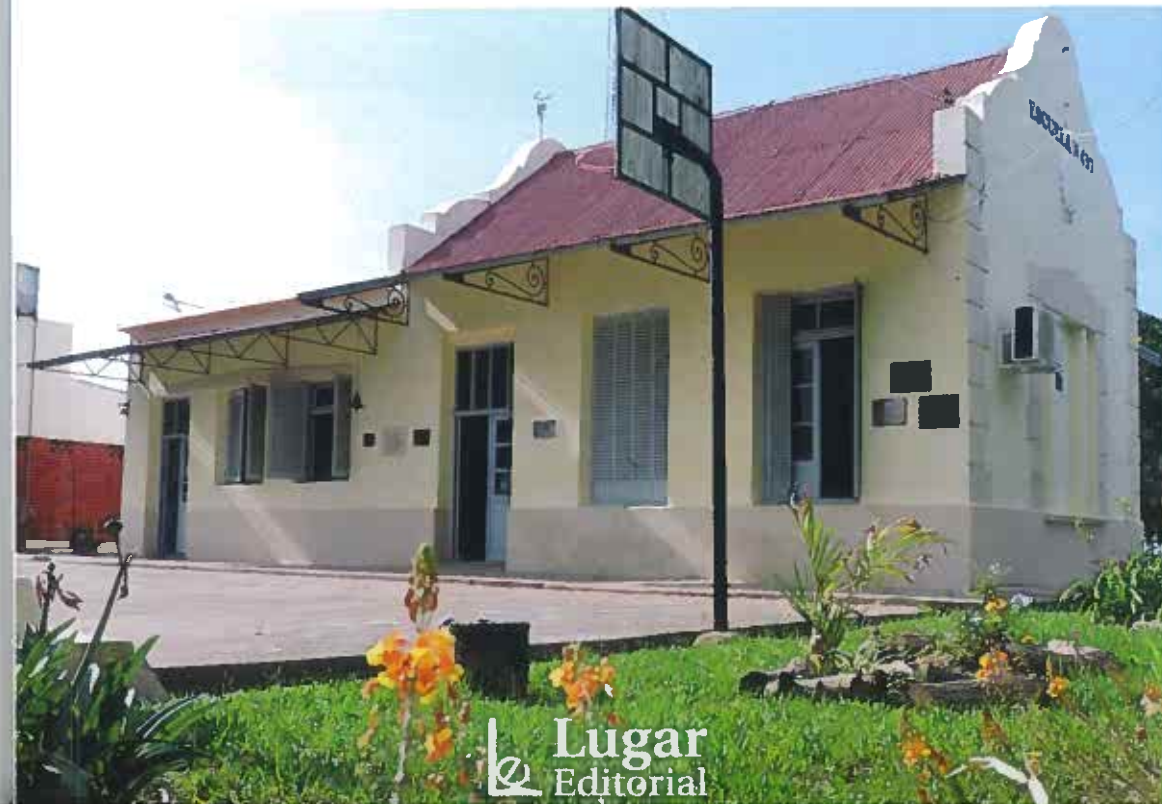


Adrián Galfrascoli
Silvia Veglia

Secuencias didácticas para plurigrado

Aportes para pensar su diseño y adecuación
a la enseñanza en escuelas rurales



Galfrascoli, Adrián

Secuencias didácticas para plurigrado : aportes para pensar su diseño y adecuación a la enseñanza en escuelas rurales / Adrián Galfrascoli ; Silvia Veglia. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Lugar Editorial, 2021.

160 p. ; 23 x 16 cm.

ISBN 978-950-892-733-0

1. Escuelas Rurales. 2. Docentes. 3. Educación Rural. I. Veglia, Silvia. II.

Título. CDD 371.0091734

Diseño de tapa: Silvia C. Suárez

Revisión crítica: Dra. Nora Bahamonde.

