexto sociocultural medio, sus padres cuentan con una extensa trayectoria en diversos centros educativos, alcanzando, en muchos casos, estudios terciarios, son profesionales en diversas áreas. De los 12 niños, 11 cursaron nivel 5 en la misma institución.

Instrumentos de recolección de datos

Como se ha señalado, se partirá de una secuencia didáctica que incluye propuestas de lectura y escritura que se articulan entre sí en clase de Ciencias Naturales. Se recopilarán las producciones escritas, específicamente los textos de síntesis, que los estudiantes realicen al cierre de la secuencia para compartir con otros compañeros lo aprendido (qué registran, cómo registran, cómo organizan la información).

Siguiendo a investigaciones precedentes como la de Anastasio (2020) y Castedo (2021), la construcción de los datos se llevará adelante a partir de la observación y registro de las producciones. En primer lugar, lo haremos de manera exploratoria, como un primer acercamiento. A partir de sucesivas lecturas describiremos de manera exhaustiva el material al mismo tiempo que avanzaremos en definir probables categorías de análisis.

Planificación de la secuencia: Conocemos a los animales autóctonos que nos acompañan en los CLEP.

- **ÁREA DE CONOCIMIENTO DE LA NATURALEZA.**
- **CAMPO DE CONOCIMIENTO:** Biología.
- **CONTENIDO:**

Animales autóctonos: un primer acercamiento a su conocimiento.

Pregunta problema: ¿Cómo son algunos animales autóctonos del Uruguay?

Objetivo general:

Enseñar saberes científicos que permitan construir explicaciones provisorias y reflexionar sobre el medio natural diverso, dinámico y cambiante.

Objetivos específicos:

- Acercar a los alumnos al conocimiento de algunos animales autóctonos del Uruguay. Profundizar en las características de los mamíferos.
- Aproximar a los alumnos al concepto de adaptación en los seres vivos, como proceso, empleando distintos recursos materiales.
- Sustener condiciones didácticas que permitan que la escritura sea una herramienta para construir y reconstruir el conocimiento.

Destinatarios: 1° año.

Duración aproximada: un mes.

Frecuencia: dos o tres veces por semana

PRIMERA ETAPA: aproximación a los animales autóctonos

- **Clase 1:**

Exposición del docente para presentar el tema que se estudiará durante la secuencia (animales autóctonos). Se acompaña la exposición con algunas imágenes de los seres vivos sobre los cuales se trabajará (Zorro, Mulita y Guazubirá).



Se organiza al grupo de alumnos en 4 subgrupos con 3 integrantes cada uno. Escribir por sí mismos: se propone observar las imágenes presentadas en el inicio y escribir lo que saben de cada animal (por ejemplo: nombre, aspecto físico, hábitat, alimentación, etc.).

- **Clase 2:** ¿Qué sabemos? ¿Qué queremos aprender de estos animales?

Escritura a través del docente: se propone el intercambio y el registro colectivo en torno a las producciones de los pequeños grupos realizadas en la clase 1. Se organiza la información en un cuadro que permita registrar lo que conocen así como dejar planteados algunos interrogantes.

| ¿QUÉ SABEMOS? | | |
|---------------|--------|-----------|
| ZORRO | MULITA | GUAZUBIRÁ |
| | | |

| ¿QUÉ QUEREMOS SABER? |
|----------------------|
| |

SEGUNDA ETAPA: PROFUNDIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

- **Clase 3: seguimos conociendo la mulita.**

Se propone observar el siguiente video: https://www.youtube.com/watch?v=e-kibc7_Xks.

Intercambio oral sobre el contenido del video, ¿Qué información aporta sobre este animal?
¿Cuál es su nombre? ¿Cómo es su cuerpo? ¿Qué dice sobre las crías?

Escritura a través del docente a partir del intercambio. ¿Qué información podemos agregar en el cuadro?

- **Clase 4: seguimos conociendo el zorro gris.**

Se propone observar el siguiente video:

<https://www.youtube.com/watch?v=wspepALrPDE&t=137s>(desde minuto 2:14 hasta 5: 25)

Intercambio oral sobre el contenido del video. ¿Qué información aporta sobre este animal?,
¿Cómo es su aspecto físico? ¿Dónde habita? ¿Cómo se alimenta? ¿Cuál es su vínculo con los humanos?

Escritura a través del docente a partir del intercambio. ¿Qué información podemos agregar en el cuadro?

- **Clase 5: seguimos conociendo el Guazubirá.**

Se propone observar un video que fue creado específicamente para esta actividad, con imágenes extraídas de internet y con el audio de Lourdes Hernández)

<https://drive.google.com/file/d/1ffUz2sfNjpvWNzOnGx06lyZL5pHHJsHb/view?usp=sharing>

Intercambio oral sobre el contenido del video. ¿Qué información aporta sobre este animal?

Escritura a través del docente a partir del intercambio. ¿Qué información podemos agregar en el cuadro?

- **Clase 6: Lectura¹ colectiva para ampliar información.**

Lectura a través del maestro y compartida sobre una ficha temática Mulita.

Se propone el intercambio colectivo en torno a lo leído.

Escribir por sí mismos a partir de la información nueva (trabajamos en hojas individuales)

Por ejemplo: ¿Cómo se alimentan? (identificar aquellos alimentos que no se nombran en el video) ¿Cómo son sus patas? ¿Dónde vive?

- **Clase 7: Lectura colectiva para ampliar información.**

Lectura a través del maestro y compartida de un texto sobre Guazubirá.

Se propone el intercambio colectivo en torno a lo leído.

Escribir por sí mismos a partir de la información nueva que aporta el texto (trabajamos en hojas individuales).

¹ Los textos seleccionados están incluidos en el **Anexo** de este trabajo.

- **Clase 8: Lectura colectiva para ampliar información.**

Lectura a través del maestro, y compartida, de un texto sobre los mamíferos.

Intercambio colectivo en torno a lo leído para vincular las características generales de los mamíferos con los casos particulares que se han estudiado.

Se propone a los niños marcar en el texto la información que se discute y acuerda relevante.

- **Clase 9: organizamos la información.**

Escritura a través del docente: se propone organizar la información en un cuadro a partir de categorías que se definen de manera colectiva consultando las escrituras de trabajo realizadas a lo largo de la secuencia.

| | ZORRO GRIS | MULITA | GUAZUBIRÁ |
|--|-------------------|---------------|------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Posibles intervenciones:

Retomamos lo aprendido, recordando las características de cada animal. Se proponen distintas preguntas: ¿cómo podemos organizar la información que sabemos sobre estos animales? ¿Cómo podríamos clasificarla? (buscando construir junto a los alumnos las categorías) ¿Qué podríamos en primer lugar? ¿Por qué? Dentro de aspectos físicos ¿Qué información incluimos? ¿Cómo lo escribimos? ¿Incluimos todas las características físicas? ¿Por qué? ¿Cuáles escribimos? Observemos a los tres animales, ¿tienen características en común? ¿Cuáles? ¿Cómo podemos escribirlo en el cuadro para que otros lectores puedan verlo también? ¿Tienen características particulares de cada uno? ¿Cuáles? ¿Les parece importante escribirla y que otros niños las conozcan?

Categorías posibles:

Nombre científico:

Lo conocemos con el nombre de:

Características físicas:

Hábitat (¿Dónde vive?):

Alimentación:

Reproducción:

Características especiales (curiosidades)

ETAPA 3: COMUNICAR LO APRENDIDO

- **Clases 10, 11 y 12 : escritura de algunas generalizaciones.**

Primera situación: escritura a través del maestro de un texto cuyo propósito sea comunicar lo aprendido. Por ejemplo, sobre el zorro gris.

Consigna: Vamos a escribir todo lo aprendido sobre el zorro gris para que otros chicos puedan leerlo. Voy a poner un título para este texto: ¿Sabías qué? (para explicar la consigna podemos volver al texto de guazubirá donde se expresa la información de este modo) ¿Cómo es su nombre? La idea es que escriban el nombre común y científico. ¿Qué información deberíamos incluir? Dialogamos sobre los aspectos físicos característicos del guazubirá, por ejemplo: cómo es su caparazón (color, forma, divisiones, función), cómo es su visión, patas y uñas. Recordamos juntos ¿cómo nace este ser vivo? ¿dónde vive? ¿qué comen? ¿Hay algo especial que quieran contar sobre ella?

Segunda situación: escritura por sí mismo en parejas de un texto final con el propósito de comunicar lo aprendido.

Para tener en cuenta en el momento de plantear la producción escrita en parejas:

Consigna: les propongo escribir sobre... (La docente podrá plantear, que escriban sobre un determinado animal (mulita o guazubirá), según el interés de cada alumno.

Previo a la escritura por sí mismo se propone a los alumnos elaborar un plan de texto volviendo a las categorías construidas en el cuadro y al "Sabías que " sobre la mulita. Se registrará en un papelógrafo para que los alumnos puedan releerlo cada vez que lo necesiten.

Posible plan de texto:

- Nombre.
- Lugar donde habita.
- Aspecto físico.
- Alimentación.
- Reproducción.
- Cuidado de las crías.
- Curiosidades (si las hubiera)

Se prevén algunas intervenciones para favorecer la producción:

- Ayudar con la escritura del nombre (apelar al modelo científico) así como favorecer la consulta de las escrituras de trabajo (cuadros y sabías que..) Se recupera así lo trabajado y se mantiene el propósito didáctico del intercambio.
- Retomar a partir del cuadro y el plan de texto, las características que distinguen a cada animal entre los demás (resaltar aquellas que los identifican y que lo incluyen dentro del grupo de los mamíferos).
- Una vez que los alumnos avanzaron en sus producciones se propone la revisión con el propósito de mejorar los textos. Se trata de que quienes lo lean puedan conocer el animal en cuestión- las características que lo definen-, que no falte información, que la información esté ordenada y no se reitere, que se presente el lenguaje propio del tema de estudio.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE DATOS

Descripción analítica de la secuencia

La secuencia que describiremos analíticamente fue planificada para abordar un contenido de Ciencias Naturales (Animales autóctonos: un primer acercamiento a su conocimiento) en primer grado. Los animales seleccionados para la investigación tienen como característica común el formar parte de la fauna de nuestro país (Uruguay) y ser mamíferos.

