

Fall
373.6
2

32038

Documentos de trabajo

La lectura en la escuela

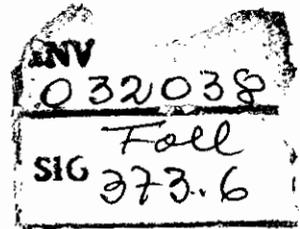
Un análisis de los cuadernos de clase

Ministerio de Educación



Programa Nacional de
Gestión Curricular y Capacitación

Noviembre de 2000



LIB 2

LA LECTURA EN LA ESCUELA
Propuesta para su abordaje
en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales

Documento de trabajo Nro. 1
UN ANÁLISIS DE LOS CUADERNOS DE CLASE

Este documento de trabajo forma parte de una serie denominada **La lectura en la escuela. Propuesta para su abordaje en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales**. La serie se compone de: *Documento 1 "Un análisis de los cuadernos de clase", Documento 2 "Propuesta de alcance de contenidos", Documento 3 "Propuestas didácticas para el aula"*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
PROGRAMA NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y CAPACITACIÓN

Ministro de Educación

Dr. Hugo Juri

Secretario de Educación Básica

Lic. Andrés Delich

Subsecretario de Educación Básica

Lic. Gustavo Iaies

Coordinadora del Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación

Prof. Silvia Finocchio

Coordinación de la serie "La lectura en la escuela"

Lic. Andrea Brito

Equipo de autores

Prof. Sylvia Nogueira, Prof. Adriana Calderaro, Prof. María Paula González, Prof. Marisa Massone.

Equipo Áreas Curriculares Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación

Maite Alvarado, Silvia González, Ma. del Pilar Gaspar, Marina Cortés, Luciana Mangone, Betariz Masine (Lengua); Hugo Labate, Horacio Tignanelli, Noemí Bocalandro, Nora Bahamonde, Luis Baraldo (Ciencias Naturales); María Victoria Fernández Caso, Diana González, Mabel Scaltritti, Ariel Denkberg, Florencia Levin, Cintia Russo (Ciencias Sociales).

INDICE

INTRODUCCIÓN	5
LA LECTURA EN LOS CUADERNOS DE CLASE DE PRIMER CICLO (1ERO. Y 2DO. AÑO)	6
LA LECTURA EN LOS CUADERNOS DE CLASE DE SEGUNDO CICLO (6TO. AÑO)	10
LEER PARA APRENDER CIENCIAS SOCIALES	11
LEER PARA APRENDER CIENCIAS NATURALES	18
	23
ANEXO	
ORIENTACIONES PARA EL USO DE LOS CUADERNOS DE CLASE COMO FUENTE DE INFORMACIÓN	23
DIAGNÓSTICO SOBRE EL TRABAJO DE LECTURA EN LAS ÁREAS CURRICULARES	25

Introducción

En el marco del desarrollo del Plan Nacional de Lectura, se percibió la necesidad de indagar acerca del lugar de la lectura en la enseñanza de las ciencias. En este sentido, este documento presenta un análisis del trabajo escolar sobre la lectura en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en EGB 1 y 2, tomando como fuente de información cuadernos de clase¹.

Este material de trabajo destinado a capacitadores y docentes comprende tres partes. La primera presenta una caracterización del abordaje de la lectura en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en el Primer Ciclo; la segunda, la correspondiente caracterización para el Segundo Ciclo de la EGB². En la tercera parte, el Anexo, se ofrecen, por un lado, orientaciones para el uso de los cuadernos de clase como fuente de información y, por otro, un diagnóstico sobre el trabajo de lectura en las áreas curriculares.

La caracterización del trabajo sobre los cuadernos de clase tomados como muestra respecto de la lectura en las áreas seleccionadas, abarca: la descripción de lo observado, el análisis de la información registrada y una primera evaluación surgida de ese análisis.

¹ Los cuadernos de clase analizados forman parte de una muestra de 48 cuadernos (24 de 1ero. y 2do. año y 24 de 6to. año) relevada en el marco de la investigación *Estado de Situación de la Transformación Institucional y Curricular*, realizada por el Ministerio de Educación de la Nación entre 1997 y 1999. Uno de los aspectos de esta investigación fue el estudio del contenido enseñado en las escuelas, análisis que se desarrolla en el documento *Los contenidos enseñados en cuatro áreas curriculares a través de los cuadernos de clase*. Informe preliminar. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. República Argentina. Diciembre 1999.

² Cabe aclarar que las aseveraciones realizadas en este documento provienen exclusivamente del análisis de una muestra de cuadernos de clase. Aunque esta fuente es particularmente relevante para conocer aspectos de la práctica escolar, no se desconoce su carácter parcial.