Fotografías: Lic. María Florencia Zanuttini.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro, en forma idéntica o modificada y por cualquier medio o procedimiento, sea mecánico, informático, de grabación o fotocopia, sin autorización de los editores.

ISBN: 978-950-892-733-0

© 2021 Lugar Editorial S. A.

(C1237ABN) Castro Barros 1754

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54-11) 4922-3175 / (54-11) 4924-1555

WhatsApp 11-2866-1663

lugar@lugareditorial.com.ar

www.lugareditorial.com.ar

lugareditorialdigital publica la

facebook.com/Lugareditorial

instagram.com/lugareditorial

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en la Argentina – Printed in Argentina

Índice

Sobre los autores.....	8
Presentación.....	11
1. Introducción	15
2. El trabajo del docente es un trabajo planificado.....	19
3. Aproximación somera al plurigrado	22
4. Reflexiones sobre el proceso de planificación en contexto de plurigrado.....	24
5. Aproximación somera al concepto de secuencia	27
6. Las secuencias didácticas	31
6.a. Sobre la fundamentación	33
6.b. Sobre las intencionalidades y los propósitos.....	34
6.c. Sobre las intencionalidades y los objetivos	36
6.d. Sobre los contenidos.....	38
6.e. Sobre las ideas básicas	43
6.f. Sobre las actividades	45
a) Las secuencias de actividades	45
b) Cantidad de actividades y relaciones entre ellas	48
c) Particularidades de las secuencias de actividades para Plurigrado.....	51
6.g. Sobre la evaluación.....	54
7. Consideraciones sobre tiempo, espacio y agrupamientos en Plurigrado	57
Referencias bibliográficas.....	65

tema más adelante. Aquí solo señalaremos que, si se pudiera dividir el proceso de enseñanza o una estrategia de enseñanza determinada en unidades mínimas, esas serían las actividades. El tipo, cantidad y orden de las actividades de una secuencia dependen de distintos factores que, en última instancia, son considerados por el docente al momento de diseñar su propuesta.

6. Las secuencias didácticas

Hasta aquí hemos señalado que los docentes solemos elaborar secuencias de distintos elementos vinculados con nuestra práctica. En un apartado específico, nos detendremos un poco más en las secuencias de actividades porque constituyen el eje vertebrador de la enseñanza, aquello que distingue y, a la vez, concreta una estrategia de enseñanza. Pero las actividades son solo uno de los componentes de las secuencias didácticas. Es un error emplear estas categorías como sinónimos. Para precisar el sentido con el que entendemos las secuencias didácticas seguiremos a Myriam Nemirovsky (1999), quien utiliza la expresión *secuencia didáctica* para designar a “la organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos” (p. 124).

Las secuencias didácticas son un modo particular de organizar la propuesta de enseñanza. Cada una de ellas es una estructura didáctica (García y Domínguez, 2015) constituida por distintos componentes; generalmente se incluyen entre ellos: fundamentación, objetivos, propósitos, contenidos, actividades, recursos, modalidad de agrupamientos, espacios, tiempo y evaluación.

Los distintos componentes (propósitos, objetivos, contenidos, actividades, etc.) han de estar imbricados y sostenerse unos en otros en tanto elementos que intentan configurar la experiencia en la que participarán los estudiantes, de acuerdo con sus particularidades, las del saber a abordar y las de los contextos. (Vidales, 2016, p. 4)