El recorrido de las actividades se organiza en tres etapas, en base a una pregunta problematizadora: ¿Cómo son algunos animales autóctonos del Uruguay?

En la primera etapa se hace una aproximación a los animales autóctonos, por medio de dos clases (que fueron abordadas en cuatro jornadas diferentes) En ellas se indagan y confrontan las ideas previas que poseen los alumnos. Se generan intercambios colectivos que permiten socializar y registrar en un cuadro los aportes de todos los niños, incluyendo también interrogantes sobre el tema.

En la segunda etapa, a lo largo de siete clases, se realiza una profundización de la información, por medio del análisis de videos, fichas informativas y textos enciclopédicos. También se organiza dicha información. Es un momento muy importante de la secuencia porque para poder avanzar en la reflexión y problematización es necesario acercar a los estudiantes al conocimiento, a fuentes seguras, donde podrán también verificar o ajustar sus ideas previas, realizar nuevas preguntas y profundizar en el conocimiento sobre estos animales.

En la tercera etapa se comunica lo aprendido. Se trata de algunas clases en las que se elaboran textos de divulgación de la información, titulados: ¿Sabías qué? Estas instancias le otorgan a la secuencia un fin social. Los niños comparten lo aprendido con otros, sus textos escritos, en este caso, cobran sentido porque llegan a la comunidad.

En la clase 1 se presenta el tema de la secuencia al grupo y se les propone trabajar en subgrupos (con tres integrantes cada uno) Realizan una escritura por sí mismos sobre lo que saben de cada uno de los tres animales autóctonos.

En la clase 2 se propone un intercambio colectivo y registro basándose en las producciones en grupo de los niños (clase 1), realizando escritura a través del docente.

Se organiza la información en un cuadro que permite registrar lo que conocen así como dejar planteados algunos interrogantes, sobre lo que quieren conocer.

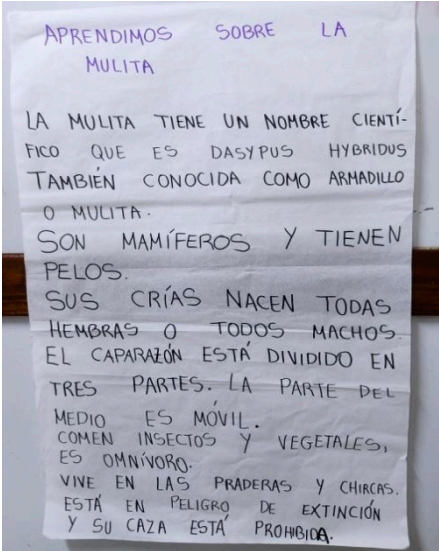
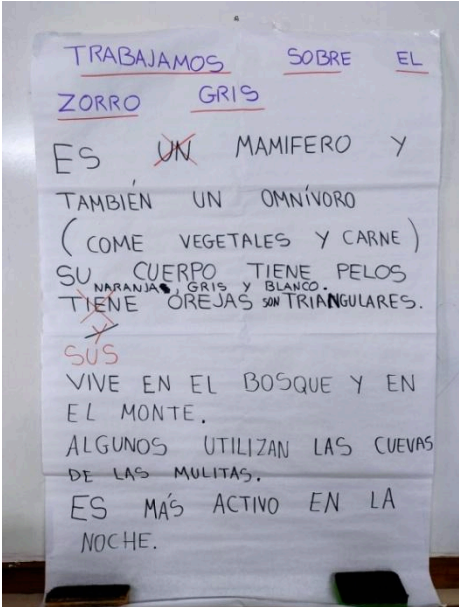
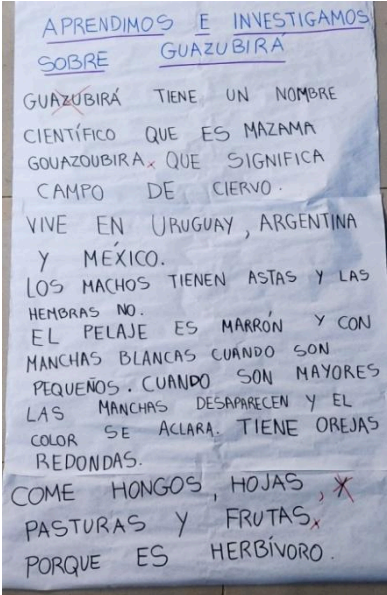
| MULITA | ZORRO | GUAZUBIRÁ |
|---|---|--|
| TIENE OREJAS CHIQUITAS Y TAMBIÉN PATAS CORTAS Y SU COLA ES PEQUEÑA. EL CAPARAZÓN ES DURO. VIVEN EN EL CAMPO Y EN EL BOSQUE. COME VEGETALES Y CARNE. | EL PELAJE ES GRIS, BLANCO Y NARANJA. SU COLA ES LARGA Y PELUDA. TIENE OJOS CHICOS * HOCICO Y OREJAS PUNTEAGUDAS Y TRIANGULARES. | * TIENE CUERNOS BLANCOS * PELOS, * LA COLA CORTA Y OREJAS REDONDAS Y GRANDES. ES HERBIVORO Y ES MAMÍFERO UN |

En la producción se puede observar que la mayoría de los aportes de los niños y las niñas están vinculados con los aspectos físicos, aquello que es visible.

En las clases 3, 4 y 5, se propone visionar vídeos sobre la “mulita”, el “zorro” y el “guazubirá” a partir de algunas preguntas; en primer lugar una consigna abierta: ¿Qué información aporta sobre este animal?. Esta primera consigna favorece la construcción de un marco compartido (Aisemberg,2005) sobre la que se proponen, a partir del intercambio, consignas que orientan hacia el contenido a enseñar: ¿Cómo es su aspecto físico? ¿Dónde habita? ¿Cómo se alimenta? ¿Cuál es su vínculo con los humanos? Organizamos un cuadro para agregar la información obtenida.

En estas situaciones los alumnos aportan información a partir del intercambio, ajustan o enriquecen ideas previas, discuten con sus pares y docente acerca de la información relevante para incluir sobre los animales. En las clases 2 y 3 la propuesta de escritura es a través del docente. En la clase 5 es primero a partir de una escritura por sí mismo que se

enriquece posteriormente en una situación colectiva. La propuesta de escritura permite mostrar en acción que la escritura puede cumplir la función de guardar memoria y organizar la información. Las intervenciones sostenidas colaboran en este sentido.

| TEXTO 1 | TEXTO 2 | TEXTO 3 |
|--|---|--|
|  <p>APRENDIMOS SOBRE LA MULITA</p> <p>LA MULITA TIENE UN NOMBRE CIENTÍFICO QUE ES DASYPUS HYBRIDUS TAMBIÉN CONOCIDA COMO ARMADILLO O MULITA.</p> <p>SON MAMÍFEROS Y TIENEN PELOS.</p> <p>SUS CRIAS NACEN TODAS HEMBRAS O TODOS MACHOS. EL CAPARAZÓN ESTÁ DIVIDIDO EN TRES PARTES. LA PARTE DEL MEDIO ES MÓVIL.</p> <p>COMEN INSECTOS Y VEGETALES, ES OMNÍVORO.</p> <p>VIVE EN LAS PRADERAS Y CHIRCAS. ESTÁ EN PELIGRO DE EXTINCIÓN Y SU CAZA ESTÁ PROHIBIDA.</p> |  <p>TRABAJAMOS SOBRE EL ZORRO GRIS</p> <p>ES UN MAMÍFERO Y TAMBIÉN UN OMNÍVORO (COME VEGETALES Y CARNE)</p> <p>SU CUERPO TIENE PELOS ^{NARANJA, GRIS Y BLANCO.} TIENE OREJAS SON TRIANGULARES.</p> <p>SUS VIVE EN EL BOSQUE Y EN EL MONTE.</p> <p>ALGUNOS UTILIZAN LAS CUEVAS DE LAS MULITAS.</p> <p>ES MÁS ACTIVO EN LA NOCHE.</p> |  <p>APRENDIMOS E INVESTIGAMOS SOBRE GUAZUBIRÁ</p> <p>GUAZUBIRÁ TIENE UN NOMBRE CIENTÍFICO QUE ES MAZAMA GOUAZOUBIRA. QUE SIGNIFICA CAMPO DE CIERVO.</p> <p>VIVE EN URUGUAY, ARGENTINA Y MÉXICO.</p> <p>LOS MACHOS TIENEN ASTAS Y LAS HEMBRAS NO.</p> <p>EL PELAJE ES MARRÓN Y CON MANCHAS BLANCAS CUANDO SON PEQUEÑOS. CUANDO SON MAYORES LAS MANCHAS DESAPARECEN Y EL COLOR SE ACLARA. TIENE OREJAS REDONDAS.</p> <p>COME HONGOS, HOJAS, X PASTURAS Y FRUTAS. PORQUE ES HERBÍVORO.</p> |

En la producción del **texto 1** se observa la escritura a través del maestro sobre la “mulita”. En ella se reflejan avances con respecto al contenido; si lo comparamos con sus ideas iniciales vemos que se incluye el nombre científico, datos sobre su reproducción, alimentación y hábitat.