1. La lectura en los cuadernos de clase de Primer Ciclo (1ero. y 2do. año)

Un dato previo y necesario al análisis de la lectura en el primer ciclo de EGB a partir de los cuadernos de clase, es la distribución del trabajo escolar en las áreas curriculares: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales³:

Cantidad de clases por área- PRIMERO Y SEGUNDO AÑO

Áreas	CANTIDAD DE CLASES	%
Lengua	1004	44.5
Matemática	899	39.9
Ciencias Sociales	264	11.7
Ciencias Naturales	89	3.9
TOTAL	2256	100

Como se observa en el cuadro, el porcentaje promedio de clases destinadas a las diferentes áreas señala la prevalencia del área de Lengua (44.5%), y Matemática (39.9%). Le siguen en proporción marcadamente menor, Ciencias Sociales con un porcentaje de 11.7%. La enseñanza de las Ciencias Naturales es prácticamente inexistente: 3.9 %.

Los datos recogidos en primer año podrían relativizarse pues se ha analizado el primer semestre del año escolar. Esto podría estar influyendo en la prioridad que se le asigna a Lengua y a Matemática como aprendizajes fundamentales. No obstante, esta característica confirma una tendencia ya señalada (Weissmann, H., 1992, Fumagalli, L., 1993⁴) respecto de la escasa representatividad del área en el primer ciclo.

La preeminencia del tiempo escolar destinado a Ciencias Sociales sobre el destinado a Ciencias Naturales puede deberse, en parte, al papel importante que se le otorga en estos años a las efemérides y a otros contenidos de socialización que son considerados parte del área, tal el caso de las normas de socialización escolar.

³ Para establecer la ausencia o presencia del tratamiento de los contenidos de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales en los cuadernos de 1ro. y 2do. año analizados y la priorización de tales contenidos para su enseñanza, se han contado las clases de cada área por las fechas en que hay registro en el cuaderno del tratamiento de contenidos de cada una.

⁴ Weissman, H. (1992): "La enseñanza de las Ciencias Naturales. Un área de conocimiento en pleno debate", en laies, G. (comp.): *Didácticas especiales. Estado del debate*. Buenos Aires. Aique. Fumagalli, L. (1993): "La enseñanza de las Ciencias Naturales en el nivel primario de la educación formal. Argumentos a su favor", en Weissman, H. (comp.): *Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires. Paidós.

Algunas apreciaciones acerca de qué y cómo se lee en los cuadernos de clase

Un enfoque de la enseñanza de la lectura inicial supone, entre sus objetivos, por un lado, la comprensión de los motivos y necesidades por las que las personas leen y escriben (por ejemplo, leer para obtener información o escribir para expresar una opinión) a través de la frecuentación y la exploración de los textos; por otro, la apropiación del código que sirve para leer y escribir y que, como todo código, establece una relación entre un significado y un significante escrito (una materialización gráfica) que evoca de manera sistemática ese significado.

En la muestra examinada de los cuadernos correspondientes a 1er. año se aprecia un modo particular de reconstruir la relación entre el significado y el significante. Por lo general, las actividades que se proponen reiteran la siguiente secuencia: en primer lugar se presenta una letra, por ejemplo la *p*; se escriben, luego, varios ejemplos de palabras, donde figura esa letra, acompañadas por ilustraciones y, finalmente, se solicita a los alumnos que busquen ejemplos de palabras que focalicen la letra trabajada en recortes de revistas o diarios así como en listas de palabras o breves oraciones propuestas por ellos. Todo este conjunto de palabras ingresa al repertorio léxico de los alumnos de modo que, cuando en los casos observados se les propone que escriban de manera libre, en general, los niños suelen repetir las mismas palabras.

Los aprendizajes iniciales en la escuela básica están indisolublemente ligados al desarrollo de la lecto-escritura. Existe, por lo tanto, una relación estrecha entre los procesos de la lectura y las prácticas y los procesos de la escritura que se ponen en marcha. Del análisis de los cuadernos, se desprende que se enseña a escribir, básicamente, letras, palabras y cierto tipo de oraciones y que, *partiendo del supuesto de que el alumno solo puede leer aquello que puede escribir, las experiencias de lectura se limitarían a estas mismas unidades*. El *concepto de comprensión lectora que predomina es el de identificación del código gráfico*. Dado que, como se dijo, las actividades se centran en la letra, la palabra y la oración raramente se promueven los procesos de comprensión que la lectura de un texto completo posibilita.

Sin embargo, y a pesar de lo acotado de la muestra, se relevan algunos casos de actividades de producción por parte del alumno como forma de contribuir a la comprensión de la lengua escrita. En tales actividades, el alumno es convocado a renarrar o elaborar alguna frase o texto breve relacionado con un texto de base leído, lectura de la que a veces se hace cargo el docente, según se consigna en los cuadernos. En el siguiente ejemplo se observa el trabajo sobre el concepto de libertad en Ciencias Sociales en un cuaderno de 1er. año.

SEGUIMOS TRABAJANDO CON LA LIBERTAD
COMPARTIMOS LA CANCIÓN EL OSO DE MORIS.
AVIA UNA VEZ UN OSO QUE VIVIA FELIZ EN EL
BOSQUE ASTA QUE UN DIA VINO UN CASADOR LO
LLEVO AL CIRCO VIO A UN TIGRE A LA NOCHE EL TIGRE
LE SACO EL CANDADO Y DESPUES SE FUE AL BOSQUE
FIN

En esta actividad, el alumno renarra por escrito el contenido de una canción utilizada como recurso para discutir con los niños el concepto de libertad.