El diseño de secuencias didácticas para que los estudiantes modelicen los fenómenos del mundo en las aulas es un proceso complejo que requiere la consideración de un número importante de factores (contexto, características del grupo de estudiantes, disponibilidad de recursos, naturaleza del conocimiento a enseñar, los modelos científicos escolares y los hechos del mundo elegidos como *hechos ejemplares*, los ciclos de regulación del aprendizaje, entre otros), no pueden reducirse a “una simple distribución de una serie de actividades en el tiempo” (Vidales, 2016, p. 1). La complejidad aumenta considerablemente cuando se trata de diseñar secuencias para plurigrado. No solo porque el docente debe conocer los lineamientos curriculares para todos los grados que tiene a cargo sino porque, además, debe ser capaz de identificar situaciones problemáticas para los estudiantes y los saberes enmarcados en los modelos a construir en el aula, que puedan ser abordados por el grupo plurigrado de manera colectiva. Aseveramos esto porque entendemos que la enseñanza en plurigrado difiere significativamente de la que se podría llegar a desarrollar en escuelas mono-grado. En este sentido, afirmamos que la gramática escolar del plurigrado imprime a los procesos de enseñanza y de aprendizaje una impronta singular, cuya comprensión y abordaje requieren de unos saberes específicos. Estos saberes, necesarios para justificar o fundamentar el trabajo de los maestros, solo pueden ser aportados por una disciplina con identidad propia: la Didáctica del Plurigrado (Galfrascoli, 2021).

Como vemos, resulta importante que los docentes seamos capaces de diseñar e implementar secuencias didácticas, pues constituye una tarea medular de nuestra práctica. Entre las competencias que los profesionales de la educación deben poder desarrollar, Perrenoud (2014) menciona: organizar y animar situaciones de aprendizaje y gestionar la progresión de los aprendizajes. Por su parte, Sanmartí (2000) afirma que “diseñar una unidad didáctica para llevarla a la práctica, es decir, decidir qué se va a enseñar y cómo, es la actividad más importante que llevan a cabo los

enseñantes” (p. 240). Pero estas competencias no surgen espontáneamente; sino que son, en sí mismas, saberes y habilidades que los docentes debemos aprehender.

Presentamos, a continuación, algunas reflexiones sobre sus componentes.

6. a. Sobre la fundamentación

Los docentes somos profesionales de la educación; eso significa que, como otros especialistas, hemos ido construyendo (durante nuestra formación inicial, pero, también por medio de nuestra experiencia laboral) un marco teórico y metodológico sobre nuestro hacer, que nos permite tomar decisiones fundadas.

Hubo épocas en que la corriente ideológica predominante en educación ejercía una división del trabajo entre quienes pensaban el currículo y quienes lo ejecutaban. Así, por un lado, estaban los diseñadores o ingenieros curriculares, que tomaban las decisiones mayores sobre el qué, el para qué y hasta el cómo de la educación y, por otro, los técnicos o ejecutores (los docentes) que aplicaban las recetas dimanadas del equipo central. Se produjo un proceso de proletarización del profesorado (Giroux, 1997) que lo descalificaba bajo el supuesto de que la conducta de los docentes necesitaba ser controlada; así los maestros y maestras vieron reducido su campo de acción y su autonomía.

Esta perspectiva (tecnocrática) fue ampliamente cuestionada a partir de los años setenta y fue cobrando fuerza un paradigma contestatario que se nutre de la nueva sociología y la pedagogía crítica. Desde esta nueva concepción, los docentes son considerados intelectuales transformativos, es decir, actores educativos que tienen saberes, perspectivas y experiencias sobre la educación, que no pueden ser soslayados al momento de pensar el currículo y que pueden reflexionar sobre su hacer, articulando pensamiento y acción (Giroux, 1997).

Desde este marco, la tarea del docente no es meramente instrumental; su hacer está anclado a sus compromisos teóricos, sus puntos de vista, sus creencias, etc., y por medio de un proceso reflexivo elve sobre aquel y es capaz de valorarlo y transformarlo. Es deseable, entonces, que los fundamentos teóricos sean explicitados, es decir, que el docente los haga conscientes y los dé a publicidad, los munique de alguna manera. La fundamentación de la secuencia didáctica es la fase en la que se procede con esta acción. Es importante este aspecto porque permite a todo aquel que revise la propuesta (directivo, supervisor, colega) conocer los fundamentos de las decisiones tomadas en la fase de elaboración.