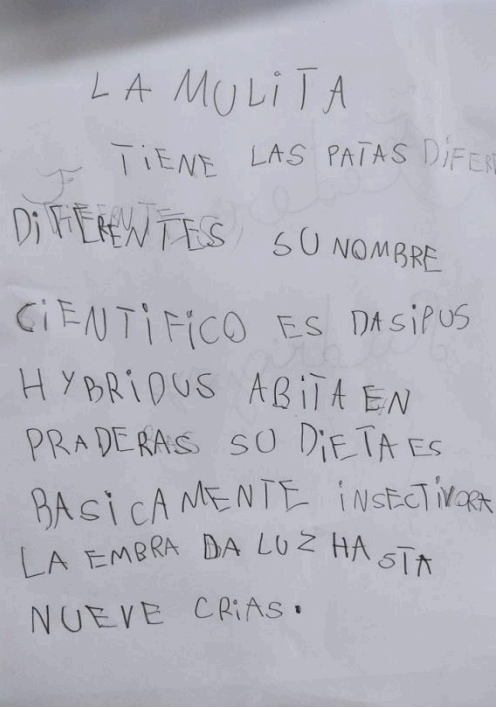
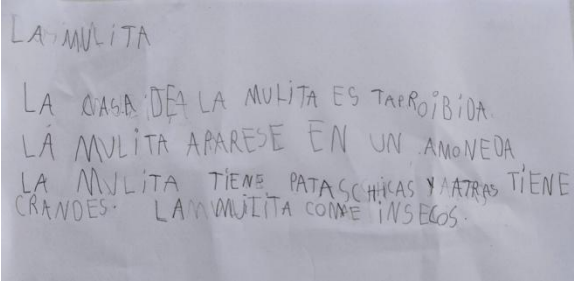
En la producción escrita sobre el “zorro gris” (**texto 2**) los alumnos amplían la información del cuadro de la clase 2, agregan datos extraídos del video. Inicialmente se mencionaron características físicas pero en la producción colectiva se menciona la alimentación, el lugar donde vive y su comportamiento.

En el **texto 3** se exponen muchos de los datos que aporta el video sobre el “guazubirá”, como por ejemplo: el nombre científico, ubicación geográfica, características físicas que no se habían mencionado anteriormente y alimentación.

En las clases 6, 7 y 8 se realizan lecturas a través del docente de textos científicos, con el fin de seguir ampliando la información. Dichos textos fueron seleccionados teniendo

presente el propósito de la secuencia; es decir, que presenten información relevante y pertinente, con presencia de términos que, aunque puedan ser complejos, resguardan los significados, con imágenes que completan la construcción de sentidos y una organización espacial que organiza y jerarquiza la información. En ese sentido, la selección estuvo guiada por la necesidad de ofrecer a los niños la oportunidad de trabajar con fuentes seguras y específicas en el área.

En todas ellas se comparte e intercambia sobre lo leído. En las clases 6 y 7 se propone a los niños que escriban por sí mismos sobre el “guazubirá” o la “mulita”, a partir de la información nueva.

| | |
|---|---|
|  <p>LA MULITA TIENE LAS PATAS DIFER DIFERENTES SU NOMBRE CIENTIFICO ES DASIPUS HYBRIDUS ABITA EN PRADERAS SU DIETA ES BASICAMENTE INSECTIVORA LA HEMBRA DA LUZ HASTA NUEVE CRIAS.</p> |  <p>LA MULITA LA CAZA DE LA MULITA ES TAPROIBIDA LA MULITA APARESE EN UN MONEDA LA MULITA TIENE PATAS CHICAS Y ATRAS TIENE GRANDES. LA MULITA COME INSECCOS.</p> |
| <p>LA MULITA TIENE LAS PATAS DIFERENTES SU NOMBRE CIENTÍFICO ES DASYPUS HYBRIDUS HABITA EN PRADERAS SU DIETA ES BÁSICAMENTE INSECTÍVORA LA HEMBRA DA A LUZ HASTA NUEVE CRÍAS.</p> | <p>LA CAZA DE LA MULITA ESTÁ PROHIBIDA LA MULITA APARECE EN UNA MONEDA LA MULITA TIENEN PATAS CHICAS Y ATRÁS TIENE GRANDES LA MULITA COME INSECTOS</p> |

GUAZUBIRA
 EL NOMBRE CIENTIFICO
 QUE ES MAZAMA GUAZUBIRA
 SIGNIFICA CAMPO DE CIERVOS.
 Y SE ALIMENTA DE PASTURAS
 Y FRUTAS, HONGOS.
 HABITA EN MONTES SERRANOS.
 PUEDEN TENER SOLO
 UNA CRÍA LA CRÍA
 NACE POR PAROS RRORISO
 CON MANCHAS BLANCAS
 CUANDO LA HEMBRA
 VA A ALIMENTARSE
 ESCONDE A LA CRÍA ENTRE
 LA VEGETACION.
 LOS MACHOS TIENEN UNAS ASTAS 15
 CENTIMETROS.

Es guazubira.
 EL MACHO TIENE
 UNA GLANDULA EN LA
 ZONA DE EL OJO.
 HABITA EN MONTES
 SERRANOS. SU NOMBRE
 CIENTIFICO ES
 MAZAMA Y GUAZUBIRA
 HABITA EN EL URUGUAY
 Y MEXICO Y BRASIL.
 ES UN MAMIFERO.
 EL GUAZUBIRA ES UN
 CIERVO PEQUEÑO.
 ES HERBIVORO (COME
 VEGETALES)

GUAZUBIRÁ
 EL NOMBRE CIENTÍFICO QUE ES MAZAMA
 GUAZUBIRÁ
 SIGNIFICA CAMPO DE CIERVOS.
 SE ALIMENTA DE PASTURAS
 Y FRUTAS, HONGOS.
 HABITA EN MONTES SERRANOS.
 PUEDEN TENER SOLO
 UNA CRÍA LA CRÍA
 NACE POR (...)
 CON MANCHAS BLANCAS
 CUANDO LA HEMBRA
 VA A ALIMENTARSE
 ESCONDE A LA CRÍA ENTRE
 LA VEGETACIÓN.
 LOS MACHOS TIENEN UNAS ASTAS 15
 CENTÍMETROS.

ES GUAZUBIRÁ
 EL MACHO TIENE
 UNA GLÁNDULA EN LA
 ZONA DEL OJO.
 HABITA EN MONTES
 SERRANOS. SU NOMBRE
 CIENTÍFICO ES
 MAZAMA GUAZUBIRÁ
 HABITA EN EL URUGUAY
 Y, MÉXICO Y BRASIL.
 EN UN MAMÍFERO.
 ES GUAZUBIRÁ ES UN
 CIERVO PEQUEÑO.
 ES HERBÍVORO, COME
 VEGETALES.

Estos son algunos ejemplos de las producciones de los niños. Como puede observarse, contienen información pertinente y a la vez diferente. En este sentido, es interesante cómo los niños pueden dar cuenta de diversos aspectos sobre los animales estudiados, incluir descripciones y algunas explicaciones así como avanzar en la profundización del contenido.

En la clase 8, luego de leer a través del docente e intercambiar en torno al contenido del texto, en particular, las características de los mamíferos, se propone a los niños marcar en él aquella información vinculada con esta característica. Para ello, se relee el texto de manera compartida entre alumnos y docente. Las intervenciones docentes orientan a vincular las características generales de los mamíferos con los casos particulares que se han estudiado. Los estudiantes fundamentan la elección de los fragmentos, exponen argumentos y se construyen acuerdos.

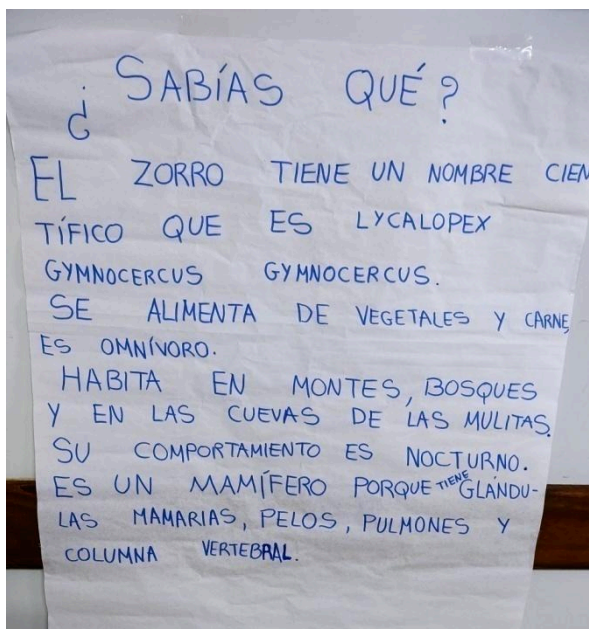


En este ejemplo se puede observar que se marcan las características específicas de los mamíferos (por ejemplo: tiene glándulas mamarias, pelos, columna vertebral y pulmones), a su vez seleccionan algunos datos que resultan curiosos para ellos, como por ejemplo el tamaño o si hay mamíferos voladores.

En la clase 9 se organiza la información a través del docente en un cuadro a partir de categorías que se definen de manera colectiva consultando las escrituras de trabajo realizadas a lo largo de la secuencia. Al completar el cuadro, los niños revisan otros textos escritos a lo largo de la secuencia, mientras que la docente promueve situaciones de lectura para localizar información pertinente y específica con el propósito de elaborar una nueva escritura de trabajo cuya función no sólo es guardar memoria sino también profundizar y ajustar el conocimiento. Este texto se transforma en una valiosa fuente de consulta para las situaciones vinculadas con las siguientes propuestas de escritura.

