



Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Equidad y Calidad
Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

**Condiciones del proyecto alfabetizador:
propuestas de trabajo en el aula para
la alfabetización en las áreas del currículum**

Seminario Federal
La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos
integrales de mejora

2, 3 y 4 de Septiembre de 2002
Ciudad de Buenos Aires, Argentina

CONDICIONES DEL PROYECTO ALFABETIZADOR

PROPUESTAS DE TRABAJO EN EL AULA PARA LA ALFABETIZACIÓN EN LAS ÁREAS DEL CURRÍCULUM

ÍNDICE

I. Introducción

II. Propuestas de trabajo en el aula para la alfabetización en distintas áreas del currículum

La clase de Lengua

La clase de Matemática

La clase de Ciencias Sociales

La clase de Ciencias Naturales

La clase de Formación Ética y Ciudadana

CONDICIONES DEL PROYECTO ALFABETIZADOR

PROPUESTAS DE TRABAJO EN EL AULA PARA LA ALFABETIZACIÓN EN LAS ÁREAS DEL CURRÍCULUM

I. Introducción

En el primer año de la escolaridad se produce por parte de los alumnos y aun de los padres un fenómeno de concentración de expectativas, deseos, motivaciones y temores respecto del logro de los aprendizajes vinculados con el acceso a la lectura y la escritura, como raramente vuelva a darse en el resto de la educación formal respecto de otros aprendizajes. Desde la perspectiva de la enseñanza, los maestros comparten esas expectativas y ponen a su servicio las concepciones, marcos teóricos y prácticas que han elaborado en relación con la alfabetización.

Tal como se expone en el documento *“La alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada”*, es en la instancia concreta de la alfabetización inicial donde los alumnos tienen la oportunidad de acceder a conocimientos acerca de la escritura como patrimonio cultural y como sistema de comunicación, de apropiarse del sistema de la escritura y de conocer las particularidades del estilo de lenguaje escrito. La coherencia y articulación entre estos tipos de conocimientos los constituye en predictores de éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura a lo largo de la escolaridad.¹

Precisamente, las estrategias concretas, recursos y metodologías que pongan en juego los docentes al alfabetizar, pueden contribuir a desarrollar armónicamente y en profundidad estos tipos de conocimientos o centrarse en los aspectos más mecánicos del aprendizaje del sistema de escritura, generando de esta manera efectos no deseados de banalización de contenidos, lentificación de los aprendizajes y cristalización de errores conceptuales que contribuyen al fracaso alfabetizador y con ello al fracaso escolar.

Este documento intenta ser una contribución para pensar la clase de Lengua en la primera alfabetización como el ámbito donde, desde los aprendizajes iniciales:

- Se construye el conocimiento de la lengua escrita como patrimonio cultural formando lectores en vez de oralizadores de letras escritas.

¹ Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. *“La alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada”*. MECyT, Bs. As., agosto de 2002.

- Se construye el conocimiento del sistema de la lengua escrita a través de la reflexión metacognitiva cuidadosamente guiada que promueve la formación de productores de textos escritos.
- Se incorpora desde un comienzo la experiencia en torno de los estilos y usos de la lengua escrita, especialmente en relación con el acceso a los textos de la Literatura, como contenido específico del área de Lengua.

La concepción de la alfabetización como acceso a la cultura escrita de la comunidad y - necesariamente- a sus productos, implica que desde el comienzo de la escolaridad los alumnos incorporen la idea de que la lengua escrita es un instrumento poderoso para acceder a los campos del conocimiento. Pero además, habrán de comprender que, específicamente, contribuye de modo sustantivo para sistematizar los saberes, conservarlos, compartirlos y transmitirlos. Por ello, desde la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente se sostiene que todas las áreas del currículum contribuyen al proyecto alfabetizador y que, a la vez, el proyecto alfabetizador de la escuela contribuye a la profundización de los conocimientos en todas las áreas. En ese sentido, se asume que las distintas áreas son portadoras de discursos específicos que se cargan de sentido y adquieren profundidad en la medida en que son vehículo de conocimientos genuinos.

Desde el comienzo de su alfabetización los alumnos son expuestos a esos discursos específicos de la Matemática, las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y la Formación Ética y Ciudadana, que son los ámbitos auténticos donde se producen textos como, por ejemplo, los expositivo-explicativos y las crónicas históricas.

En este documento se presentan propuestas de enseñanza de las distintas áreas curriculares para mostrar cómo, a través del despliegue de los contenidos específicos de cada una, todas contribuyen al logro de la alfabetización. Desde el área de Lengua la propuesta que se presenta muestra de qué manera trabajar para formar lectores y guiar la reflexión metacognitiva en torno del sistema de escritura, especialmente a través de un trabajo igualmente específico en relación con la Literatura.

II. Propuestas de trabajo en el aula para la alfabetización en distintas áreas del currículum

La clase de Lengua

Con el objetivo de promover el desarrollo del gusto por la lectura, la mayoría de los docentes organizan situaciones de lectura de cuentos con los niños pequeños. Sin embargo, muchas veces se observa que el desempeño lector queda exclusivamente a cargo del docente quien suele manifestar

vacilaciones a la hora de confrontar a los niños directamente con el material escrito. Al leerles cuentos, ciertamente los docentes posibilitan la participación de sus alumnos en situaciones globales de contacto con los textos y de esta manera promueven un primer acercamiento hacia la cultura escrita. Sin embargo, suelen tener dificultades para complejizar estas situaciones de lectura global mediada por el adulto, y conducir las hacia el aprendizaje de la lectura y escritura de textos, con grados crecientes de autonomía por parte de los alumnos. El proyecto alfabetizador que se propone en estos documentos, en cambio, propone estrategias para articular el aprendizaje de los conocimientos en relación con la lengua escrita, con el aprendizaje del sistema de escritura y con el conocimiento y apropiación gradual del estilo de lenguaje escrito.²

Como se expuso en la introducción, los contenidos del área de Lengua que se focalizan en este documento se articulan en torno de:

- La formación de lectores
- La promoción de la reflexión metacognitiva en torno de la lengua escrita
- El abordaje del cuento como exponente del texto literario

El logro de estos objetivos requiere la selección de una unidad de trabajo que permita la producción de sentido: el texto. Se privilegia la lectura de textos completos, que reúnan condiciones de legibilidad y lecturabilidad. Es muy importante que el docente seleccione, para estas primeras lecturas, cuentos bien secuenciados y estructurados, con imágenes que enriquezcan el texto y contribuyan con la comprensión de las palabras, con todos sus signos de puntuación y ortografía, además de las grafías convencionales. Aun los más pequeños aprenden a leer y escribir a medida que se transforman en activos exploradores de las más variadas marcas textuales, lingüísticas y no lingüísticas, proponen hipótesis de resolución y las verifican junto con sus compañeros y docentes. De esta manera los alumnos establecen, desde el comienzo de sus aprendizajes escolares, una relación genuina con las verdaderas unidades de comunicación que circulan en la sociedad. Son tratados como verdaderos lectores de materiales auténticos.