La misma debería responder a cuestiones como estas: ¿Cuál es el enfoque epistemológico-didáctico que la orienta? ¿Por qué hago esta selección de contenidos? ¿Cuál es el valor social del contenido abordado? ¿Por qué es importante que los niños aprendan este año este modelo o estos aspectos del modelo? ¿Qué problemas de la vida cotidiana podrían ser explicados? ¿Qué fenómeno pueden interpretar con ellos? ¿Qué saberes son necesarios para poder aprenderlos? ¿Qué otros aprendizajes habilitan? ¿Cuál es la manera más adecuada de secuenciarlos o de plantear hipótesis de progreso para su enseñanza? ¿De qué manera aporta a la comprensión de problemas interdisciplinarios complejos?

b. Sobre las intencionalidades y los propósitos

La enseñanza es una acción situada, es decir, transcurre en un determinado contexto histórico, social, cultural; es, asimismo, una práctica intencional orientada hacia el logro de determinados fines educativos (Basabe y Cols, 2007).

Siguiendo a estas autoras, entendemos que “las intenciones educativas se expresan, habitualmente, en las propuestas curriculares —especialmente en las formulaciones de objetivos, propósitos o contenidos a enseñar— que constituyen un importante marco de

regulación de la tarea del profesor” (Basabe y Cols, 2007, p. 142). Pero los enseñantes son actores sociales que hacen una particular lectura del contexto donde desarrollan su hacer y tienen la capacidad de interpretar las necesidades de sus alumnos. En función de ello se proponen ciertas metas que son siempre singulares, porque responden a un grupo de estudiantes y a un escenario educativo particular.

En el caso de las escuelas rurales esta capacidad hermenéutica de los maestros y maestras es fundamental, porque su responsabilidad pasa por contextualizar un currículo que se plantea como universal. El currículo oficial de la educación básica obligatoria es el mismo para todas las escuelas del país. Sin embargo, se sostiene que, históricamente, las propuestas curriculares fueron pensadas para contextos urbanos y su imposición a los actores rurales no es sino una forma de colonización cultural y violencia simbólica hacia ellos (Galfrascoli, 2021).

Compartimos esa visión, sin embargo, entendemos también, que la educación debe ser una y de calidad, para todos. El concepto de calidad educativa, aquí, se entiende ligado a la pertinencia de la propuesta formativa, es decir, a su adecuación. Una secuencia didáctica será de calidad, entonces, si es adecuada para el territorio y los sujetos que lo constituyen; si responde a las necesidades que los estudiantes tienen y posibilita el desarrollo de la comunidad a la que pertenecen.

Los propósitos se formulan en este escenario de tensiones entre lo general/universal y lo particular/local. Son enunciados que plasman lo que los profesores se proponen generar, promover o propiciar, siempre en términos de las condiciones más adecuadas para que el aprendizaje se produzca.

Veamos algunos ejemplos formulados con distintos niveles de generalidad que apuntan a diversos ámbitos vinculados con la enseñanza.

Ejemplos:

- Generar espacios en los que los niños y las niñas intercambien ideas sobre las fuerzas que actúan en las máquinas rurales. Por ejemplo, en un molino para extraer agua.
- Brindar oportunidades para que los niños y las niñas de 5º, 6º y 7º grado enumeren cuáles son los problemas que generan las sequías. Por ejemplo, pérdidas económicas.
- Habilitar y estimular el diálogo, el debate y la reflexión sobre los modelos de producción agroecológica y convencional. Por ejemplo, las controversias sobre el uso de agroquímicos.
- Promover la participación de actores de la comunidad en instancias de aprendizajes colectivos.
- Crear las condiciones para que los estudiantes de primer ciclo tomen la palabra y puedan expresar sus ideas respecto de los derechos de los niños y las niñas rurales.
- Animar al grupo del plurigrado a participar activamente en ferias locales y regionales exponiendo producciones escolares.

No profundizaremos aquí en esa cuestión. Solo diremos que los objetivos son un componente curricular que no puede estar ausente en una secuencia didáctica, porque son los elementos que orientan el proceso de enseñanza. Tanto la selección de contenidos como la selección y secuenciación de las actividades deben estar alineadas con los propósitos y los objetivos.