En las clases 10, 11 y 12 los niños inician la escritura de algunas generalizaciones sobre lo aprendido de cada animal.

En la clase 10 se propone la escritura de "Sabías que..." sobre el "zorro gris" a partir del dictado al docente. Se construye una planificación oral y colectiva acerca de la información que es preciso incluir. Se decide sostener una primera situación de escritura de un "texto de síntesis" a través del maestro antes de proponerlo por sí mismo, debido a los desafíos que implica, entre otros, articular situaciones de lectura y relectura de los los textos fuente de consulta (Castedo, 2021) así como tener presente que el propósito del texto que se está produciendo es comunicar lo aprendido y los destinatarios son otros niños de la escuela.



La producción presenta las categorías acordadas en la planificación oral, presentes ya en escritura de trabajo previas: nombre científico, alimentación, hábitat y características físicas

así como la presencia de descripciones y explicaciones sobre uno de los animales estudiados.

En las clases 11 y 12 se propone la escritura por sí mismo y en parejas de un texto de síntesis sobre la mulita o el guazubirá, también con el propósito de comunicar lo aprendido y compartir con otros compañeros de la escuela. Debido al desafío que implica esta propuesta decidimos proponer a los niños la planificación por escrito de un plan de texto; se trata de establecer acuerdos con el propósito de favorecer las primeras situaciones de producción así como su posterior revisión. Para ello, se invita a leer y releer las categorías elaboradas en el cuadro de la clase 9, donde se organizaron los conocimientos construidos. Se registra el plan de texto en un papelógrafo para que los alumnos puedan leerlo cada vez que lo necesiten.

Finalmente se propone la revisión, a partir de las producciones y el plan de texto atendiendo aspectos vinculados con el contenido; por ejemplo: que se presente la información necesaria para saber de qué animal se trata y sus características, así como aspectos relacionados con la coherencia y cohesión de las producciones.

En estas imágenes puede observarse el trabajo colaborativo y los intercambios entre pares que se fueron construyendo a lo largo de la secuencia.



Escribir por sí mismos textos de síntesis. Análisis de las producciones

En este apartado, se procederá al análisis de las producciones llevadas a cabo en la clase 11 de la secuencia descrita en el capítulo anterior. Nos interesa para ello, compartiendo -siguiendo a Lerner (2018)- algunas consideraciones:

“[...] si pretendemos producir conocimiento didáctico, es necesario que analicemos qué es lo que sucede cuando efectivamente se desarrollan en el aula propuestas didácticas. Desde nuestro punto de vista, estas propuestas son siempre hipótesis de trabajo y estudiar su desarrollo en el aula es la única manera de entender cómo se articulan enseñanza y aprendizaje, tanto en el caso de la alfabetización como en relación con otros contenidos. (Lerner. 2018:117).

Esto quiere decir, que analizaremos las escrituras teniendo en cuenta el contexto de producción ya que por sí solas no nos aportan ningún dato relevante. Por eso, nos interesa señalar en primer lugar algunas de las condiciones didácticas presentes a lo largo de la secuencia y en la situación particular en la que se producen los textos que se analizarán.

Como se señala en la descripción analítica de la secuencia, los niños de primer grado comienzan a estudiar algunos animales autóctonos (mulita, zorro gris y guazubirá). Todos estos animales comparten una característica en común, además de ser autóctonos son mamíferos al mismo tiempo que poseen características que los hacen singulares cuyo estudio se propone durante la secuencia. Para ello se diseñaron y llevaron adelante distintas situaciones de lectura -a través del maestro y por sí mismo- de materiales seleccionados para tal fin así como situaciones de escritura -a través del maestro y por sí mismo- de diversos textos provisionales, entre ellos, un cuadro, que bien avanzada la secuencia, se propone completar para organizar y profundizar lo aprendido.

Es decir, que los niños han tenido oportunidad de aproximarse al contenido, leer y releer diversos materiales de lectura, escribir y revisar lo escrito con el propósito de profundizar y avanzar en el conocimiento sobre los animales autóctonos antes de abordar la escritura de estos textos. Se trata de textos de síntesis (“Sabías que...sobre el guazubirá”) que los niños y niñas escriben con la finalidad de comunicar lo aprendido a otros compañeros del colegio. “La redacción de un texto de este tipo requiere una combinación de habilidades de lectura y escritura: la lectura exploratoria y la comprensión de las fuentes, la selección de información sensible, la organización de la información seleccionada de una manera lógica y la formulación de un nuevo texto”(Klein y Boscolo, 2016, en Castedo, 2018:pág. 300).

En la clase anterior se propuso la misma situación de escritura de un “Sabías que...” sobre otro de los animales estudiados, el zorro gris, a través del maestro. Se tomó esta decisión porque se considera esta propuesta una práctica de escritura desafiante por un lado y por el

otro, porque los alumnos y alumnas de este 1.º grado no habían participado hasta el momento de la escritura de textos al cierre de una secuencia cuyo propósito es comunicar lo aprendido.

En la situación que nos ocupa², se propone a los niños escribir por sí mismos y en parejas. Se tomó la decisión de agruparlos de este modo con el propósito de que los alumnos pudieran discutir y acordar qué y cómo escribir. En este sentido, señalamos que “la forma de agrupamiento en parejas o tríos próximas promueve un intercambio más horizontal para los integrantes del equipo, tal como se ha comprobado en las investigaciones precedentes a propósito de la alfabetización inicial (Teberosky, 1982, p 354).

Por otro lado, se propuso a los niños consultar las fuentes de información, es decir, los escritos de trabajo previos construidos a lo largo de la secuencia para escribir los textos de síntesis. Por eso, todas las producciones previas se conservaron en el aula a la vista de los niños, con la intención de que puedan volver sobre ellas a medida que pudieran necesitarlas para escribir. Por otro lado, al inicio de esta situación puntual se explicita a los niños la consigna, el propósito y la modalidad de escritura. A su vez, se discute previamente con los niños qué escribir a partir de la elaboración colectiva de un plan de texto, situación en la que puede observarse la construcción compartida de conocimientos sobre los animales autóctonos estudiados. Las categorías acordadas para la escritura son: NOMBRE, ALIMENTACIÓN HÁBITAT COMPORTAMIENTO, CARACTERÍSTICAS, REPRODUCCIÓN.

El análisis de este corpus se lleva a cabo con el propósito de responder a las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué escriben los niños por sí mismos en los textos de síntesis al cierre de una secuencia sobre animales autóctonos?

¿Recuperan el contenido trabajado en textos provisionales? ¿De qué modo?

Para realizar el análisis se lleva adelante el siguiente procedimiento (Castedo,2021):

² Se puede leer un análisis detallado de esta situación en el trabajo final integrador de Gonzálfa Novas, María Elisa (2021).

- Se codificaron las producciones de cada pequeño grupo.
- Se normalizaron los textos, es decir se realizó la transcripción textual normalizando solamente la ortografía literal y acentual para facilitar su lectura.
- Se segmentaron los textos en fragmentos, es decir, enunciados que giran en torno a una misma idea, vinculados entre sí tomando en consideración el contenido.
- Se vincularon los enunciados con las fuentes de información presentes en el aula.

Orientamos el análisis de los textos a partir de los siguientes criterios:

- Categorías acordadas de manera colectiva en el plan de texto.
- La consulta a diversas fuentes con las que se trabajó para construir el contenido de referencia.
- Aspectos del contenido sobre los que escribieron.
- Organización del contenido.

El interés está puesto en analizar qué escribieron los niños y no cómo lo escribieron, por eso es que nos apoyamos en un criterio semántico y no sintáctico. En particular, se interpretan los textos producidos por los pequeños grupos “desde las (posibles) intenciones del productor en relación con el contenido, siguiendo la metodología de análisis antinormativo de los textos infantiles empleada por Ferreiro y otros, 1998. (Castedo: 2021, p. 300).

Para poder dar respuesta a las preguntas de investigación, se intercalan con las producciones algunos fragmentos transcritos de las situaciones de escritura que iluminan el análisis.

¿Qué escriben los niños por sí mismos en los textos de síntesis al cierre de una secuencia sobre animales autóctonos? ¿Recuperan el contenido trabajado en textos provisorios? ¿De qué modo?

Un primer análisis nos permite afirmar que todos los niños han aprendido sobre el animal estudiado y en todas las producciones se presenta información pertinente sobre el guazubirá. Por otro lado, no todas las producciones son iguales, eso quiere decir que al interior de cada equipo se produjeron unos modos particulares de consultar los escritos de trabajo previos, un intercambio de saberes sobre el tema propio de cada pareja y, en un

caso, un trío, así como una forma singular de discutir y tomar decisiones acerca de qué escribir y cómo. Además, a pesar de que analizamos las producciones realizadas en la primera situación de escritura en el sentido de que no han sido revisadas en una situación posterior, las mismas evidencian que ya en esta primera situación los niños borraron o suprimieron información.