La secuencia que se propone está articulada en tareas. Por la edad de los niños y su posibilidad concreta de atención es preferible implementar muchas sesiones de trabajo cortas e intensas y no una sesión larga. Desde luego, estas sesiones de trabajo se cumplen en el aula y con la guía del docente, es decir, no están pensadas para ser resueltas en la casa. Son unidades de enseñanza.

² Op.Cit.

Además el cumplimiento de cada tarea convoca a los alumnos a observar y buscar en el cuento una y otra vez. Se estima necesario que exploren cada cuento por lo menos diez veces.

Primera tarea:

El primer paso consiste en presentar el cuento a los niños, mostrarles el libro, hacer que observen las ilustraciones y anticiparles el título, a fin de que formulen hipótesis acerca de las palabras que lo componen. Se les pide que dibujen la situación o personaje que da origen al título, según los imaginan.

El segundo paso consiste en presentar las imágenes que condensan los momentos más significativos de la historia. El docente conduce la observación de los alumnos para que reflexionen acerca de que cada ilustración por separado no permite reconstruir la narración, sino que es imprescindible recuperar la secuencia completa de las imágenes para comprender el relato. De esta manera el docente promueve el interés por la verdadera historia, la que está escrita. Cuando el docente muestra las ilustraciones, trata de que los alumnos reparen en todos los detalles, las relaciones entre los personajes, el conflicto, las etapas de la narración, la resolución. Esta actividad de observación detallada les permite a los alumnos nombrar lo que ven en las ilustraciones, personajes, lugares, objetos. A partir de esta actividad, el docente, al dictado de los alumnos, está en condiciones de construir un primer inventario de las palabras escritas que designan lo que han nombrado oralmente. Esa primera escritura puede quedar en el pizarrón o en un afiche para la consulta posterior.

A continuación se pide a los alumnos que narren oralmente el cuento, siguiendo las ilustraciones. Es conveniente que se graben las versiones que proponen los alumnos. Estas narraciones y renarraciones dan lugar a comentarios y conversaciones orales donde comparten sus interpretaciones, enriquecen con más detalles las versiones sucesivas, evalúan sus logros como relatores de cuentos.

Segunda tarea:

El docente lee la historia para los niños. Es conveniente leer dos o tres veces el cuento original, comentarlo y compararlo con los cuentos que han narrado a partir de la imagen. Se propone que los alumnos lo renarren otra vez, ahora a partir del escrito, tratando de que :

- recuperen la secuencia y orden de los hechos, el conflicto y la solución;
- identifiquen a los personajes y sus adjetivos caracterizadores;

- reproduzcan las fórmulas y retahílas (estructuras repetidas);
- reproduzcan la entonación significativa.

Al realizar esta tarea los alumnos confirmaron o disconfirmaron sus hipótesis de lectura, fijaron el vocabulario en el plano oral, recuperaron las fórmulas que caracterizan a los personajes.

Tercera tarea:

Esta tarea tiene como objetivo que los alumnos puedan proponer la lista de los personajes del cuento y la escriban entre todos en el pizarrón y luego en sus cuadernos, individualmente, con ayuda de su maestro. Con el cuento delante de los alumnos y escrito en el pizarrón o en un afiche, los alumnos buscan los nombres de los personajes, animales o cosas y señalan cuántas veces aparece cada uno. Además, buscan los nombres de los personajes en el vocabulario o primer inventario escrito por el maestro. A partir de allí pueden trabajar en su cuaderno. Pueden hacer un dibujo de cada personaje, ponerle el nombre. Así, se trabajan las primeras exploraciones para la escritura y la lectura.

Cuarta tarea:

En casi todo cuento los personajes preguntan, contestan, dialogan. Esto da lugar a la posibilidad de reflexionar con los alumnos sobre la importancia del diálogo. En el escrito hay palabras y signos que indican cuándo habla cada uno (dijo, preguntó, dos puntos, rayas de diálogo). La frase que dice cada personaje termina con punto. Pueden buscar esos signos en el cuento y encerrarlos con un color; pueden ver qué personaje habla cada vez y a quién le habla, anotarlos en el pizarrón, copiarlos en el cuaderno. Para eso, pueden ayudarse con el vocabulario y la lista de personajes.

De esta manera, guiando la observación de los alumnos hacia los signos escritos, se promueve el desarrollo de la conciencia gráfica, dado que los signos de puntuación y entonación son instrucciones gráficas para orientar la lectura.

Quinta tarea:

En casi todos los cuentos destinados a los niños pequeños, los personajes repiten frases y fórmulas que tienen el propósito de fijar el lenguaje, favorecer la memorización de estructuras y otorgan al lector incipiente la satisfacción de volver a encontrar algo que ya leyó. Con ayuda del docente, los alumnos buscan esas frases en el cuento, observan cuántas veces aparece cada una y pueden copiarlas en su cuaderno. Es importante que los docentes reflexionen acerca del carácter activo de esta situación de

copia, que no es una mera reproducción mecánica, sino que es el producto final de una búsqueda personal y de un trabajo lector.

Sexta tarea:

A partir del diálogo guiado por el docente, los alumnos pueden introducir una situación nueva inspirada en las acciones del cuento. Pueden proponer el texto, dictárselo al docente, escribirlo entre todos en el pizarrón, copiarlo en el cuaderno. Aquí los alumnos transfieren lo aprendido a una nueva situación. Entre todos discuten y proponen cómo se escriben las nuevas palabras.

Séptima tarea:

Con la ayuda del docente, se vuelve al cuento para identificar las palabras que indiquen acciones. Se pueden encerrar los verbos con color y componer breves oraciones empleando los nombres de los personajes y los verbos que señalan sus acciones características. Aquí se lleva a cabo un primer trabajo sobre la composición de la frase.