Los objetivos intentan plasmar aquello que los y las estudiantes deben lograr; plantean lo que los niños y las niñas deben poder alcanzar en términos de procesos y resultados (Vidales, 2014). Entendemos que “los propósitos y los objetivos son dos maneras diferentes de definir finalidades. Los propósitos remarcan la intención, los objetivos el logro posible” (Feldman, 2010, p. 44).

Es importante que, en el contexto del aula rural, los objetivos sean formulados con distintos niveles de complejidad o profundidad. No es necesario formular objetivos para cada grado, pero tampoco podemos perder de vista que en un plurigrado tenemos alumnos matriculados en distintas secciones.

Enunciar los objetivos de manera escalonada sin que sea necesariamente en siete niveles o grados, nos permite romper con la idea de que el aprendizaje es un proceso que se ata a un criterio cronológico rígido, que sigue las pautas del calendario escolar imponiendo a las trayectorias estudiantiles que “*están siendo*” los parámetros aparentemente neutrales y objetivos de las trayectorias ideales que estandariza el sistema. Así, por ejemplo, un niño que no ha alcanzado los niveles de dominio de la lengua escrita en primer grado, puede hacerlo en los primeros meses de segundo, sin que esto implique estigmatizar al niño o considerar que ha fracasado en su esfuerzo por apropiarse de una convención, en un tiempo que es impuesto institucionalmente.

c. Sobre las intencionalidades y los objetivos

Mucha tinta se ha empleado para abordar este tema. Tanto desde las posiciones más conductistas, que se esforzaban por enunciar minuciosamente los comportamientos que los escolares debían adquirir, como de aquellas que desde la perspectiva crítica pretendieron su deconstrucción.

Ejemplos:*Que los niños y las niñas sean capaces de...*

- Nivel 1. Identificar organismos vivos de la huerta escolar.
- Nivel 2. Clasificar los seres vivos del huerto.
- Nivel 3. Construir cadenas tróficas que incluyan alguna de las especies de la huerta.

Que los niños y las niñas sean capaces de...

- Nivel 1. Reconocer objetos elaborados con distintos tipos de materiales.
- Nivel 2. Diferenciar entre materiales naturales y materiales con elaboración.
- Nivel 3. Identificar tipos de mezcla según sus propiedades.

3.d. Sobre los contenidos

Comencemos por definir lo que entendemos por contenidos de enseñanza: “el contenido es [los contenidos son] aquella parte de la cultura de la humanidad que debe ser objeto de asimilación por parte de los escolares, en el aprendizaje, para alcanzar los objetivos propuestos” (Roca y Castellanos, 2019, p. 109).

Hemos mencionado anteriormente que la propuesta curricular constituye un recorte cultural que no es neutral; por el contrario, toda selección que se realice sobre un determinado campo cultural privilegia unos saberes sobre otros e, incluso, define (con intención o por omisión) qué conocimientos quedan fuera del currículo.

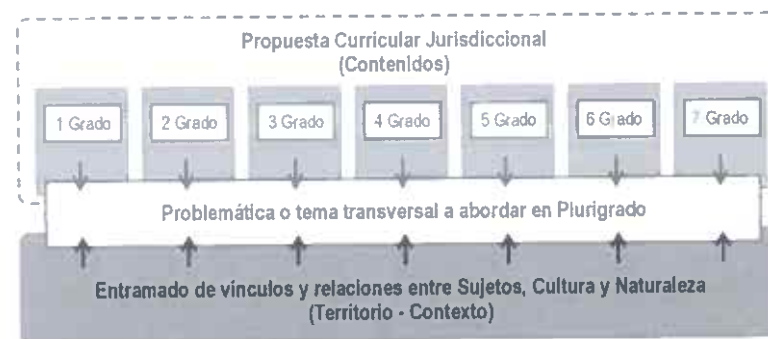
La relevancia que se otorga a ciertos saberes responde a la cosmovisión que logra imponerse como legítima; es decir, responde a una particular escala axiológica. La crítica que la pedagogía rural