Por otra parte, en los cuadernos de segundo año analizados, las actividades propuestas a los alumnos retoman las mismas unidades de lectura relevadas en los cuadernos de 1er. año, es decir, letras, palabras y oraciones. La secuencia de lectura depende de la secuencia letra, sílaba, palabra, según la aparición de las letras en el alfabeto. De acuerdo con esta evidencia disponible, el contenido considerado clave para alcanzar el dominio de la lectura y la escritura en el 2do. año continúa siendo el alfabeto. Cabe suponer que dado que esos niños aún no saben escribir, en un intento remedial, se repiten las estrategias didácticas adoptadas en 1er. año.

Aun cuando la lectura que se privilegia en los primeros años es el cuento, resulta paradójico que se identifiquen escasas referencias a la lectura de la literatura. Asimismo, este tipo de lectura parecería ser comparativamente menor en los cuadernos de segundo año. En este sentido, se podría suponer que la lectura de la literatura queda comprendida por el supuesto de que hay que esperar que el niño aprenda el código gráfico para proponerle experiencias de lectura de cuentos u otros textos completos. En 1ero. y 2do. año no aparecen indicios de lectura (ni aun a cargo del docente) de textos cuyo contenido aborde temas de Ciencias Sociales o Ciencias Naturales.

Dos hipótesis acerca de la ausencia de lectura de textos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales

Más allá de las hipótesis que desde estas áreas se puedan realizar acerca de la ausencia del tratamiento de sus contenidos específicos, desde el área de Lengua, la ausencia de trabajo con textos en general, y de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en particular, se podría explicar de la siguiente manera:

1) La existencia de una concepción generalizada de la enseñanza de la lectura que sostiene que es necesario que los niños aprendan primero a leer – en el sentido de que aprendan el código- para que, recién después, estén aptos para leer para aprender. Bajo esta concepción, se caracteriza el primer ciclo como *Aprender a leer* y al segundo como *Leer*

para aprender. Así lo expresan Wray y Lewis (2000)⁵: "Parece, por el contrario, que la práctica es enseñarles a leer para después limitarse a ofrecerles diversos contextos curriculares en los que puedan practicar la lectura".

2) El predominio de los textos narrativos entre los textos completos que proponen para la lectura puede explicarse tanto porque el cuento es la clase de texto privilegiada para la alfabetización como porque se considera que el texto expositivo/explicativo es de más difícil comprensión y requiere de un lector más avanzado o competente.

Las investigaciones actuales han demostrado que "los niños pequeños tienen una considerable capacidad de servirse de la lectoescritura como herramienta de aprendizaje, incluso antes de dominar completamente 'lo básico' " (Wray y Lewis, 2000). Es decir que, aun cuando todavía no dominan el código, con la ayuda del docente, los niños estarían en condiciones de buscar información a través de la exploración de textos informativos, (por ejemplo, enciclopedias infantiles con fuerte apoyo de imágenes). Asimismo, en esta etapa, estos textos pueden ser trabajados a partir de la lectura del docente con un importante intercambio verbal que favorezca la comprensión.

Por último, desde una concepción de la lengua como contenido transversal a todos los aprendizajes, los temas de las ciencias contribuyen fuertemente a la alfabetización, además de constituir contenidos que interesan a los niños.

⁵ Wray, D. y Lewis, M. (2000): *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid. Morata.

2. La lectura en los cuadernos de clase de Segundo Ciclo (6to. año)

Consideraciones previas sobre la lectura en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales

Para el análisis de la temática en los cuadernos de clase se parte de considerar que leer es a la vez un modo de adquisición de conocimiento y un proceso cognitivo, que adquiere características específicas en las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Tanto en Ciencias Sociales como en Ciencias Naturales se leen textos verbales, textos no verbales y textos que combinan signos verbales y no verbales. Entre los primeros abundan las secuencias narrativas, expositivas, descriptivas y argumentativas, que apuntan, respectivamente, a la presentación de sucesión de acciones, de relaciones entre conceptos, la enumeración de componentes de unidades mayores (las partes del ojo, las regiones de un país, por ejemplo) y la manifestación de hipótesis y argumentos. Entre los textos no verbales abundan en estas áreas planos y mapas, fotografías, imágenes de obras artísticas. Esos textos no verbales suelen formar parte de textos verbales en los manuales escolares, las enciclopedias, los textos periodísticos que frecuentemente se trabajan en la escuela en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Por otro lado, los textos que leen los alumnos en la escuela en estas áreas se pueden clasificar por quién los produce: un adulto (un autor de manual, el docente, un periodista) o los alumnos mismos. En Ciencias Sociales y Naturales los alumnos producen mapas y redes conceptuales, fichas y resúmenes para después leerlos en actividades que implican la elaboración de hipótesis o el diseño de una investigación escolar, contenidos fundamentales en estas áreas.