Octava tarea:

En todo cuento hay frases que indican el paso del tiempo, condición inherente a la estructura de la narración. Con la ayuda del docente, se vuelve al cuento para identificar las palabras o construcciones que indiquen el paso del tiempo. Se pueden reconstruir las frases y rearmar las oraciones en grupo.

Novena tarea:

Se focaliza el trabajo con la categorización de las palabras según su significado. Se pueden hacer agrupamientos con las palabras aprendidas: nombres de animales, de personas, de cosas, cualidades que los distinguen (cómo son), qué hacen (acciones), lugares mencionados en el cuento, objetos nombrados.

A través de esta tarea se reconocen algunas funciones y se estructura el léxico del cuento.

Décima tarea:

A lo largo de todas las tareas anteriores de exploración, búsqueda y trabajo sobre diversas unidades del cuento, los alumnos han ido anotando en sus cuadernos gran cantidad de palabras y reflexionando sobre la forma de escribirlas y sobre sus funciones y significados. En esta tarea de cierre se propone una sistematización general sobre la forma de esas palabras que las integre al

léxico activo que los alumnos pueden usar oralmente, leer con fluidez y escribir correctamente. Para ello se sugieren las siguientes actividades: 1) buscar índices comunes: palabras que empiezan igual, palabras que tienen el mismo número de letras, que tienen el mismo número de sílabas; 2) hacer colecciones: buscar las que son nombres de animales entre las que tienen cuatro letras, las que empiezan con una letra determinada entre las que tienen dos sílabas y toda otra variante que atienda a su forma, a su grafía.

A partir de las palabras aprendidas, los alumnos con la colaboración del docente, pueden intentar la producción colectiva de un nuevo cuento.

Después de todo este trabajo, los alumnos, aun los que no sabían leer ni escribir, se han comportado como lectores y escritores porque:

- Buscan las respuestas a las preguntas que tienen.
- Elaboran hipótesis basadas en lo que conocen por sus experiencias de vida (su conocimiento del mundo) y también basadas en su conocimiento de la imagen y, aun si es incipiente, de “lo escrito”.
- Identifican rápidamente imágenes y palabras para construir un sentido. Se sirven de pistas no lingüísticas (la lectura de las imágenes, su conocimiento del mundo y de la lengua) y lingüísticas (palabras, letras).
- Establecen relaciones entre su lectura, su experiencia y otras lecturas.
- Anticipan lo que va a seguir a partir de lo que comprenden.
- Confrontan su punto de vista con el punto de vista que plantea el relato.
- Comparan esa escritura con otros escritos.
- Buscan palabras, intentan primeras versiones en borrador de sus escritos, las comentan y discuten con sus compañeros y su maestro (sus interlocutores, sus lectores).
- Tienen razones para leer y escribir y un lugar como lectores y escritores, dado por su docente y por los materiales con los que trabajan, que les permiten y justifican estas actividades.

A la vez, el docente actúa como organizador de la secuencia de enseñanza y guía de los aprendizajes porque:

- Distribuye el tiempo de trabajo.

- Ayuda a los alumnos a *“interrogar al texto”*. Al interrogar al texto se coloca a los niños en posición de lectores que deben desarrollar estrategias lingüísticas y cognitivas de lectura para alcanzar su comprensión. Interrogar el texto significa mirar atentamente las láminas y los textos tratando de extraer la mayor cantidad de datos:
 - La secuencia narrativa: qué sucede, cuál es el conflicto, entre quiénes se plantea el conflicto, dónde, cuándo, cómo termina.
 - Personajes: edad, actitudes, propósitos, intenciones, comportamientos, relaciones entre ellos, rasgos, vestimenta.
 - Ambiente: sus características descriptivas, los nombres de los objetos, su ubicación relativa (delante, detrás, arriba, abajo...) su tamaño, su forma y color, su textura, posibles olores.
 - Paso del tiempo y cambios de lugar.
 - Sentimientos
- Conduce el proceso de enseñanza de la lengua escrita
- Genera conversaciones en torno del cuento.
- Propone a los niños que renarran el cuento una vez que han observado atentamente las ilustraciones y han recuperado todos sus detalles.
- Graba, si es posible, las renarraciones. Guía la escucha atenta de esas producciones orales.
- Los ayuda a buscar un título significativo para el cuento y a escribirlo.
- Anota en el pizarrón frases y palabras clave del cuento.
- Ayuda a los niños para que busquen en el cuento las palabras y frases que están indicadas en las tareas.
- Los ayuda a armar frases.
- Les indica actividades con las palabras: armar ficheros portátiles para llevar a casa y repasar, escribirlas en una libreta agenda o primer diccionario de uso personal, escribirlas debajo de ilustraciones.
- Les indica tareas complementarias.

El maestro puede preparar recursos como los siguientes:

- Hojas con el vocabulario del cuento en letra más grande para cortar y pegar en papel afiche e ir armando así vocabularios para el aula.
- Páginas con el cuento completo para armar un póster sobre papel madera o afiche. Este póster queda en el aula para que los chicos lean y releen el cuento y para que lleven a cabo actividades de búsqueda y señalamiento cuando trabajan colectivamente.

Se ha propuesto una posible secuencia de tareas que no ha de interpretarse como un esquema rígido aplicable sin alteración a todo cuento y mucho menos a otros tipos de texto. Simplemente, se han recuperado unidades prototípicas de la narrativa destinada a los niños que luego cada docente podrá reestructurar en acuerdo con el cuento concreto que proponga a sus alumnos. Sin embargo, el tipo de estrategias sugeridas puede orientar el trabajo docente para conducir a alumnos que todavía no saben leer y escribir, a través de pasos sucesivos, de idas y vueltas sobre el escrito, hacia la lectura y escritura autónoma a partir de su confrontación con cualquier texto de las distintas áreas.

La clase de Matemática

Cuando pensamos en una clase tradicional de Matemática, la imagen que primero se nos representa está asociada a alumnos sentados resolviendo por escrito diversos tipos de ejercicios, generalmente cuentas o problemas. Si pensamos en el lugar que tiene la comunicación en estas clases, vemos que sólo está presente en la explicación inicial del docente, en la consigna del ejercicio o en los enunciados de los problemas o las cuentas que se presentan para su resolución. Luego, en el texto (con o sin números) que los alumnos escriben como solución del ejercicio, o en las explicaciones adicionales del docente y, finalmente, en la corrección, en la comparación entre ese texto y la “solución característica”.