formula al currículo es sobre la perspectiva urbanocéntrica que adopta. Compartimos la opinión de Rivera (2015) cuando afirma que “la imposición del espíritu moderno fincado en la universalización de los patrones sociales urbanos ha favorecido la invisibilización y el silenciamiento de la cultura rural, así como la subvaloración de sus cosmovisiones y de su racionalidad” (p. 103).

Por ello, el esfuerzo que el maestro rural invierte en la selección y contextualización de los contenidos debe ser mayor que el que hace un maestro urbano. Vale la pena destinar energía a este proceso porque ese esfuerzo redundará en un mayor beneficio para los estudiantes y para las comunidades del contexto rural.

Compartimos la idea de que “para el logro de un aprendizaje de calidad desde el aula multigrado, [es importante que] los maestros sepan cómo vincular significativamente la experiencia social de los niños con el conocimiento nuevo que se quiere enseñar” (Roca y Castellanos, 2019, p. 106).

Figura 4. Modelo para el análisis de contenidos y construcción del recorte para plurigrado.



Una de las primeras tareas que se debe desarrollar es la exploración de los documentos curriculares. En nuestro país, aunque nos atreveríamos a decir que en la mayoría de los países de la región,

Los contenidos de la Educación Primaria se presentan de manera reducida. Esta es la gramática escolar con que se fue perfilando la perspectiva curricular y que se ha instalado y naturalizado. En un trabajo anterior expresamos que esta manera de distribuir los saberes enseñar constituye un obstáculo para el trabajo en escuelas con plurigrado que hay que poder sortear (Galfrascoli, Lederhos, Tula, Veglia y Vénica, 2016).

A continuación, la labor de los maestros y las maestras consiste en seleccionar un problema o recorte de la realidad que pueda ser abordado por todos los niños simultáneamente. “Por recorte se entiende aquella porción del ambiente que se convierte por una decisión didáctica en objeto de estudio, es decir, se incluye en un proyecto de enseñanza” (Ministerio de Educación, 2007, p. 41). Si nos inclinamos por elegir un problema, este deberá ser lo suficientemente amplio y significativo como para convocar los contenidos específicos para cada grado. Como vemos, la complejidad de esta tarea es de consideración, pues implica un conocimiento extenso del currículo: el docente debe desenvolverse con solvencia al momento de considerar los contenidos de todos los grados que tiene a cargo (ver Figura 4).

Otro criterio a considerar en la selección del problema es su relevancia social. Sabemos que la significatividad y pertinencia del tema es mayor cuando el problema se nutre de los saberes provenientes del contexto (ambiente socio-natural que rodea a la institución escolar rural). Esto requiere, por parte de los docentes, un conocimiento profundo del territorio al que entendemos como:

El territorio no es solo un espacio geográfico ni la jurisdicción correspondiente a un nivel de gobierno sino que es la forma en que el espacio geográfico es habitado, socializado y humanizado (Claval, 1999). El territorio es el resultado de una red de relaciones entre los sujetos individuales y colectivos entre sí, y entre estos y el ambiente o espacio biofísico en el que se localizan temporal y geográficamente; una configuración

compleja que surge de múltiples interacciones e interferencias de factores también resultado de esas relaciones. Sin embargo, a la vez que resultado, el territorio es soporte material y simbólico de la vida humana. En el contexto de estas relaciones entre sujetos y medio biofísico, el territorio es el resultado de una singular forma de apropiación, transformación y valoración material y simbólica de ese hábitat o espacio geográfico determinado (García, 1976, en García, 2006). (Corbetta, 2009, pp. 270-271)