Así pues, la lectura se constituye en una habilidad esencial a la hora de trabajar en Ciencias Sociales y Naturales: **se lee para aprender.**

Leer para aprender supone abordar **información proveniente de distintas fuentes** y variados discursos, seleccionar y jerarquizar **conceptos**, comparar diversas **interpretaciones**, realizar **preguntas** significativas e intentar **respuestas** provisorias, construir **explicaciones** complejas que integren las distintas dimensiones de la realidad social. En otras palabras, leer para aprender ciencias privilegia el *observar, describir, comparar, clasificar, hipotetizar, cuestionar, teorizar, disertar y enseñar en y mediante el discurso de la ciencia, analizar, contrastar, relacionar e interpretar* las sociedades en el espacio y en el tiempo. La lectura es una estrategia de aprendizaje de contenidos específicos que contribuye a la formación de lectores críticos y reflexivos. Una estrategia que es, ella misma, un contenido que debe ser enseñado.

Como cualquier otro discurso, también el de la ciencia se aprende mediante la interacción entre aquellos que lo dominan y el empleo en las situaciones que requieran su uso. En el caso específico del aprendizaje de la *"ciencia escolar"* lo que favorece la

apropiación de este lenguaje especial es fundamentalmente el *diálogo* en la clase de Ciencias Sociales y Naturales, considerado en sentido amplio (actividad oral entre docente y alumno, entre alumnos, pero también, "diálogo" entre textos, diálogo construido por los lectores).

2.1. Leer para aprender Ciencias Sociales

En *Historia*, las fuentes escritas, orales, visuales, etc. permiten obtener información sobre el pasado, verificar hipótesis y enunciar y responder preguntas. Las *fuentes primarias* son en general testimonios de "primera mano", contemporáneos a los hechos que se refieren, como una crónica, un testamento, los diarios de Colón, por ejemplo. Otras fuentes primarias son los objetos materiales o arqueológicos, como una pieza de cerámica, una pintura, un afiche de época, etc. Estas fuentes son la materia prima fundamental en el trabajo del historiador. Otros materiales, igualmente importantes, son las *fuentes secundarias*, es decir los registros informativos de contenido histórico que son fruto de una o más elaboraciones realizadas por otras personas. En general, estas fuentes aparecen en los libros de texto, siendo ellos en sí mismos fuentes secundarias. Otras fuentes de "segunda mano", son, por ejemplo, una película, un cuadro estadístico, etc.

En *Geografía*, la información que proveen las distintas fuentes permite conocer los problemas en estudio, sus causas y consecuencias, los actores involucrados y sus intenciones, así como la identificación de las diferentes posturas o posiciones sobre un tema o problema. Al igual que en historia, las fuentes pueden ser cualitativas o cuantitativas, contemporáneas o históricas y presentarse de distintas formas (texto escrito, datos estadísticos, imágenes, etc.). Las *fuentes primarias* más utilizadas en el aula para el estudio de la geografía son los testimonios orales y las historias de vida que surgen de entrevistas a informantes clave. También se trabaja con *fuentes primarias* cuando la información se obtiene a través de una encuesta. Las *fuentes secundarias* son las más utilizadas en el trabajo escolar: el libro de texto, la información periodística, los textos elaborados por los investigadores, las estadísticas, los gráficos y esquemas, los mapas, etc.

• Objetos de lectura en los cuadernos: qué se lee

En los cuadernos analizados puede apreciarse la lectura, en forma cuantitativamente decreciente, de:

- libros de texto (fuentes secundarias) correspondientes al discurso escolar;
- recortes periodísticos;
- mapas;
- dibujos y fotografías;
- fuentes primarias.

Los objetos de lectura **predominantes** en la muestra de cuadernos son **textos escolares**, que se consideran **fuentes secundarias**, en tanto son registros informativos producto de una o más elaboraciones hechas por otras personas.

También aparecen, aunque en menor proporción, textos pertenecientes a otros discursos tales como el periodístico, de divulgación, artículos de **diarios**, entradas y mapas de **atlas**, entradas de **enciclopedias**, entradas de **diccionarios**.

Entre los textos no verbales se encuentran **mapas, dibujos y fotografías** que son aportadas por el docente o el libro de texto y, en algunos casos, construidos por los propios alumnos.

En menor medida, se hallan actividades donde se utilizan **fuentes primarias**, es decir, restos o testimonios de "primera mano". En la muestra de cuadernos relevada, hay un caso de lectura de fuente primaria: un texto constitucional. La consigna de trabajo es:

Buscá el 1° capítulo de la Constitución Nacional: Declaraciones, Derechos y Garantías. Lee los artículos 14,15,16,18 y 19. Elige uno de ellos y explicalo con tus propias palabras.

Esta actividad en particular resulta beneficiosa en tanto introduce en la escuela un texto no escolar. Señala, además, partes propias de la organización de ese texto. Para potenciar el trabajo con fuentes primarias, siempre es importante caracterizar la naturaleza de la fuente a la que pertenece. En este caso también se podría revisar el preámbulo y estudiar la historia del texto.

En la muestra analizada, se registra escasa variedad de textos. Asimismo, es escasa la interrelación de la información proveniente de fuentes de distinto tipo, tanto referida a la relación entre las sociedades y el espacio geográfico como a las sociedades a través del tiempo. No se advierte la lectura de imágenes satelitales, fotografías aéreas, cuadros y gráficos estadísticos, periodizaciones. Generalmente, se utiliza el texto escolar como principal fuente.