Mostraremos ahora como en la medida en que pensemos en otro tipo de clase de Matemática, el lenguaje jugará un papel preponderante ya que se trabaja en la comunicación y en la atribución de significado al lenguaje matemático, a la vez que se está construyendo el sentido de los distintos contenidos matemáticos.

Consideremos ahora una clase de Matemática, en la cual se trabaja con la relación entre enunciados, preguntas y los modelos matemáticos que permiten responderlas. Por ejemplo, el docente escribe en el pizarrón un conjunto de cálculos de adición y sustracción, con las incógnitas en distintos lugares y

entrega a los alumnos una hoja con cuatro enunciados que podrían ser resueltos con uno o varios de los cálculos planteados.

En un comienzo, la consigna del trabajo *“indiquen con cuál o cuáles de estos cálculos resolverían cada uno de estos problemas”*³ se puede plantear de manera individual procurando que pongan en juego los conocimientos de que disponen para encontrar una respuesta. Si esta presentación se realiza sin dar explicaciones orales adicionales al conjunto de la clase, cada alumno puede actuar en función de su interpretación de lo leído. Así podrá atribuir un significado personal al texto, y construir una representación de la tarea a realizar que le permita ponerla en marcha y eventualmente arribar a una respuesta.

Es de destacar que la dificultad que suelen encontrar los alumnos no está tanto en la lectura del enunciado sino en la mirada matemática que deben realizar sobre las situaciones presentadas, es decir, en la determinación de qué modelo o modelos matemáticos permiten resolverlas. En este caso el reconocimiento de los datos no presenta dificultad pues no se incluyen datos irrelevantes, insuficientes, contradictorios, etc.

Se considera conveniente que en la clase de Matemática se dé una acertada alternancia entre los momentos de trabajo individual y en pequeños grupos, por ello a continuación el docente puede proponer un momento en el que los alumnos organizados de esta última forma puedan ponerse de acuerdo en las concordancias y/o diferencias de los resultados alcanzados. Esta organización favorece la **comunicación oral de procedimientos y resultados** como así también la **confrontación entre diferentes puntos de vista**.

Podría suceder que en algún caso dos modelos distintos sean apropiados para la resolución de alguno de los enunciados. Tal vez este hecho no se evidencie en todos los grupos pero seguramente aparezca en el momento de la puesta en común posterior con el grupo total de la clase. En este espacio es conveniente que el docente valore de igual modo todas las producciones que permitan arribar a una respuesta al problema planteado. Al dar lugar a la presentación y explicación de los procedimientos utilizados, es recomendable animar a los alumnos a **dar razones de lo realizado**, lo que les permitirá volver sobre lo que han pensado, y analizar sus aciertos y sus errores.

En el momento de puesta en común el docente promoverá la discusión sobre las resoluciones producidas por los distintos alumnos, la razonabilidad o exactitud de los resultados como así también permitirá **ajustar los significados atribuidos por cada alumno a los textos presentados**.

Es necesario que durante el desarrollo de la clase el docente establezca conexiones entre las nociones y procedimientos puestos en juego en la resolución de problemas y el saber matemático a cuyo aprendizaje se apunta. De este modo la puesta en común otorga la posibilidad de que los alumnos **conceptualicen los conocimientos utilizados** durante la resolución del problema y **valoren el intercambio con otros** para su construcción. Resulta esencial que en el cierre del docente se destaquen los contenidos trabajados y el alcance de los mismos.

En esta clase, al presentar cálculos en los que varía el lugar de la incógnita, por ejemplo dando la suma y pidiendo averiguar uno de los sumandos, si bien es esperable que los alumnos resuelvan esta situación a través de diversos procedimientos, es conveniente que el maestro incluya una reflexión en la puesta en común respecto de los distintos cálculos que permiten resolver una misma situación ya que de esta manera se promueve el establecimiento de relaciones entre las operaciones, además de trabajar con cada una de las operaciones para modelizar las situaciones.

En algunas circunstancias es conveniente que, posteriormente al debate, se vuelva a un momento de trabajo individual a fin de que cada alumno pueda reconsiderar lo realizado inicialmente.

Un docente que diseñe y gestione clases de Matemática como la descrita, seguramente ha desarrollado con sus alumnos con anterioridad, una variedad de actividades como las que se describen a continuación.

En una visita a un comercio se puede promover que los alumnos **“lean” información matemática**. En estos contextos los alumnos pueden reconocer los distintos usos de los números que aparecen en carteles de precios, horarios del comercio, números para ser atendidos, etc.

A partir de esta salida se puede proponer al grupo organizar un comercio simulado. La realización de las diversas actividades habituales de un comercio los llevará a **“escribir”** a través de comunicar o registrar cantidades, completar listas o carteles con precios, facturas, cheques.

La situación contextualizada de compra y venta permitirá trabajar sobre **distintos significados de las operaciones de suma y resta** con los números naturales. Por ejemplo, calcular el costo total de una compra (unir), determinar cuánto dinero me quedó después de hacer una compra (quitar) o cuánto más cuesta un producto que otro (diferencia), determinar si es posible agregar un artículo más a la compra sabiendo que se dispone de una cierta cantidad de dinero (complemento). De esta manera, los alumnos irán incrementando el **sentido de estas operaciones matemáticas** a través de la

³ Ver Propuestas para el aula EGB 1. Material para docentes. Matemática. 8. ¿Más o menos?

resolución de distintas situaciones. Para la resolución de estas situaciones los alumnos podrán manejar el dinero de manera efectiva, pagando, dando vueltos o realizando canjes entre monedas y billetes con el dinero construido para tal fin.

Los alumnos pueden resolver una gran variedad de situaciones sin necesidad de utilizar las operaciones matemáticas en el sentido convencional, valiéndose de una **gran variedad de procedimientos y distintas representaciones incluida la numérica**. Por eso, es necesario que el maestro proponga el análisis de los diferentes procedimientos y las soluciones teniendo en cuenta que cada alumno resuelve según los conocimientos de los que dispone. En estos momentos, los alumnos **producirán representaciones, interpretarán representaciones construidas por otros y las confrontarán con la notación convencional**.

El docente desplegará un trabajo que apunte a la resolución y formulación de problemas. Para el mismo se podrán plantear distintas situaciones como ser: seleccionar los datos que se usan para responder a la pregunta, plantear preguntas a partir de determinados datos, plantear cálculos y buscar cuál es la pregunta que cada uno intenta responder, analizar preguntas en función de si se pueden o no responder a partir de los datos con los que se cuenta.