Veamos un ejemplo en el que nos hemos propuesto trabajar con el Sitio Ramsar Jaaukanigás³ como recorte. El Jaaukanigás o también llamado Yaaukanigás por los aborígenes abipones, es una superficie de aproximadamente unas quinientas mil hectáreas inundables de pastizales, bosques ribereños, sistemas de islas, riachos, arroyos y lagunas vinculados con el río Paraná en su trayecto medio. Este espacio protegido se encuentra en la zona noreste de la provincia de Santa Fe, frente a las costas de Corrientes. Fue declarado como Sitio Ramsar en el año 2001 y, desde entonces, esta zona de humedales y su biodiversidad están protegidas por ley. El abordaje de este recorte se vuelve significativo al considerar la problemática medioambiental y la necesidad de desarrollar una conciencia crítica frente al uso de los recursos naturales y el respeto por la diversidad biológica y socio-cultural.

En la parte superior de la imagen (Figura 5) presentamos los contenidos de Ciencias Naturales que se relacionan con el tema de estudio y que hemos decidido abordar; aquí podrían agregarse contenidos de otras áreas. En la parte media hemos explicitado el recorte asignándole un título significativo. En relación con él, podrían plantearse algunas preguntas o problemas sobre los que se articularán las actividades de los distintos grados. Por ejemplo: ¿cuáles son los

³ Mayor información sobre el Sitio Ramsar Jaaukanigás puede encontrarse en: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/28301/146890/>

cambios que experimenta este ambiente a lo largo del año? ¿Cómo influyen esos cambios en la vida de las personas de la región? ¿Cómo afecta la presencia humana a los demás componentes de este ecosistema? ¿Qué conocimientos ancestrales de los abipones pueden ayudarnos a comprender mejor este espacio y su biodiversidad?

En la parte inferior del cuadro, enunciamos algunas ideas fuerza o cuestiones que exponen la relevancia social del eje de la secuencia. Podríamos tomar algunas de esas ideas fuerza y generar una constelación de preguntas en relación con ellas. Por ejemplo:

En relación con los usos económicos: sabemos que los ganaderos trasladan sus rebaños a los campos de las islas durante temporadas por la riqueza de sus pastizales, ¿qué características tiene el suelo de estas zonas? ¿se diferencia del suelo de otras regiones? ¿cómo podemos hacer para averiguarlo?

En relación con los factores naturales: sabemos que estas zonas suelen experimentar incendios espontáneos, ¿se pueden identificar ciertos ciclos a lo largo del tiempo en los que los incendios están involucrados? ¿Qué adaptaciones manifiestan los vegetales de gran porte para sortear estos eventos naturales? Y en relación con esta cuestión, ¿cuáles son las adaptaciones de los vegetales para la vida en ambientes de transición y/o la vida acuática? ¿Y las de los animales del humedal? ¿Cuál es el papel de los vegetales en a sucesión ecológica de las islas? ¿Cómo cambia el paisaje en este proceso?

Vinculadas a esas ideas fuerza se podrían considerar las siguientes dimensiones: la necesidad de preservar la biodiversidad de los humedales; el uso social de estos ambientes: pesca comercial, ecoturismo, caza y pesca deportivas, esparcimiento, ciclismo de aventura, etc.; reservorio de agua dulce; pastizales para ganado; los habitantes de la costa: su cultura y sus paisajes; música y danzas del litoral, etc. Como vemos, el recorte puede ser abordado desde distintas áreas y desde diferentes perspectivas.

Figura 5. Propuesta de contenidos para una secuencia didáctica de plurigrado.



6. e. Sobre las ideas básicas

En un trabajo ya clásico, Giordan y De Vecchi (1995) argumentaban que la historia de la ciencia da numerosas pruebas de que la apropiación de un saber no se produce espontáneamente, sino que, por el contrario, se construye progresivamente. Estos autores adhieren a una concepción epistemológica que compartimos, que critica el cientificismo dogmático y concibe a la ciencia como un conjunto de modelos (con valor provisional y relativo) que se modifican con el paso del tiempo, y su evolución supone aproximaciones sucesivas a la realidad.