- **Proceso de lectura: cómo se lee**

En la muestra de cuadernos, parece privilegiarse el aprendizaje del "contenido" de los textos que se les presentan a los alumnos sobre el aprendizaje de estrategias del área para abordarlos. Esto se evidencia en la escasa presencia del trabajo sobre estrategias diferenciadas de lectura.

Por otra parte, no aparecen trabajos que orienten la reflexión sobre tipos de textos, la identificación del autor, el "cuándo" y para "quiénes" fue escrito. Estas estrategias son fundamentales en el área de Ciencias Sociales, en tanto se trabaja con distintas explicaciones para un mismo proceso social.

Se refleja un interés por el trabajo sobre el procesamiento de información, vinculado al *manejo del léxico*: abundantes actividades vinculadas con la *búsqueda de palabras en el diccionario*. Sin embargo, estas actividades no siempre garantizan la comprensión del significado de la palabra en su contexto. Por ejemplo, en el contexto del trabajo sobre la región Mesopotámica, se registró la siguiente actividad:

Consigna: "Buscá en el diccionario: selva, delta, depresión"

Respuesta del alumno: "Depresión: las malas calificaciones le produjeron una gran depresión a mi amigo". "Una gran tristeza".

En este caso, el alumno copia un ejemplo y un significado (en ese orden) no relacionados con el tema del texto leído. Este ejemplo demuestra que la búsqueda en el diccionario demanda su enseñanza como un tipo de texto particular, con una organización propia. En el ejemplo dado, el alumno parece no conocer las partes que componen una entrada de diccionario. Sería deseable que el alumno supiera esto y pudiera relacionar cada acepción con un tipo de discurso para que tenga la posibilidad de comprender que los conceptos se construyen y son válidos por y para las disciplinas, aunque a veces la palabra sea la misma de un discurso a otro. De no ser así, la búsqueda de palabras en el diccionario resulta una acumulación de datos descontextualizados, en la medida en que la información no es vinculada ni reutilizada en actividades posteriores que permitan la construcción de conceptos del área.

- **Consignas y actividades: para qué se lee**

Es importante también analizar las *consignas de trabajo*, enunciados que orientan y organizan las *estrategias de lectura* que deben poner en juego los alumnos para buscar, reconocer y trabajar con la información de los textos. En los cuadernos hay diversidad de enunciados, que son, a la vez, objeto de lectura por parte de los alumnos y "puerta" de acceso hacia los textos.

Para un mismo tipo de actividad de lectura (en general, una serie de preguntas que relevan algún "contenido"), se encuentran diversas formas de presentación:

- "leé detenidamente el documento",

- "leemos, comentamos y contestamos",
- "leo el artículo"
- "responde las siguientes actividades",
- "respondé el cuestionario".

La orientación de las consignas tal como se presenta en los ejemplos anteriores resulta imprecisa. Para precisarlas, sería necesario explicitar, por ejemplo: ¿en qué debería "detenerse" el alumno al leer?, ¿qué comentamos?, ¿deben esos comentarios incorporarse a las respuestas de los cuestionarios?, ¿de qué manera?

En otro orden, en relación con un mismo tipo de actividad, aparecen variadas consignas encabezadas con:

- "investigamos"
- "averiguar"
- "buscar información"

Estas consignas indistintamente presentadas, remiten, sin embargo, a procedimientos específicos y diferenciados en el área de Ciencias Sociales. La *búsqueda y procesamiento de información*, así como su *comunicación*, implican técnicas complejas de *búsqueda, identificación, registro, obtención de datos, contrastación, formulación de preguntas*, entre otras, que sería importante diferenciar a la hora de elaborar las consignas de lectura.

De la misma manera, para las actividades de síntesis, se encuentran consignas tales como:

- "Esquematizar"
- "Trabajo con cuadro sinóptico"
- "Realizó el mapa conceptual"
- "Hacé un cuadro de llaves"

Este tipo de consignas son útiles para ayudar a los alumnos a retener la información de un texto. Habría que avanzar sobre la diferenciación y graduación de las técnicas en juego y de los tipos de textos implicados en las actividades. Por ejemplo, las técnicas implicadas en un resumen o en un cuadro sinóptico no son las mismas que en una red o un mapa conceptual. Las primeras pueden constituirse en instancias preliminares e incluso necesarias para trabajar con redes conceptuales, pero la construcción de una red o mapa implica no sólo seleccionar sino también jerarquizar y vincular conceptos de una manera diferente a la del texto fuente, lo que implica el desarrollo de otro tipo de competencias en los alumnos. En el aula, el trabajo con redes demanda mucho tiempo

para la “negociación” de la selección, jerarquización y conexión de nodos conceptuales para preparar a los alumnos para que realicen este trabajo en forma individual y autónoma.

Por otra parte, la mayoría de las actividades registradas en el área son *cuestionarios y resúmenes de textos* escolares.