Paralelamente al trabajo desplegado, que apunta a la construcción de significados del lenguaje matemático, el docente promoverá la construcción de una batería de cálculos mentales apuntando por un lado a la memorización de ciertos repertorios y por otro a la construcción de una variedad de procedimientos que se pueden utilizar para la resolución de cálculos más complejos.

La clase de Ciencias Sociales

En 1º año, los niños abordan el conocimiento de algunas sociedades del pasado, o profundizan el que pueden haber iniciado en el Nivel Inicial.

El docente podrá elegir trabajar aspectos de la vida cotidiana en un momento del pasado reciente. Por ejemplo, alguna década de la primera mitad del siglo XX. Por tratarse de niños pequeños, el conocimiento de esa sociedad se hará a través de una entrada a la vida cotidiana, particularmente a la vida familiar de algún grupo social en algún contexto económico, social y cultural específico. Por ejemplo, podrá trabajarse el impacto de la radio en la vida familiar de los sectores medios y populares, durante los años 40. En efecto, en los '40 se generaliza el uso de la radio transformándose en el centro de la vida familiar.

Para comenzar, el docente procura organizar actividades que permitan a los niños identificar algunas características de la vida familiar y social en ese contexto histórico. Presenta, por ejemplo, una narración oral que refleje cómo se modificaron muchas costumbres familiares a partir de la incorporación de la radio en el hogar (reuniones de toda la familia alrededor del aparato para escuchar los programas, cambios en el lenguaje, etc.).

Puede presentar la narración en diferentes capítulos los cuales serán trabajados a lo largo de las semanas que dure el proyecto de trabajo. Cada capítulo puede referirse a algún aspecto particular de la vida familiar en esa época.

Los comentarios que realizan los niños acerca de aspectos que les llaman la atención, pueden registrarse en papeles o cartulinas y colocarse en algún lugar visible del aula. Serán disparadores para iniciar la búsqueda de información, y podrá volverse sobre ellos a medida que los niños avancen en el conocimiento del tema.

El docente acompaña el relato con un **banco de imágenes** que permitan a los alumnos vincularlo con el contexto histórico. Por ejemplo, utiliza fotografías o pinturas de época que reflejan escenas de la vida familiar. Reunidos en grupo, los niños analizan las imágenes. El docente realiza preguntas que orientan la lectura de las imágenes con el propósito de que los alumnos reconozcan ciertos indicadores que permiten caracterizar una época (por ejemplo, vestimenta de grandes y chicos, nenas y nenes, etc.).

Otro recurso potente para conocer aspectos de la vida cotidiana en el pasado reciente es recurrir a los testimonios de los protagonistas. Para ello el docente puede planificar junto con los niños una invitación a los abuelos o a personas que hayan sido niños o jóvenes en los años 40. Propone, en ese caso, realizar una entrevista para conocer, a través de sus protagonistas, acerca de la radio y la vida familiar en los años 40.

Explica a los niños la importancia de seleccionar algunos aspectos para indagar durante la visita y dedica tiempo escolar para enseñar a realizar preguntas pertinentes referidas al tema. Luego guía a los niños para que formulen las preguntas que les interesa realizar. Las **escribe** en el pizarrón y propone agrupar las que refieren a temáticas similares. Por ejemplo, preguntas referidas a los juegos y juguetes, preguntas referidas a la escuela y útiles escolares, preguntas referidas a la crianza, a los programas de radio escuchados, etc. Posteriormente puede avanzar en la **selección** de las mejores preguntas referidas al mismo tema. Estas propuestas de enseñanza resultan valiosas desde el punto de vista del aprendizaje de procedimientos de indagación por tratarse de un conocimiento que los

niños no adquieren por sí mismos y es igualmente valioso desde el punto de vista de la alfabetización ya que permite conversar sobre temas significativos y de estudio, llegar a acuerdos y elaborar, con la colaboración o guía del docente, pequeños textos. A través de estas actividades, los alumnos adquieren conocimientos acerca de la funcionalidad de los textos y de las estrategias que se ponen en juego para escribirlos y simultáneamente reflexionan acerca del sistema de escritura.

Ya que el trabajo con fuentes orales para conocer acerca del pasado resulta insuficiente, el docente suministra otro tipo de fuentes de información para que los niños analicen. Presenta **textos informativos breves**, que relaten episodios costumbristas de la vida cotidiana en el período elegido. Realiza una lectura comentada en voz alta durante la cual efectúa intercambios orales con los alumnos, abriendo un espacio para que los niños formulen interrogantes o realicen comentarios. En un momento posterior, solicita que lleven fotografías actuales de eventos familiares similares o de escenas ocurridas en el espacio público, con la intención de efectuar comparaciones entre el pasado y el presente. Con este tipo de propuestas el docente facilita la construcción de nociones referidas a los conceptos de cambio y continuidad en las sociedades.

Un modo de registrar estos cambios y continuidades es a través de la construcción de **líneas de tiempo**. El docente propone la construcción conjunta de una línea de tiempo en un lugar visible del aula. Procura que tenga un tamaño considerable con el propósito de que pueda ser enriquecida con textos e imágenes.

Allí los alumnos colocan algunas de las fotografías familiares de la época en estudio y de la suya propia e imágenes representativas que refieren a distintos aspectos de la realidad social que dan cuenta de cambios y continuidades entre esa época y la actual. La tarea se completa con la **producción de textos descriptivos breves** realizados conjuntamente entre alumnos y docente, que caractericen el período estudiado.

Otra posibilidad para conocer acerca de la vida familiar en el período elegido es a través del análisis de objetos de uso doméstico, juegos y juguetes o útiles escolares, por ejemplo. Los alumnos pueden traer de sus casas algún objeto familiar característico de la época en estudio. Si se trata de juguetes, por ejemplo podrán comprobar con qué materiales están hechos (madera, metal), analizar el tipo de juegos que propician (individuales, colectivos, reglados o no), imaginar los ámbitos en los que se jugaba con los mismos (en la casa, en la calle, etc.). Luego, el docente sugiere a los niños confeccionar **tarjetas (fichas técnicas)** para cada uno de los objetos. En las mismas, los niños ayudados por el docente escriben los datos necesarios para identificar de qué objeto se trata, de qué

material está hecho (trompo de madera, muñeca de trapo), para qué se lo utilizaba, a quién le pertenece.