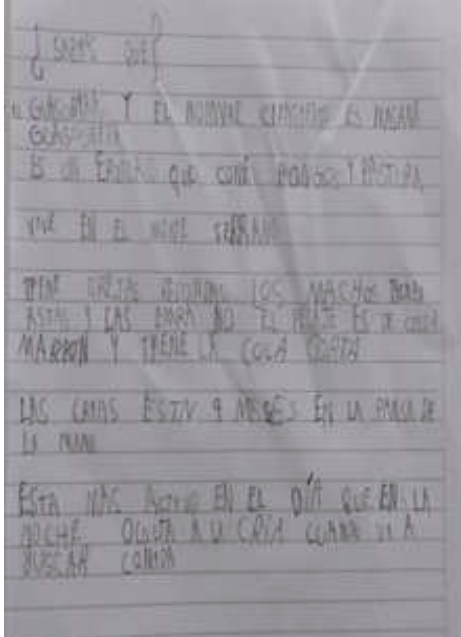
Como hemos señalado, para facilitar la presentación del análisis codificamos las producciones de acuerdo a la tabla que se presenta a continuación.

| TEXTO | GRUPO DE ALUMNOS |
|-------|--------------------------|
| 1 | ROSINA y RAMIRO |
| 2 | AGUSTÍN y FEDERICO |
| 3 | ANA PAULA y FELIPE |
| 4 | LUCIANA y SEBASTIÁN |
| 5 | SOFÍA, MANUEL y JOSEFINA |

Tabla 1: codificación de las producciones

El criterio de selección de los equipos de trabajo se vinculó con atender a los diversos saberes en relación con el sistema de escritura, es decir que en estas parejas uno de los alumnos se encuentra alfabetizado y otro en proceso de reconstruir la alfabeticidad del sistema. Esto para que los saberes sobre el sistema no se transformaran en obstáculo y los niños pudieran centrarse en el contenido de referencia.

TEXTO 1: ROSINA y RAMIRO

| | |
|---|--|
|  | <p>¿SABÍAS QUE?</p> <p>EL GUAZUBIRÁ Y EL NOMBRE CIENTÍFICO ES MAZAMA GOUAZOUBIRA.</p> <p>ES UN HERBÍVORO QUE COME HONGOS Y PASTURAS</p> <p>VIVE EN EL MONTE SERRANO.</p> <p>TIENE OREJAS REDONDAS LOS MACHOS TIENEN ASTAS Y LAS HEMBRAS NO EL PELAJE ES DE COLOR MARRÓN Y TIENE LA COLA CORTA</p> <p>LAS CRÍAS ESTÁN 9 MESES EN LA PANZA DE LA MAMÁ</p> <p>ESTÁ MÁS ACTIVO EN EL DÍA QUE EN LA NOCHE OCULTA A LA CRÍA CUANDO VA A BUSCAR COMIDA.</p> |
|---|--|

En este texto podemos observar que el grupo escribe sobre todas las **categorías acordadas en el plan de texto**. Así presentan información sobre: NOMBRE, ALIMENTACIÓN HÁBITAT COMPORTAMIENTO, CARACTERÍSTICAS y REPRODUCCIÓN.

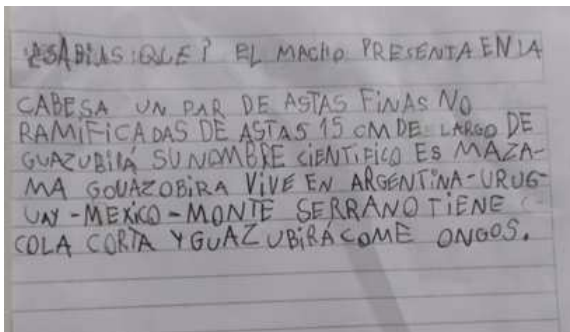
Con respecto a los **aspectos del contenido** estudiado está presente el nombre común y el nombre científico. Se trata de un texto en el que abundan las descripciones sobre las características del guazubirá que permiten distinguirlo de otros animales. En este sentido, se presenta diversidad de información: uso de términos complejos como HERBÍVOROS, de expresiones rigurosas como: “ESTÁ MÁS ACTIVO EN EL DÍA QUE EN LA NOCHE”, de expresiones precisas como: “LOS MACHOS TIENEN ASTAS Y LAS HEMBRAS NO” o bien de adjetivos que completan la información añadiendo características distintivas como: OREJAS REDONDAS y COLA CORTA. Se presenta una definición de mamífero: “LAS

CRÍAS ESTÁN 9 MESES EN LA PANZA DE LA MAMÁ”, aspecto muy estudiado durante la secuencia porque es común a todos los animales que se trabajaron.

Sobre las **fuentes de información** presentes en el aula, en este grupo se consulta el cuadro que organiza los conocimientos construidos elaborado en la clase 9³ pero también otras fuentes de información escritas a lo largo de la secuencia, por ejemplo, para indicar que “EL PELAJE ES DE COLOR MARRÓN. Por otro lado, se observa que si bien el cuadro constituye la principal fuente de información, los niños no copian la información de manera textual sino que la reelaboran, por ejemplo: ES UN HERBÍVORO QUE COME HONGOS Y FRUTAS. En otros casos, reelaboran lo que escriben tomando información de distintas fuentes, por ejemplo: “LOS MACHOS TIENEN ASTAS Y LAS HEMBRAS NO.”

Sobre la **organización de la información**, se presenta de manera coherente, es decir por categorías. En este sentido, hay un aspecto gráfico interesante de ser señalado dado que los niños usan un espacio en blanco mayor entre las categorías, dejando un renglón para indicar que la información siguiente es de un aspecto diferente al anterior.

TEXTO 2: AGUSTÍN y FEDERICO



¿SABÍAS QUÉ?

EL MACHO PRESENTA EN LA CABEZA UN PAR DE ASTAS FINAS NO RAMIFICADAS DE ASTAS 15 CM DE LARGO DE GUAZUBIRÁ SU NOMBRE CIENTÍFICO ES MAZAMA GOUAZOUBIRA VIVE EN ARGENTINA- URUGUAY- MEXICO- MONTE SERRANO TIENE COLA CORTA Y GUAZUBIRÁ COME HONGOS

³ Se puede leer un análisis detallado de esta situación en el trabajo integrador final de Eloísa Tambasco Fierro (2021).

Este grupo escribe sobre algunas de las **categorías acordadas en el plan de texto**. Así presentan información sobre: NOMBRE, ALIMENTACIÓN, HÁBITAT y CARACTERÍSTICAS FÍSICAS.

Con respecto a los **aspectos del contenido** estudiado está presente el nombre común y el nombre científico. Por otro lado, utiliza vocabulario preciso y específico. Por ejemplo, se presenta una descripción que caracteriza y distingue al “guazubirá”, en particular al macho, a partir de un término complejo como “ASTAS” y la inclusión de adjetivos que las caracterizan como “FINAS” o “RAMIFICADAS”; de igual modo sucede con “COLA CORTA”. Por otro lado, se presenta una precisión en relación con el hábitat, dado que nombran los países en los que viven y caracterizan la zona como “MONTE SERRANO”, además incluyen alguna información sobre lo que comen.

Sobre las **fuentes de información** presentes en el aula, en este grupo se consulta especialmente el cuadro que organiza la información elaborado en la clase 9. Para escribir, los niños lo consultan y seleccionan de manera pertinente diversidad de datos, entre ellos, el tamaño de las astas del animal o bien de qué se alimentan.

Sobre la **organización de la información** se presenta reiterada en lugares distintos del texto información sobre una de las categorías: “CARACTERÍSTICAS FÍSICAS”. En este sentido, pareciera que no controlaban mientras escribían el orden acordado para incluir la información en el plan de texto elaborado previamente. Utilizan el punto final para dar cierre a su texto.

En este sentido, en el siguiente fragmento⁴ de la clase puede observarse que es Federico quien consulta el cuadro y decide qué información y dónde es pertinente incluir en la producción:

37.D: ¿Qué están haciendo Agustín y Federico?

38. Federico: Vamos a poner esto. (Señala una parte del cuadro donde tienen información de guazubirá)

37.D: ¿Qué vieron, qué es lo que están leyendo... a ver?

38. Federico: Estamos viendo estas dos partes...

⁴ Nos referimos con D a docente.

39.D: ¿Ya decidieron en qué parte del texto van a escribir eso?

40. Federico: Sí

41.D :Van a empezar el texto escribiendo ¿qué cosa?

42. Federico: Esto (y señala una parte del texto).

43.D: ¿Qué es eso? Decime.

44.Federico: El macho presenta en la cabeza un par de astas finas no ramificadas de hasta 5km.

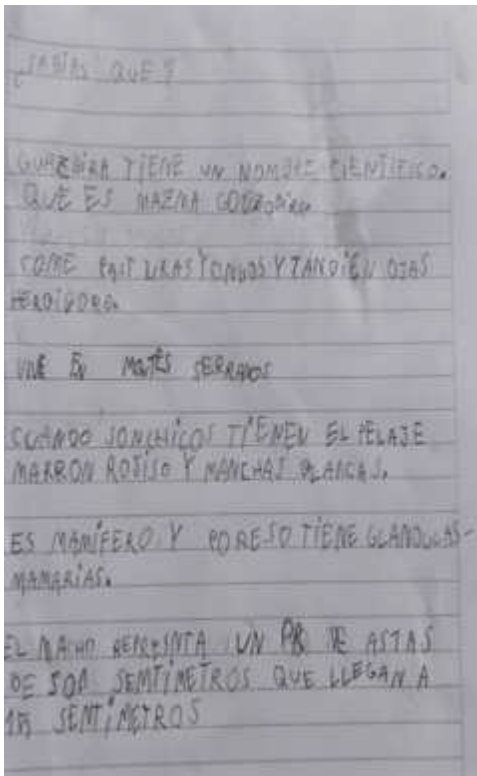
45. D: 5 cm

46. Federico: 5 cm de largo, esto nos parece importante.

47. D: ¿Y les parece empezar el texto con esa información? Agustín, vos podés ayudar al amigo a decidir qué escribir...

La maestra invita a Agustín a compartir la consulta a las fuentes de información y colaborar con Federico para decidir juntos qué escribir. Sabemos por notas que tomó a mano la maestra durante la situación que Agustín lee tanto las fuentes cómo el texto que va quedando escrito, es decir interactúa con el objeto (Teberosky, 1982) pero no se produce entre los niños alguna interacción que permita, por ejemplo, discutir cómo organizar la información sobre las diferentes categorías. Si bien no podemos afirmar que la interacción en el grupo asegure una manera particular y coherente de organizar la información, nos quedamos pensando en los modos posibles de favorecer el intercambio entre los niños. Es probable que, para que esto suceda, las intervenciones deban orientarse a proponer la discusión y la confrontación de ideas entre los alumnos que conforman este grupo. Por otro lado, es preciso recordar en este punto que los alumnos de este 1.º grado no están habituados a participar de situaciones de escritura compartida entre pares; se trata de una práctica compleja que se enseña y aprende atendiendo a la continuidad (Lerner, 2002).