Los cuestionarios, muchas veces, toman la forma de relevamiento de la información explícita en el cuerpo del texto, respetando su orden de presentación. En general, no hay consignas que quiebren con esta lógica y “abran el juego” a la recuperación de información diseminada en el texto y a la construcción de sentidos. A continuación, se cita un ejemplo interesante de pregunta que se diferencia del tipo descripto:

¿Te preguntaste alguna vez cómo se pobló nuestra América?

El poblamiento americano es un proceso muy largo que según las últimas investigaciones.....

Las consignas deberían ayudar a los alumnos a relacionar, jerarquizar, explicar (conceptos en un texto, textos entre sí). Estas operaciones permiten construir los contenidos propios del área. De lo contrario, se está apelando más a la repetición que al pensamiento y privilegiando la descripción como estrategia de explicación. En la muestra de cuadernos, es escasa la presencia de actividades y preguntas en los cuestionarios destinadas a orientar a los alumnos a comparar, clasificar, generalizar, inferir, trabajar con la confiabilidad de los datos, predecir y adelantar hipótesis. Esto se manifiesta en la abundancia de los “*qué*”, “*cuándo*”, “*quiénes*”, “*dónde*”, y la ausencia de los “*por qué*” en preguntas que suelen formularse retomando literalmente las oraciones de los textos. Del mismo modo, no se advierte búsqueda de información en los paratextos (título, subtítulo, cita bibliográfica, etc).

Las actividades vinculadas con la síntesis de la información se presentan mayormente bajo la consigna:

- “resumir del libro, de la página número...”

En los ejemplos encontrados, muchas veces los alumnos parecen copiar textualmente del manual (esto se infiere por el léxico y sintaxis utilizados), copias literales que suelen incluir errores ortográficos u omisiones que alteran la coherencia del texto. La lectura parece superficial y la actividad se circunscribe a la *transcripción de información de un lugar a otro*: del libro al cuaderno. Este tipo de actividad privilegia la reproducción antes que la construcción. Además, dada la brevedad de algunos textos de manual, es

imposible aplicar las estrategias de selección, generalización y reformulación que requiere un resumen.

Además de los cuestionarios, se encuentra otro tipo de tareas bajo las consignas:

- "completa las siguientes oraciones"
- "señalá las respuestas correctas"
- "completá el siguiente crucigrama"

Estas consignas remiten a actividades que apuntan a la repetición de la información, en especial, cuando las oraciones que hay que completar o juzgar como verdaderas o falsas repiten literalmente las de los textos escolares.

Ninguna actividad que implique lectura es en sí misma mala o buena, pero es importante evaluar con qué finalidad se la propone. Si el propósito de leer para completar un crucigrama fuera reforzar en el alumno la construcción de un campo léxico disciplinar, la actividad podría ser beneficiosa. Habría que evaluar qué alcance tendrían esos beneficios y construir el crucigrama teniendo en vista aquel propósito y este alcance. El crucigrama en sí mismo no favorece la construcción de las Ciencias Sociales como área que se centra en la comprensión de las sociedades en el tiempo y en el espacio.

En síntesis, la mayoría de las consignas relevadas en la muestra de cuadernos orientan a los alumnos a:

- responder cuestionarios;
- resumir textos;
- completar oraciones y crucigramas;
- señalar respuestas correctas

• ***Procedimientos específicos involucrados en los procesos de lectura***

En sexto, año los procedimientos específicos del área que sería necesario promover son: interpretar y construir distintos tipos de mapas, trabajar con la causalidad histórica, buscar información a través de cuestionarios, leer gráficos, clasificar, aprender a formular preguntas y a usar vocabulario específico.

En la muestra de los cuadernos, aparecen consignas como:

- "realizamos el mapa físico de Argentina"
- "realizamos el mapa de climas de Argentina"

La mayoría de las actividades registradas en los cuadernos vinculadas al *espacio geográfico*, trabajan principalmente con la representación cartográfica del mismo. Sin embargo, la *construcción de mapas* aparece como una reproducción del mapa del manual. Se observa que las copias de mapas no siempre se hacen en forma completa, con referencias y con la ubicación de elementos del contexto como océanos, países, continentes.

La mayoría de las actividades presentes en los cuadernos vinculadas al *tiempo histórico* trabajan principalmente con la enumeración de la sucesión de hechos y acontecimientos.

Se cita a continuación el ejemplo de una consigna para que los alumnos numeren los acontecimientos por orden cronológico:

"Ubicá cronológicamente"

- Viaje alrededor de la Tierra
- Se creía que la Tierra era plana
- Instrumentos precisos reafirman la redondez
- Aristóteles lo comprobó observando las estrellas

Esta actividad avanza sobre un contenido específico como es el tiempo histórico. Una forma de contribuir con el mismo sería promover la construcción de categorías como duración, ritmo, simultaneidad.

Un ejemplo diferente se manifiesta en una de las actividades relevadas, presentada bajo el título "el trabajo a través del tiempo". La actividad consiste en hacerle preguntas a un texto, preguntas como:

"¿Qué hicieron las personas a lo largo del tiempo?"

"¿Ha cambiado mucho el trabajo?"

"Hasta el siglo XVIII cómo se hacía y con qué tecnología?"

Esta actividad avanza en el procedimiento específico, trabajando los cambios y las continuidades a través del tiempo.