La organización de una jornada de juegos recreando la infancia en el período estudiado o la realización de un museo de objetos antiguos, puede constituir el cierre de la propuesta de trabajo con este contexto histórico.

La clase de Ciencias Naturales

Una experiencia alfabetizadora en el Área de Ciencias Naturales: “Descubrimos la diversidad animal y vegetal en una salida de campo”

El tratamiento del tema de la diversidad animal y vegetal desde edades tempranas permite sentar las bases para una mejor comprensión, en el futuro, de los criterios de clasificación de animales y vegetales, de las semejanzas y diferencias de los distintos grupos entre sí, no sólo a nivel morfológico, sino también en sus adaptaciones, comportamientos, respuestas a los estímulos. Estos conocimientos colaboran en la construcción del **modelo de ser vivo**. Para lograr que los niños construyan ideas acerca de estos aspectos, es importante que el maestro pueda ofrecerles oportunidades de realizar observaciones guiadas de los seres vivos en ambientes naturales, para que puedan agruparlos según sus características particulares. La salida de campo es una alternativa didáctica potente para identificar la diversidad animal y vegetal y caracterizar un ambiente natural, a través de la observación y el registro sistemático. En este ejemplo, se intentará desarrollar más ampliamente los tramos de la secuencia didáctica que ejemplifican el uso del lenguaje oral y escrito para la enseñanza del tema científico. Esta secuencia puede ser llevada a cabo en los distintos grados de primer ciclo, adecuando el alcance y complejidad de las actividades.

A la hora de diseñar las actividades, el maestro debería prestar atención a los distintos momentos de la salida, ya que apuntan a objetivos y contenidos diferentes, pero también porque cada etapa se convierte en prerrequisito de la siguiente.

Antes de la salida:

El maestro elige un lugar para realizar la salida, para lo que tendrá en cuenta su cercanía o lejanía de la escuela, si el ambiente a visitar es terrestre o acuático, la necesidad de que haya un número

importante de seres vivos, identificando de antemano los grupos a los que pertenecen, hábitos alimentarios y reproductivos, comportamientos y toda la información necesaria para orientar a sus alumnos en la exploración y sistematización de las observaciones. A tal efecto es conveniente que conozca bien el lugar y lo haya recorrido para planificar las actividades a llevar a cabo.

Puede comenzar la actividad con los alumnos, preguntándoles si conocen el lugar, qué imaginan que encontrarán allí, para qué creen que hacen esta salida, etc. En este momento el maestro organiza la participación, promueve que todos los alumnos planteen sus expectativas y expongan sus ideas previas, repregunta. Por ejemplo: *¿Querés decir que pensás encontrar muchos animales? ¿Y qué tipos de plantas habrá? Ustedes dicen que vamos a encontrar animales... ¿cuáles de los que conocen les parece que vamos a encontrar y cuáles no? ¿Quién conoce un nombre distinto para la misma planta o animal?* También interviene para señalar cuándo una información se repite o para resolver dudas. A partir de sus respuesta, el maestro arma junto con los niños, un **primer mapa conceptual**, incluyendo algunas categorías simples como plantas, animales, materiales y objetos, etc., organizándolas en función de los nombres de los ejemplares, las características más importantes, el lugar específico donde viven, etc. Esta primera aproximación que sistematiza las ideas intuitivas y conocimientos de los niños será retomada luego de la salida.

Luego puede comentarles otras características del lugar elegido, por ejemplo, si está cerca de un lugar urbanizado, algunas características del paisaje, cómo van a llegar al mismo y cuánto tiempo van a tardar, etc. Es muy importante que les comente a los alumnos las razones de su elección y los objetivos de aprendizaje que se propone, haciendo un **registro conjunto del “plan de acción”**, que se puede volcar a una **línea de tiempo que recoja los distintos momentos de la salida** y sus propósitos (*qué haremos primero; cuando lleguemos al lugar, cómo vamos a trabajar; cuál será la última actividad en el ambiente visitado, etcétera*). Luego el maestro forma los grupos de trabajo, lee y explica detenidamente la guía de observaciones a los alumnos que ya saben leer y escribir con cierta autonomía. Para el caso de los que aún no pueden leer y escribir solos, el docente elabora una guía simplificada con ayudas gráficas y consignas que implican un solo paso. Del mismo modo, antes de la salida, lee la guía, ayuda a interpretar los dibujos y explica la tarea, es decir, lo que deberán completar a partir de las observaciones, solos o en colaboración con el docente, una vez que regresan al aula.

Es necesario trabajar también con los niños las normas de comportamiento para la salida.

Durante la salida

- En una primera etapa, se pueden realizar actividades de observación apelando a todos los sentidos, diferenciando al menos dos lugares, como por ejemplo en una zona boscosa y en un claro, a la sombra y al sol, cerca o lejos del camino de acceso, etc., para establecer comparaciones con respecto a sus percepciones, por ejemplo: *Hacemos silencio y escuchamos todos los sonidos, identificamos si provienen de seres vivos (cuáles) u otras fuentes, su intensidad, persistencia*, etc. De la misma forma se trabaja con el olfato, la vista, el tacto. Si resulta posible, es muy útil acompañar estas observaciones con **registros** a través de grabadores, cámaras fotográficas o de video, para continuar trabajando luego en el aula. El trabajo posterior puede consistir, por ejemplo, en registrar los sonidos en lenguaje escrito, clasificándolos o utilizando una foto del lugar. Asimismo, se pueden colocar **etiquetas** escritas por ellos o con ayuda del maestro, con los distintos tipos de sonidos (graves, agudos, suaves, fuertes) para armar un “paisaje sonoro”.
- Utilizando la misma zona delimitada, el maestro puede proponer a los niños hacer **listas** a partir de la identificación del mayor número posible de seres vivos diferentes, agrupándolos en plantas y animales. A continuación, puede introducir el uso de claves muy sencillas incluidas en la guía, por ejemplo, para identificar clases de vertebrados o artrópodos, o clasificar las plantas, según su forma biológica, en: *árboles, arbustos y hierbas*. Las claves utilizadas en uno y otro caso aluden a características diferentes y los criterios se refieren a categorías taxonómicas o de tipo ecológico. Es importante que el maestro les haga notar que estas formas de agrupar las plantas y los animales son propias de la clase de ciencias y que, cuando introduzca términos nuevos ayude a sus alumnos a construir progresivamente el concepto que representa. Puede, por ejemplo, explicarles que todos los animales con plumas, aunque sean muy diferentes en su aspecto, tamaño e incluso en su forma de desplazarse (algunas aves nadan y otras corren), se agrupan en la categoría “Aves”, y que esta palabra aparecería seguramente en el cartel de la sala en que están estos seres vivos si visitáramos un museo de Ciencias Naturales.
- Luego, el maestro puede orientar las observaciones para buscar rastros o partes de seres vivos como madrigueras, hormigueros, olores, heces, hojas, frutos, etc. Ayudará a los niños a identificar respuestas de individuos pertenecientes a especies diversas ante un mismo tipo de estímulo, para poner en evidencia, por ejemplo, las distintas formas de defenderse de un determinado peligro o de reaccionar frente a la luz, la humedad, el ruido, la presencia humana, etc.; mirar cómo individuos de la misma especie se comportan en la misma circunstancia (para mostrar los