TEXTO 3: ANA PAULA y FELIPE

| | |
|--|--|
|  <p>SABÍAS QUE?</p> <p>GUZUBIRÁ TIENE UN NOMBRE CIENTÍFICO. QUE ES MAZAMA GOUAZOUBIRA.</p> <p>COME PASTURAS Y HONGOS Y TAMBIÉN HOJAS HERBÍVORA.</p> <p>VIVE EN MONTES SERRANOS.</p> <p>CUANDO SON CHICOS TIENEN EL PELAJE MARRÓN ROJIZO Y MANCHAS BLANCAS.</p> <p>ES MAMÍFERO Y POR ESO TIENE GLÁNDULAS MAMARIAS.</p> <p>EL MACHO REPRESENTA UN PAR DE ASTAS DE SON CENTÍMETROS QUE LLEGAN A 15 CENTÍMETROS.</p> | <p>¿SABÍAS QUE?</p> <p>GUZUBIRÁ TIENE UN NOMBRE CIENTÍFICO. QUE ES MAZAMA GOUAZOUBIRA.</p> <p>COME PASTURAS Y HONGOS Y TAMBIÉN HOJAS HERBÍVORA.</p> <p>VIVE EN MONTES SERRANOS.</p> <p>CUANDO SON CHICOS TIENEN EL PELAJE MARRÓN ROJIZO Y MANCHAS BLANCAS.</p> <p>ES MAMÍFERO Y POR ESO TIENE GLÁNDULAS MAMARIAS.</p> <p>EL MACHO REPRESENTA UN PAR DE ASTAS DE SON CENTÍMETROS QUE LLEGAN A 15 CENTÍMETROS.</p> |
|--|--|

Este grupo escribe sobre la mayor parte de las **categorías acordadas** en el plan de texto. Así presentan información sobre: NOMBRE, ALIMENTACIÓN, HÁBITAT, CARACTERÍSTICAS FÍSICAS y REPRODUCCIÓN.

Con respecto a los **aspectos del contenido** estudiado está presente el nombre común y el nombre científico. Por otro lado, utiliza vocabulario preciso y específico. Por ejemplo, describen qué comen y señalan que son “HERBÍVORA”. Se presentan algunas características distintivas como el color de pelo -y precisan esta información al incluir CUANDO SON PEQUEÑOS- o bien la presencia de astas en los machos. Por otro lado, presentan una explicación cuando refieren a que son mamíferos estableciendo una

pertinente relación entre ser “MAMÍFERO” y tener “GLÁNDULAS MAMARIAS”- ambas expresiones propias del área-; en este sentido, es interesante la inclusión del conector que introduce la explicación: “POR ESO”.

Sobre las **fuentes de información** presentes en el aula, en este grupo se consulta el cuadro que organiza los conocimientos construidos elaborado en la clase 9 pero también otras fuentes de información escritas a lo largo de la secuencia, por ejemplo, para establecer la relación entre ser “MAMÍFERO” y poseer “GLÁNDULAS MAMARIAS” o bien cuando refieren al cambio del color del pelaje dado que en el cuadro no se presenta la información sobre los colores que este animal tiene cuando es pequeño. Esto quiere decir que los niños no sólo han consultado más de una fuente de información sino que no han tomado la misma de manera literal, la han reelaborado en función del texto que escribieron y probablemente, su propósito y destinatario, dado que la información del cuadro es pertinente pero insuficiente para presentar al “guazubirá”.

En este sentido, puede observarse, en el siguiente fragmento, el intercambio entre los niños que conforman la pareja, Felipe y Ana Paula, y la intervención de la maestra.

48D: Felipe ¿qué es lo que tú estabas leyendo?

49. Felipe: Quería poner lo que comía.

50D: ¿Dónde estabas leyendo? (refiriéndose a los “escritos de trabajo” previos).

51. Felipe: Acá (señala una de estos escritos).

52 D. ¿Ana Paula, estás escribiendo lo que Felipe te dicta?

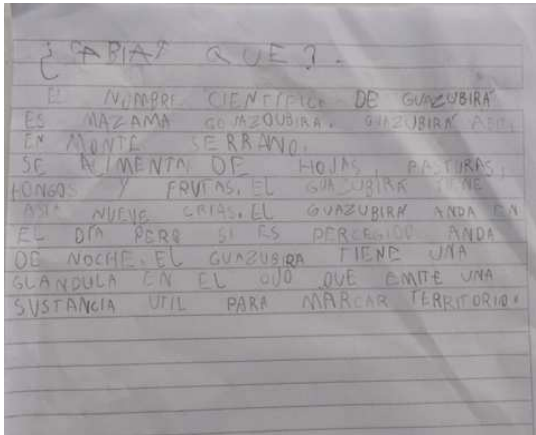
53A: Sí, (la niña señala el papelógrafo)

54.D ¿ Todo lo que dice ahí van a poner?.

55. Ana Paula y Felipe: No, algunas ideas nuestras.

En esta situación, los niños interactúan con las fuentes de información y el texto que están produciendo pero además interactúan entre ellos dado que Felipe lee y dicta y Ana Paula escribe. Además, ambos responden a su maestra que escribirán algunas ideas propias, aspecto que se evidencia, como hemos señalado, en la producción. En este caso, pareciera que la interacción del pequeño grupo favorece la construcción de ideas y las ayudas que se brindan para escribir. (Teberosky, 1982).

TEXTO 4: LUCIANA y SEBASTIÁN

| | |
|---|---|
|  <p>¿SABÍAS QUÉ? EL NOMBRE CIENTÍFICO DE GUAZUBIRÁ ES MAZAMA GOUZOUBIRA. GUAZUBIRÁ ANDA EN MONTE SERRANO. SE ALIMENTA DE HOJAS, PASTURAS, HONGOS Y FRUTAS. EL GUAZUBIRÁ TIENE HASTA NUEVE CRÍAS. EL GUAZUBIRÁ ANDA EN EL DÍA PERO SI ES PERSEGUIDO ANDA DE NOCHE. EL GUAZUBIRÁ TIENE UNA GLÁNDULA EN EL OJO QUE EMITE UNA SUSTANCIA ÚTIL PARA MARCAR TERRITORIO.</p> | <p>¿SABÍAS QUÉ?</p> <p>EL NOMBRE CIENTÍFICO DE GUAZUBIRÁ ES MAZAMA GOUZOUBIRA GUAZUBIRÁ HABITA EN MONTE SERRANO. SE ALIMENTA DE HOJAS, PASTURAS, HONGOS Y FRUTAS. EL GUAZUBIRÁ TIENE HASTA NUEVE CRÍAS. EL GUAZUBIRÁ ANDA EN EL DÍA PERO SI ES PERSEGUIDO ANDA DE NOCHE. EL GUAZUBIRÁ TIENE UNA GLÁNDULA EN EL OJO QUE EMITE UNA SUSTANCIA ÚTIL PARA MARCAR TERRITORIO.</p> |
|---|---|

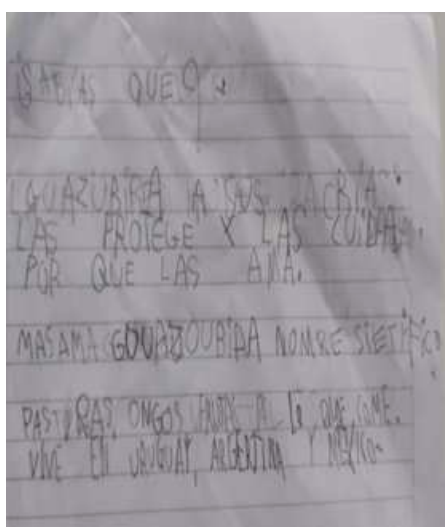
En este texto podemos observar que el grupo escribe sobre la mayor parte de las **categorías acordadas** en el plan de texto. Así, presentan información sobre: NOMBRE, ALIMENTACIÓN, HÁBITAT, COMPORTAMIENTO, CARACTERÍSTICAS FÍSICAS y REPRODUCCIÓN.