2.2. Leer para aprender Ciencias Naturales

Muchos autores coinciden en que la finalidad de la enseñanza de las Ciencias Naturales es aproximar a los alumnos a la comprensión de la realidad que los rodea para interactuar con ella en forma responsable, propósito que está incluido dentro de lo que se denomina *alfabetización científica*. También hay coincidencia entre autores en que la posibilidad de que los alumnos logren esta competencia se encuentra directamente relacionada con su capacidad de plantear y plantearse preguntas, entendidas como problemas. En este sentido, la clase de Ciencias debería crear los espacios propicios para enseñar y aprender a hacerse preguntas y plantearse problemas. Para ello, es importante acceder a una lectura que problematice los contenidos expuestos en los textos.

- **Objetos de lectura en los cuadernos: qué se lee**

En los cuadernos analizados puede apreciarse, principalmente, la lectura de:

- Diversos *textos verbales*, como manuales, enciclopedias, diarios, entradas de *diccionario*. etc.
- *Imágenes* de libros o de enciclopedias, fundamentalmente dibujos o fotografías.
- *Mapas, redes o afiches- resumen* producidos por los alumnos.

De estos materiales, lo que aparece en los cuadernos son:

- partes de textos (fragmentos),
- algunos datos descontextualizados.
- textos generalmente pobres en contenidos o en estilos (sin paratextos),
- resúmenes incompletos.

En primer término, no se observa la *conexión entre el texto escrito y la imagen gráfica*. La copia de dibujos tiene una valoración positiva en el área, ya que al final de las propuestas generalmente se solicita la esquematización, pero habitualmente se lee en forma independiente el texto verbal y la imagen, sin sugerirse trabajos de elaboración a partir de los materiales gráficos. De los casos analizados, se interpreta que del texto escrito se puede obtener información, no así de la imagen que lo acompaña. Por otro lado, la producción o lectura de mapas y redes (que combinan signos verbales y no verbales de una manera especial, cuyo código hay que enseñar) es mínima.

Asimismo, abundan los textos expositivos y descriptivos, en los cuales los conceptos se presentan como productos cerrados, desconectados de los hechos científicos a partir de los cuales fueron elaborados. Esto no promueve la comprensión de los procesos de producción histórica del conocimiento científico.

• **Proceso de lectura: cómo y para qué se lee**

El relevamiento de las actividades presentes en los cuadernos analizados permite enumerar algunas propuestas y consignas predominantes en la enseñanza de las Ciencias Naturales.

Las actividades que implican lectura y aparecen con *mayor frecuencia* en los cuadernos analizados son:

- responder cuestionarios, responder una pregunta, unir con flechas, encolumnar en cuadros, esquematizar, describir.

Las actividades *minoritarias u ocasionalmente presentes* en los cuadernos que requieren estrategias de lectura son:

- realizar experiencias, responder V-F, completar crucigramas, buscar palabras en diccionario, confeccionar red o mapa, completar espacios en blanco, completar cuadro sinóptico, leer y comentar, confeccionar panel para el aula, comentar una noticia, observar láminas, definir, discutir y responder, buscar recortes de diarios, completar ficha de autoevaluación.

Como se puede apreciar, *la apuesta mayor se encuentra en el uso del cuestionario, privilegiando la operación de búsqueda y selección de la información en textos verbales*. Si se tiene en cuenta que otras actividades propuestas son variaciones de cuestionarios (por ejemplo, crucigramas cuyas claves son preguntas formuladas en forma que retoman literalmente las oraciones de los manuales), dicha apuesta resulta casi absoluta. Por otro lado, la operación de búsqueda y selección de la información es poco promovida como proceso realizado por el alumno. Las mismas consignas suelen indicar dónde buscar (en qué página y casi en qué párrafo de un manual) o se responden a partir de los conocimientos de sintaxis es decir, dada la pregunta, la respuesta puede ser hallada de acuerdo con la construcción sintáctica del texto, lo que no garantiza la comprensión.

Los *cuestionarios* se emplean habitualmente de dos modos diferentes, por un lado como *estrategia de indagación* y por otro como *guías de lectura*. En la mayoría de los cuestionarios analizados, los alumnos responden fraccionando y transcribiendo contenidos del manual o de las fotocopias facilitadas. La mayoría de ellos concluye con la consigna de esquematizar para ilustrar lo analizado, aunque sería más efectivo algún tipo de propuesta de elaboración a partir del esquema que enriquezca la comprensión del contenido tratado. No es frecuente encontrar en los cuestionarios analizados instancias en las que se *soliciten opiniones* por parte del alumno, como resultado del análisis o reflexión sobre el tema estudiado. Es interesante destacar que, si bien los cuestionarios están compuestos por preguntas, es muy difícil encontrar alguna de ellas que implique el *planteamiento de un problema*, aún sencillo. Por ejemplo, en el siguiente caso se promueve la reproducción literal de la información del manual:

Investigamos!!

¿Qué es la fecundación? ¿Cómo se produce?

¿Cómo se reproducen las plantas? ¿Cuántas formas de reproducción existen? Comenta sobre ellas.