componentes de variabilidad individual)); reconocer relaciones entre seres vivos: agrupamientos de plantas y animales, transformaciones en los distintos estadios y ciclos de vida, comportamientos sociales, hábitos alimentarios y reproductivos, etcétera. Será importante identificar también, si existen rastros dejados por el hombre y de qué tipo, para analizar cuáles son las acciones y modificaciones que producimos en los ambientes naturales. Como en el caso anterior, se recopilará toda la información posible a través de **dibujos del natural, registros fotográficos o de video**. Se propone también un **modelo de guía de observación** para que los niños mayores **registren por escrito sus observaciones**:

Después de la salida:

- A partir de los distintos registros, de los ejemplares recolectados, de las experiencias narradas por los alumnos, será necesario **sistematizar y comunicar toda la información recogida**. En una primera etapa, el docente podrá organizar con los niños **inventarios o listas de animales y plantas** (utilizando las claves propuestas u otras para identificarlos), así como libros con imágenes o videos. Puede hacer una actividad similar para sonidos, olores, huellas, comportamientos, con el propósito de caracterizar la diversidad observada en el lugar visitado. Será el momento de volver al primer **mapa conceptual** elaborado para **corregirlo y enriquecerlo**, armando un **segundo mapa** que recoja todo lo aprendido. A partir de esta nueva “base de datos” se podrá poner el énfasis en establecer relaciones entre estos elementos, reconociendo sus interacciones, para terminar afianzando los criterios de clasificación utilizados, mediante el uso de otras características, otros ejemplos, contraejemplos, etc. Las intervenciones del maestro en esta etapa, ya sea a través de sus **explicaciones, ejemplificaciones o la lectura de textos sencillos** que amplían la información recolectada, es fundamental para el aprendizaje de sus alumnos. Toda la información procesada se podrá **exponer** a los padres u o a alumnos de otros cursos, a través del **armado de un mural, exposición o folleto** sobre el lugar visitado, con las fotografías obtenidas y los dibujos realizados, enriqueciendo la información con **textos informativos breves escritos** por los niños con la ayuda del maestro. Esta es una nueva oportunidad para volver a revisar lo aprendido e interpretado por ellos y rescatar las nuevas relaciones que han comenzado a establecer desde la perspectiva científica.
- Por último, podrán puntualizar el tipo de acciones y modificaciones producidas por los hombres, analizando también el comportamiento del grupo durante la visita y elaborar un **repertorio de actitudes posibles, de cuidado y preservación** de la diversidad de los seres vivos y de respeto por el ambiente visitado.

La clase de Formación Ética y Ciudadana

Uno de los propósitos del área de Formación Ética y Ciudadana es que los alumnos reconozcan distintos aspectos de la **acción moral**. Entre esos aspectos podemos señalar el *motivo*, los *fin*es, los *medios*, los *resultados* y las *consecuencias*. El *motivo* de la acción es aquello que impulsa a alguien a actuar de una manera o a perseguir determinado fin (por ejemplo, la ambición, el deseo, la piedad). El *fin* es aquello que se persigue y supone la *anticipación del resultado* que se pretende alcanzar, la decisión de alcanzarlo y la elección consciente de los medios para hacerlo. El *resultado concreto* de la acción puede no coincidir con su anticipación. Las *consecuencias* de la acción van más allá de su resultado concreto y pueden ser imprevistas. Por ejemplo, un alumno que, mediante amenazas, logra que un compañero confiese haber robado un libro de la biblioteca de la escuela, consigue el resultado que se había propuesto alcanzar; sin embargo, los medios utilizados para llegar a ese fin pueden generar consecuencias no deseadas por él (conflictos con otros compañeros que critican su accionar, sanciones por parte de las autoridades que se enteran del uso de las amenazas, etcétera.)

Para el tratamiento de estas cuestiones es recomendable utilizar como recurso la narración. Esta permite ubicar el planteo de conflictos en una situación histórica o biográfica y atender a su contexto y a su trama temporal. Mediante la narración es posible también ayudar a que los alumnos reflexionen sobre la complejidad de la acción moral.

En el ejemplo que aquí se desarrolla, el docente narra a los alumnos la historia que presentamos a continuación, (o alguna que presente características semejantes). Considerando que una de las condiciones que favorecen la alfabetización es el contacto con las fuentes escritas, es importante que los chicos tengan acceso a la que utilice el docente para la lectura de este relato.

El regalo de cumpleaños de un amigo

Guillermo y Ernesto son amigos desde primer grado. Faltan pocos días para el cumpleaños de Ernesto, que dice que no quiere a hacer “ninguna fiesta, ni nada”. Dice, piensa Guillermo. Lo que pasa es que el papá de Ernesto está sin trabajo y lo que gana la mamá apenas les alcanza. Pero Guillermo piensa que una fiesta chiquita no es ningún lujo. “Podría ser en la escuela. Nada del otro mundo. Un festejo cortito. En el recreo. La mamá trae la torta con las velitas. Nosotros traemos algunos regalos, aunque sea algo de esas casas que venden todo por dos pesos. La maestra prende las velitas. Le cantamos feliz en tu día que te pise un tranvía. Ernesto sopla. Las velitas se apagan. Aplaudimos. Él abre sus regalitos y todos felices y todo barato y en un ratito. Pero habría que hablar con la maestra, con la mamá de Ernesto, con los compañeros. Mucho lío. Y a lo mejor nadie quiere meterse en armar