Estas ideas tienen gran valor para el caso de la Didáctica de las Ciencias Naturales, porque nos ayudan a entender que los estudiantes construyen modelos cognitivos o modelos mentales sobre cómo funcionan las cosas que, aunque no se ajusten a los modelos científicos vigentes, tienen valor explicativo relativo a un cierto contexto particular.

Por otro lado, estas ideas sobre la naturaleza de la ciencia permiten a los docentes ajustar su ayuda pedagógica. El saber escolar por construir puede ser expresado como hipótesis de progresión, es decir, proposiciones que funcionan como marco de referencia para la construcción del conocimiento, guiando la organización y secuenciación de los contenidos (García, 1997). La formulación de estas hipótesis supone diferentes niveles explicativos (Giordan y De Vecchi, 1995; Astolfi, 1988) que avanzan según un cierto gradiente de complejidad (García, 1995) de manera tal que constituyen aproximaciones sucesivas a una noción (García, 1997).

Desde este posicionamiento didáctico es posible plantear los contenidos de manera secuenciada, con una perspectiva evolutiva del conocimiento escolar (García, 1995 y 1997), en relación con una concepción del aprendizaje que lo define como el cambio en los sistemas de ideas de los sujetos; como un proceso de modelización, abierto e irreversible, de reorganización continua (Veglia, 2015).

Resaltemos que este principio evolutivo de los saberes supone considerar que para un determinado "contenido" o aspecto del modelo elegido, son posibles diferentes niveles de formulación. Los mismos se pueden explicitar en forma de ideas básicas o enunciados que representan el conocimiento científico escolar deseable a construir por los alumnos al cabo de un determinado período de su escolaridad. De ninguna manera constituyen "lo que hay que saber", sino una guía que orienta el aprendizaje.

Ejemplos de ideas básicas.

- Nivel 1. En el huerto escolar podemos encontrar diferentes especies de plantas y de animales.
- Nivel 2. A las plantas y a los animales del huerto los podemos agrupar por diferentes criterios.
- Nivel 3. Entre las plantas y los animales del huerto se establecen diferentes relaciones.

6. f. Sobre las actividades...

a) Las secuencias de actividades

Ya anticipamos en la introducción que el aprendizaje no es un estado, sino un proceso de construcción de significados, que se produce de manera gradual y que admite avances y retrocesos (Marín, 2005). Es poco frecuente encontrar que un niño o una niña aprenda algo significativamente desarrollando una sola actividad. El aprendizaje requiere, más bien, una serie de interacciones entre sujeto y saber, que involucra a otros actores didácticos (docente y compañeros) y, también, distintos tipos de recursos disponibles para favorecer ese proceso de construcción. Sanmartí (2000) lo plantea en los siguientes términos: "no es una actividad concreta la que posibilita aprender, sino el proceso diseñado, es decir, el conjunto de actividades organizadas y secuenciadas, que posibilitan un flujo de interacciones con y entre el alumnado y entre alumnado y el profesorado" (p. 254).

Advertimos también que algunos libros de texto (manuales) suelen presentar información escrita acompañada de alguna actividad aislada, para que el lector se acerque y procese dicha información. En este documento proponemos una perspectiva diferente, que se aleja de esta modalidad acumulativa de la enseñanza (Astudillo, Rivarosa y Ortíz, 2011). A nuestro juicio, estas propuestas que circulan en el mercado editorial no suelen ser suficientes ni adecuadas para producir aprendizajes significativos.

Por otro lado, algunos docentes diseñan una estrategia de enseñanza en la que seleccionan y articulan una serie de actividades (generalmente una cantidad suficiente para los ochenta minutos que dura el módulo de una clase de secundaria) que es superadora de la modalidad anterior, porque favorece el trabajo en grupos cooperativos de pares, privilegia la actividad constructiva de los estudiantes y contempla tres momentos (inicio-desarrollo-cierre). Esta manera de