Con respecto a los **aspectos del contenido** estudiado está presente el nombre común y el nombre científico así como nombran y caracterizan la zona en la que habitan. Enumeran de qué se alimentan y refieren a un aspecto de la reproducción, la cantidad de crías que, en este caso, no corresponde al “guazubirá” sino a la mulita. En cuanto a las características físicas, describen un aspecto distintivo con términos complejos y propios del área: “GLÁNDULA” y “SUSTANCIA” y avanzan en precisar la funcionalidad de la misma: “ÚTIL PARA MARCAR TERRITORIO”. Es interesante cómo se aproximan a describir su comportamiento de “animal diurno”: “ANDA EN EL DÍA PERO SI ES PERSEGUIDO ANDA DE NOCHE”

Sobre las **fuentes de información** presentes en el aula, consultan el cuadro que organiza los conocimientos construidos pero también otras fuentes de información escritas a lo largo de la secuencia, por ejemplo, para indicar la funcionalidad de la glándula dado que la misma no está presente en el mismo. En este sentido, además de consultar más de una fuente de información, no copian de manera textual lo que localizan; otro ejemplo de esto puede observarse en la reelaboración de su comportamiento como animal “diurno”, en el cuadro puede leerse: “ACTIVO PRINCIPALMENTE DURANTE EL DÍA”; pareciera que los niños ponen en relación este conocimiento con otro que han aprendido sobre otro de los animales estudiados, el zorro y su comportamiento como “animal nocturno” o bien intentan precisar el significado de “principalmente” al decir: “ANDA EN EL DÍA PERO SI ES PERSEGUIDO ANDA DE NOCHE” así como incluir una explicación sobre esto. Nótese que una operación similar con el lenguaje había realizado otra pareja (**TEXTO 1: ROSINA y RAMIRO**) ya que al referirse a esta característica escribieron: “ESTÁ MÁS ACTIVO EN EL DÍA QUE EN LA NOCHE”.

Sobre la **organización de la información**, se presenta la misma en cada categoría sin reiteraciones. En un caso, el uso del punto separa categorías distintas: NOMBRE y HÁBITAT, del resto.

TEXTO 5: SOFÍA, MANUEL Y JOSEFINA

| | |
|---|--|
|  | <p>¿SABÍAS QUÉ?</p> <p>GUAZUBIRÁ A SUS CRÍAS LAS PROTEGE Y LAS CUIDA PORQUE LAS AMA.</p> <p>MAZAMA GOUAZOUBIRA NOMBRE CIENTÍFICO.</p> <p>PASTURAS, HONGOS FRUTAS QUE COME.</p> <p>VIVE EN URUGUAY, ARGENTINA Y MÉXICO.</p> |
|---|--|

En este texto podemos observar que el trío escribe sobre algunas **categorías** acordadas en el plan de texto. Así presentan información sobre: NOMBRE, ALIMENTACIÓN, HÁBITAT y REPRODUCCIÓN.

Con respecto a los **aspectos del contenido** estudiado está presente el nombre común y el nombre científico, oportunidad en la que se presenta vocabulario específico. Enumeran de qué se alimenta y los países en los que habita. Refieren a un comportamiento vinculado con el cuidado de las crías Y al explicarlo usan conocimientos previos: “LAS CUIDA PORQUE LAS AMA”; se trata de una idea que ha persistido en este grupo - o en algunos de los integrantes - que no se vincula con la problematización que propone el área.

Sobre las **fuentes de información** presentes en el aula, este grupo consulta el cuadro que, además, constituye la principal fuente de información. Así, podemos afirmar que seleccionan información pertinente y no la copian, esto puede observarse en la expresión: “VIVE EN URUGUAY, ARGENTINA Y MÉXICO”. Por otro lado, en su esfuerzo de reelaborar la información para escribir su texto reemplazan algunos términos por otros, por ejemplo, en el cuadro dice: “LA HEMBRA ESCONDE A SUS CRÍAS” y los niños escriben: “LA HEMBRA PROTEGE Y CUIDA A LAS CRÍAS...” A pesar de que luego señalan que las protege y cuida “porque las ama”, consideramos interesante la aproximación que este grupo realiza dado que el uso de los términos: “PROTEGER” y “CUIDAR” precisan la función de “esconderlas”.

Sobre la **organización de la información**, se presenta de manera coherente, es decir por categorías y, como otros grupos, utilizan un espacio en blanco al dejar un renglón vacío para distinguirlas. Además utilizan el punto al interior de cada fragmento.

CONCLUSIONES

“Lo necesario es, en síntesis, preservar el sentido del objeto de enseñanza para el sujeto del aprendizaje, lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita. (Delia Lerner, 2003)

Como cualquier tarea de escritura, se espera que los niños “escriban para escribir mejor” (Graham, 2009). El autor hace referencia a que para que los niños adquieran la escritura de forma fluida, es necesario proponerles que escriban frecuentemente. Pero ante todo, se espera que escriban para comprender mejor los contenidos del área porque es al potencial epistémico de la escritura (Miras, 2000) al cual se apela en primer plano.

A partir de las producciones analizadas y el contexto en el que se produjeron podemos señalar que esta función de la escritura parece haberse puesto en juego al momento de escribir los textos de síntesis. En los equipos se refieren a las categorías de análisis de forma coherente, emplean vocabulario específico y pertinente del área, recurren a distintas fuentes, re leen y re elaboran de acuerdo a las posibilidades actuales de intercambio entre compañeros y a las intervenciones planificadas y sostenidas de la docente.

Los escritos parecen productivos en razón de haber producido un texto propio que da cuenta de que los niños tuvieron oportunidad de construir y reconstruir su propio conocimiento, de entretelar su propia trama. En este sentido, señalamos que “la escritura, como el lenguaje en general, desde la perspectiva de su uso cumple como es bien sabido una doble función; por una parte, la producción de textos escritos nos permite interactuar con otras personas, comunicarnos con ellas por mediación de dichos textos. A ello hace referencia la función comunicativa, interpersonal o transaccional de la escritura. Por otra parte, la producción de textos escritos nos permite expresar conocimientos, ideas, (...) y en general, representar, crear o recrear los objetos de nuestro pensamiento. (...) Nos referimos al uso de la escritura como instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual y, en último término, como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento (Emig, 1977, Olson, 1977, Applebee, 1984 citado por Mirás, 2000 67).

De acuerdo a lo mencionado, podemos preguntarnos cuáles fueron los criterios de enseñanza que se reguardaron y favorecieron la construcción de conocimiento y la

producción de textos de síntesis en 1º. Año. Entre estos criterios nos interesa destacar la planificación de una secuencia didáctica con propósitos claros de enseñanza vinculados con incorporar a los chicos a una comunidad de lectores y escritores, con incluirlos en los quehaceres de los estudiantes y ofrecer oportunidades de que lean y escriban en clases de ciencias desde los primeros años de su escolaridad. Esto quiere decir que el objeto de enseñanza se definió tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura (Lerner, 2001). Es por ello, que se resguardaron ciertas condiciones didácticas que hicieron que los niños y las niñas pudieran ejercer estas prácticas.

Nos referimos con estas prácticas bajo ciertas condiciones a la oportunidad de aproximarse al tema a partir de compartir al interior del grupo los conocimientos previos pero también de problematizarlos con unas primeras observaciones de videos que presentaban algunas características de los animales objeto de estudio. Estas primeras situaciones dieron lugar a la escritura de textos en el proceso de aprender (García Debanc, 2009), textos intermedios entre los niños y la docente, entre los niños y el contenido. Contenido que los niños y las niñas profundizaron en el tiempo que transcurrió la secuencia a partir de diversas y desafiantes situaciones de lectura y escritura. Lectura de textos con contenido relevante del área, de circulación social, y escritura tanto de textos breves como de textos que invitaban a organizar y reorganizar la información, a ajustar y profundizar los conocimientos. Por otro lado, estas situaciones no sólo se sostuvieron en el tiempo sino que se llevaron a cabo bajo una modalidad descendente y ascendente (Lerner, 2001), de modo que se articularon situaciones de lectura y escritura a través de docente y por sí mismo; articulación que favoreció no solo que los niños aprendiesen cada vez más sobre los animales autóctonos y sobre las maneras de leer y escribir sino también que ejerciesen cierto control sobre lo que estaban aprendiendo⁵.

Sin duda, las condiciones didácticas señaladas constituyeron un entramado didáctico que autorizó y habilitó a los alumnos a asumir su responsabilidad en la construcción del conocimiento (Lerner, 2002), favoreciendo la escritura por sí mismo de los textos de síntesis sobre los animales estudiados.

Como hemos señalado, la redacción de estos textos es muy desafiante porque requiere “una combinación de habilidades de lectura y escritura: la lectura exploratoria y la comprensión de las fuentes, la selección de información sensible, la organización de la información seleccionada de manera lógica y la formulación de un nuevo texto” (Klein y

⁵ Se puede leer un análisis detallado de una de estas situaciones en el trabajo integrador final de Tambarco Fierro, Eloísa.

Boskolo, 2016 citado por Castedo, 2021, p. 300). En las producciones particulares que analizamos sabemos que la tarea de escritura supuso una selección y organización de fuentes de información construidas previamente y el intercambio acerca de qué escribir y cómo al interior de cada pareja o trío. Anna Camps (1990 citada por Castedo, 2021) señala que los subprocesos que forman parte de la práctica de escribir, planificación, textualización y revisión, no son lineales sino recursivos y están ligados especialmente a la comprensión del contenido.

De acuerdo a las condiciones didácticas mencionadas, el uso reflexivo de la escritura (y de la lectura) parece haber tenido lugar a lo largo de todo el desarrollo de la secuencia. Es por eso que, en el momento en que los niños escriben de manera colectiva o individual los conocimientos construidos producen textos que fueron fruto de discusiones, de idas y vueltas, de revisiones, lecturas y re lecturas de sus propias producciones pensadas con la intención de comunicar lo aprendido a compañeros del colegio de segundo y tercer año. El análisis de las producciones no permite concluir que en las mismas se observan avances respecto a los conocimientos previos de los niños y las diferentes aproximaciones al contenido específico.