nada. Ni torta, ni velitas, ni regalos de dos pesos". Mientras vuelve a su casa, pateando una lata, a Guillermo se le ocurre que lo que más le gustaría a Ernesto sería una pelota. Una pelota de fútbol. Una pelota de fútbol de verdad. De cuero. Como la de Apichafuocco. Apichafuocco está en el otro quinto, pero es del barrio. Guillermo piensa que si Apichafuocco juega cuando hay partido en la plaza es porque lleva la pelota. En cambio Ernesto juega porque sabe. La sabe llevar, hace gambetas increíbles, es capaz de pasarse a más de cuatro a la vez pero no se la guarda, no pierde de vista a los compañeros y se la sirve en bandeja al que mete el gol. "Por lo tanto, concluye Guillermo, es Ernesto el que se merece esa pelota. Además, Apichafuocco la puede perder y no sería ningún drama. Los papis le comprarían otra y se la harían firmar por Maradona. El domingo, entonces, en la plaza. Cuando la dejen tirada entre los buzos y se vayan al kiosko. cualquiera de los pibitos de la esquina, por un chocolate, la saca y se la trae". Y así sucede. El lunes la pelota ya está en una caja, debajo de la cama de Guillermo. Y el día de su cumpleaños, en la vereda nomás, con Cacho, Julián, Pedro y Federico, Ernesto abre la caja. Los ojos le brillan de alegría. Y ahí nomás la hizo picar y armaron un jueguito. Un jueguito lleno de risas y malabarismos. Hasta les parecía oír las ovaciones de una tribuna. Ese es un cumpleaños de verdad, no esa tontería donde se apagan velitas. Y la vereda es una fiesta, un jueguito de lujo, libre, feliz, eterno. Hasta que la ven, parada, mirándolos. La mamá de Apichafuocco, sin moverse, sin gritar, les dice que esa pelota es de Dani. No les pregunta si es. No le preguntan cómo sabe. No le dicen que todas las pelotas de fútbol se parecen mucho y que algunas son igualitas. No. Ernesto mira a Guillermo un rato y después dice que se la encontraron en la plaza el otro día. Guillermo dice que él es el que se la encontró, el domingo, y se la había regalado a Ernesto porque era el cumpleaños. "Bueno, -dice la mamá de Apichafuocco-, es una suerte que la hayan encontrado. Y es una lástima que me la tenga que llevar. Pero es de mi hijo". Se nota que está enojada, pero a Guillermo le parece que también está triste.

Pablo Erramouspe,

en *Propuestas para el aula. Formación Ética y Ciudadana. EGB 1*. Ministerio de Educación, 2000.

Al terminar la lectura, es recomendable que el docente colabore con los chicos en la reconstrucción y análisis de la narración, optimizando la calidad de sus intervenciones. El docente realizará reformulaciones que requieren tomar el discurso o relato propio del niño, repetirlo y contextualizarlo a través de ciertas estrategias tales como:

- Acentuar una parte que suene incoherente o poco clara.
- Reformular para ofrecer una versión más ordenada de lo que se había dicho, señalando con la inflexión de la voz y el gesto la parte reemplazada.
- Mantener silencio en los momentos clave, para solicitar la intervención de otro alumno o animar al que tenía la palabra anteriormente a razonar sobre lo que se ha dicho.
- Reformularlo en tono de pregunta.
- Invitar a la elaboración.

La riqueza y fluidez de los intercambios va a depender, en gran medida, de la actitud de respeto del docente hacia la decisión de los chicos de aceptar o no las reformulaciones de su palabra. Es necesario considerar los procesos de pensamiento propios de los alumnos y evitar imposiciones.

A modo de guía para llevar a cabo esta parte de la actividad, el docente puede considerar preguntas como las siguientes, formulándolas de modo que se adapten a las posibilidades de comprensión de sus alumnos.

- ¿Por qué les parece que Ernesto no quiere hacer una fiesta de cumpleaños? (motivo)
- ¿Piensan que Ernesto estaba obligado a no hacer una fiesta de cumpleaños?
- ¿Qué les parece que podría hacer Ernesto si quisiera festejar su cumpleaños?
- ¿Qué sentirían si a ustedes les pasara lo que le pasaba a Ernesto?
- ¿Qué les parece la idea de Guillermo de celebrar el cumpleaños de Ernesto en la escuela?
- ¿Qué piensan acerca de la idea que tiene Guillermo de cómo conseguirle una pelota a Ernesto? En vez de eso, ¿se podría hacer otra cosa?
- ¿Por qué motivos quiere Guillermo llevar a cabo su plan? ¿De qué manera realiza el plan?
- ¿Cómo creen que afecta a Apichafuoco el plan de Guillermo?
- Si Guillermo tuviera otra opinión de Apichafuoco, ¿piensan que cambiaría su plan?
- ¿Cómo trata Guillermo a los “pibitos”? ¿Qué piensan de esa manera de tratarlos?
- ¿Qué piensan de la forma en que actuó la mamá de Apichafuoco? ¿Podría haber actuado de otro modo?
- ¿Qué les parecen las actitudes de Ernesto y Guillermo?

- Si Guillermo no hubiese sido descubierto ¿ustedes seguirían pensando lo mismo sobre lo que hizo?
- ¿Qué les parece que puede pasarle a Guillermo por haber hecho esto?
- Lo que hizo Guillermo ¿podría cambiar su amistad con Ernesto? ¿Por qué?
- ¿Las intenciones de Guillermo eran buenas?
- ¿Estuvo bien lo que hizo?
- ¿Guillermo consiguió lo que quería? ¿Por qué?
- ¿Piensan que Guillermo es responsable de lo que pasó después con la mamá de Apichafuoco?
- ¿Qué otra cosa se les ocurre a Uds. que, en esa situación, se podría haber hecho?

Las interpretaciones que la narración genera pueden ser tan diversas como las posiciones de los alumnos. Por esto, es posible y recomendable que los alumnos reconstruyan la narración encontrando finales diferentes y más adecuados a las soluciones que a ellos les gustaría que se produjeran. Se ofrece al alumno, así, la oportunidad de convertirse en autor de un nuevo relato en el que los personajes serán vistos desde nuevos ángulos y las relaciones y los conflictos entre ellos darán lugar a nuevas articulaciones del problema no previstas en la versión original.

Hasta tanto los alumnos adquieran autonomía en las tareas de lectura y escritura, el docente debe asumirlas leyendo las narraciones y registrando por escrito las reinterpretaciones hechas por los alumnos. A través de estos registros escritos, los alumnos comprobarán que sus producciones pueden ser conservadas para ser recuperadas y utilizadas oportunamente.