Consideramos, por todo lo expresado, que es posible- si se resguardan ciertas condiciones- proponer escribir diversidad de textos en clase de ciencias -aún aquellos muy desafiantes- y un uso reflexivo de la escritura a niños de 1º. Año.

Bibliografía

Aisenberg, B-; Espinoza, A.; Lerner, D. (2011). “La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas”.

Anastasio, M. (2020). Escrituras intermedias en Ciencias Naturales: Análisis de escrituras de toma de notas de videos en segundo grado. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1930/te.1930.pdf>

Briscioli, Bárbara y otros (2015). “Introducción al diseño de proyectos de investigación”.

Castedo, M. (2021). “Tramas de escritura en el aula plurigrado”. En: Castedo, M., Broitman, C. y Siede, I. (Comps.) Enseñar en la diversidad: Una investigación en escuelas plurigrado primaria. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estudios/ Investigaciones; 74)

Castedo, M., Kuperman, C., Hoz, G., (2018), “Leer y escribir para aprender, Módulo N° 5”.

DGEIP, (2008) “Programa de Educación Inicial y Primaria”.

DGEIP, (2016) “Documento Base de Análisis Curricular”.

Educación Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria, (2009), “Prácticas del lenguaje en contextos de estudio. La diversidad en los animales, 1° y 2° año. Anexo 3: completar un cuadro y analizar la información registrada”.

Espinoza, A., Casamajor, A. (2013): “Reflexiones acerca de la enseñanza de la naturaleza del conocimiento científico”.

Espinoza, A., Pitton, Casamajor y Aziz, 2015: "Escribir para aprender Ciencias Naturales. Cuando los alumnos le dictan al docente".

García-Debanc (2009) "La formulación de las escrituras transitorias como testimonios del saber en el curso de su apropiación en el marco de la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria."

Kaufman, A. M. (2010). "Leer y escribir: el día a día en las aulas." Buenos Aires: Aique en "Cuaderno para leer y escribir en primero: Especificaciones para el docente", ANEP (2016)

Lerner, D. (2002): "La autonomía del lector. Un análisis didáctico" en Lectura y Vida, Año 23, Número 3. Asociación Internacional de Lectura.

Lerner, D, Larramendy, A, Cohen L, (2012); "La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Aproximación desde una investigación didáctica". IICE, Filo - UBA.

Miras, M. (2002): "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe". Infancia y Aprendizaje. 89, 65- 80.

Perelman, F, (2005); "El resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimientos" en Lectura y Vida. Asociación internacional de Lectura. Año 25, N°2.

Weissmann, H., Serafini, C., (2014): "Hablar, escribir y leer Ciencias Naturales".

ANEXO

Ficha técnica


¿Cómo se llama?
Su nombre científico es *Dasyurus hybridus* (si lo dice tres veces posteniendo una varilla mágica seguro que haces aparecer una) pero todos le dicen mulla.


¿Cómo es?
Es un armadillo pequeño que generalmente tiene siete bandas móviles en el caparazón. Su color es gris oscuro. Sus ojos son chiquitos y el hocico alargado. Tiene cuatro dedos en cada mano y cinco en los pies, todos con uñas largas y fuertes.

¿Dónde vive?
Habita en praderas y pastizales de Argentina, Uruguay, el sur de Brasil y Paraguay. Con sus garras construye madrigueras, donde se pone a salvo de los depredadores.

¿Qué come?
Su dieta es básicamente insectívora, aunque comprende variedad de invertebrados: insectos, arañas, gusanos y ocasionalmente pequeños vertebrados, aunque en forma circunstancial también puede comer algunos vegetales.

Características especiales:
La hembra da a luz hasta nueve crías, todas del mismo sexo y genéticamente idénticas, por lo cual puede decirse que se trata de "clones" naturales.

Distribución


Huella


Conservación
Considerada por la UICN como "Casi Amenazada" (NT), con una tendencia poblacional a la baja. La caza y la transformación de la tierra a cultivos constituyen las principales amenazas para esta especie. También sufre mortalidad por ataques de perros y atropellamientos en carreteras.

9S
MERA
3

CLASE 6. Fuente: Fauna del Uruguay (Ediciones de la Banda Oriental)

015. Mamíferos REINO ANIMAL

Guazubirá

Mazama gouazoubira



CLASIFICACIÓN
Orden: Artiodactyla
Familia: Cervidae
Género: *Mazama*



El guazubirá es un ciervo pequeño. Su coloración puede ser marrón rojiza, parda o grisácea. El macho presenta astas finas de hasta 15 cm de longitud. Llega a medir 1,20 m de largo y pesa hasta 20 kg. Se alimenta de pasturas, hojas y frutos. Habita en zonas de monte en gran parte de Uruguay.

VER 

015. Mamíferos REINO ANIMAL

015. Mamíferos REINO ANIMAL

Guazubirá

Mazama gouazoubira



Habita en montes serranos, de galería, de quebrada y **psamófilos**. También en plantaciones forestales. Se distribuye desde Panamá hasta Uruguay.

CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES

A diferencia de otras especies de ciervos, el guazubirá no cambia las astas todos los años ni en una época definida.

Luego de un período de gestación de 9 meses, en cualquier época del año, la hembra da a luz una única cría que tiene pelaje con manchas blancas.

Es abundante en algunas zonas serranas. Se lo puede ver pastando o comiendo hojas en zonas de monte, tanto de día como de noche. Puede encontrarse activo durante el día, pero si es perseguido desarrolla hábitos nocturnos.

La presencia del ser humano, el uso intensivo del suelo, la caza, enfermedades y parásitos del ganado doméstico, la competencia con el jabalí, con otras especies de ciervos y la presencia de perros provocan su desaparición local. En Uruguay es considerada una especie susceptible de sufrir problemas de conservación.

¿SABÍAS QUÉ?

El macho presenta en la cabeza un par de astas finas, no ramificadas, de hasta 15 cm de largo.



El macho tiene una glándula en la zona del ojo. Al frotarse contra los troncos, emite una sustancia útil para marcar territorio.



La cría es protegida y cuidada por su madre. Cuando la madre se aleja para comer, la deja escondida entre la vegetación.



GLOSARIO: MONTE PSAMÓFILO

CLASE 7. FUENTE:

https://contenidos.ceibal.edu.uy/fichas_educativas/_pdf/ciencias-naturales/reino-animal/mamiferos/015-guazubira.pdf

Un mundo de mamíferos

Tú, los perros, gatos, monos, elefantes, canguros y ballenas son mamíferos. Se llaman así por las glándulas mamarias de las hembras, que producen leche para alimentar a las crías (derecha). También tienen pelo, columna vertebral y pulmones para respirar aire.



¿Cuántos mamíferos existen?

Existen más de 4 000 tipos distintos o "especies". Se clasifican en 21 grupos, llamados órdenes. Algunas órdenes contienen sólo una especie, mientras que otras abarcan cientos. La más grande son la de los roedores, con más de 1 700 especies de ratas, ratones, ardillas y conejos, y la de los murciélagos, con cerca de 1 000 especies.

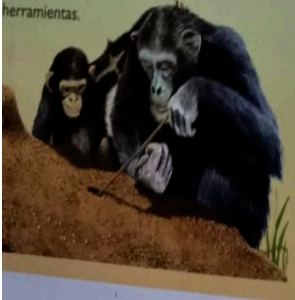


Ratón de campo



¿Son inteligentes?

Los mamíferos son los animales más inteligentes que existen. Los más inteligentes son los primates, como los humanos y los simios. Éstos aprenden cosas nuevas y transmiten información a otros. Pasan años cuidando y educando a sus crías. Algunos, como los humanos y los chimpancés (abajo), hacen y usan herramientas.



¿De qué tamaño son?

Los mamíferos abarcan una gran variedad de tamaños, formas y pesos. La criatura más grande que jamás haya habitado la Tierra es la ballena azul (arriba), que llega a medir 33 metros y a pesar 150 toneladas, el equivalente de 30 elefantes africanos. El más pequeño y uno de los más escasos es el diminuto murciélago abejorro de Tailandia, que pesa 2 gramos o menos.



¿Por qué son especiales?
 Los mamíferos son los únicos animales que tienen pelo. Cada pelo crece de un pequeño hueco en la piel y con los demás forma el pelaje, la lana, los bigotes y las púas. Los osos (derecha), tigres y leones tienen pelajes muy espesos. Otros, como las ballenas, elefantes, hipopótamos y humanos tienen muy poco pelo. El pelo ayuda a los mamíferos a mantenerse calientes y secos.

¿Hay mamíferos voladores?
 Los únicos mamíferos capaces de volar realmente son los murciélagos. Tienen alas hechas de piel extendida entre los dedos de la mano. Para volar, el murciélago dobla los brazos y los mueve de arriba a abajo. Algunos mamíferos, como la ardilla voladora, tienen piel extendida entre las patas delanteras y traseras, pero en realidad sólo pueden planear en el aire distancias cortas.

Ponte a prueba

1. ¿Cuántas especies de roedores existen?
 a) 1 700
 b) 700
 c) 70

2. ¿Cuál no es mamífero?
 a) Ballena
 b) Avestruz
 c) Tigre

3. ¿Cuál es el mamífero más grande?
 a) Ballena azul
 b) Cachalote
 c) Orca

4. ¿Qué rasgo es exclusivo de los mamíferos?
 a) Plumas
 b) Glándulas mamarias
 c) Branquias

Oso pardo

Murciélago frugívoro

Jirafa

Morsa

Gorila

Hipopótamo

Rinoceronte

Elefante africano

CLASE 8. FUENTE: ¿Cuánto sabes de los mamíferos? Editorial Larousse (2013)