Responde

¿En qué lugar de la planta se fabrica el alimento?.
Fotosíntesis.

Describe la función de nutrición de los organismos productores (plantas) ¿Qué sistema de transporte poseen? Ejemplo.

¿Qué son las plantas vasculares? ¿Qué sistema de transporte poseen? Ejemplo.

¿Cuáles son las plantas que no poseen sistema de transporte?

En cuanto a los resúmenes (en general, de secciones de manuales), son textos que podrían leerse en diferentes instancias, por ejemplo durante la preparación de una evaluación. Sin embargo, en los que aparecen en la muestra, se reconoce poca organización y selección de información relevante para tal fin.

En relación con actividades de *síntesis personal de la información*, se encontraron en la muestra consignas de confección de algunas paráfrasis de fragmentos de manuales (en especial, completamiento de cuadros sinópticos) usadas casi exclusivamente como guía de lectura.

El análisis del uso de *imágenes* en la muestra pone en evidencia que se utilizan fundamentalmente como recurso para facilitar, aunque de modo parcial, la representación mental del concepto en estudio (por ej. mediante un esquema de la estructura del ojo o del oído) y, en ocasiones, como refuerzo de lo que se está diciendo (por ej. con el dibujo de una cadena alimentaria ya explicada en forma verbal). El siguiente caso, sugiere en forma incipiente, algún tipo de conexión entre la imagen y el texto verbal:

Aplicando lo aprendido

El esquema oculto

Pinten cada zona numerada con un color diferente
(a igual número igual color)

¿Qué han descubierto luego de colorear las distintas
zonas numeradas?

Indiquen qué órgano representa cada número o
color

¿Cuál es la función de cada uno de esos órganos?

En cuanto a la presentación de *situaciones problemáticas* consideradas como **recurso** para la construcción de nociones básicas y conceptos científicos, no es frecuente encontrar esta práctica en los cuadernos de clase. En uno de los ejemplos, la propuesta inicial de un tema promovía la discusión grupal acerca de algunas frases empleadas **diariamente**. Parecía sugerir el planteo de una situación problemática ya que las frases eran apropiadas para favorecer la problematización entre el uso científico del concepto **tratado** y su uso cotidiano. Sin embargo, el registro de la clase no evidencia este nivel de **discusión**, por el contrario, el alumno responde explicando el concepto científico con el **significado** del discurso popular, validado por el docente y sostenido a pesar de la lectura **de textos** en los que se registra el uso científico del término en cuestión. Este caso, es un **ejemplo** en el cual no se aprovecha la situación planteada como un problema para sugerir **la investigación**, cuya discusión permita diferenciar progresivamente el concepto científico involucrado:

Discutan y responden

Es muy común escuchar frases como éstas:

"Hay que cuidar la ecología"

"Yo soy ecológico"

¿Piensan que son correctas? ¿Por qué?

El alumno responde:

La frase que dice "hay que cuidar la ecología" es correcta, porque las personas la utilizan cuando se habla de la ecología, pero no la cuidan como debe ser. Todas las personas dicen "yo soy ecológico" pero no cuidan la ecología, ej. talar los árboles y matan animales silvestres.

Otras prácticas que aparecen son la *recolección* o el *análisis de noticias*, género **discursivo** propio del discurso periodístico. En la muestra, se pueden identificar dos

modos de uso de ellas: en un caso se sugiere el armado de la carpeta de recortes a modo de "sección general" con el objetivo de estar informado de los avances científicos, y en otro se pide el comentario de una noticia puntual relacionada con un problema local. Ambas posibilidades responden a finalidades de lectura diferentes, pero en los dos casos su mejor aprovechamiento requiere el análisis, discusión o problematización de dichos materiales, lo que no queda registrado luego en los cuadernos.

Carpeta de recortes periodísticos

Comienza desde hoy a organizar tu carpeta de recortes periodísticos referidos a las Ciencias Naturales. Ten presente que los descubrimientos y progresos científicos y técnicos avanzan día a día. Una de las mejores maneras de estar informados es leer los periódicos y revistas.

- Busca en ellos y recorta lo que sea de interés para el área.
- Pega cada recorte en una hoja diferente y coloca referencias.

Es importante destacar que, la mayoría de las actividades planteadas suelen abordar básicamente contenidos conceptuales, contemplando en menor medida el aprendizaje de procedimientos y actitudes lo que supondría, entre otras cosas, desarrollar habilidades para encontrar la información requerida, adecuarla u opinar acerca de ella.

Por otra parte, se observa la presencia de actividades aisladas, sin secuenciación, poco contextualizadas, en las que no es habitual reconocer opiniones ni discusiones, registro de hipótesis, datos observados, variables en juego antes, durante o después de la lectura de los textos.

Sería conveniente ahondar en actividades que favorezcan el desarrollo de procedimientos tales como: la presentación de problemas, la exploración, la indagación, el planteamiento de hipótesis, la anticipación de respuestas o resultados, la construcción de diseños experimentales, el control de variables.

En síntesis, a partir del recorrido por los cuadernos se puede señalar que, si bien los alumnos leen en las clases de ciencias naturales, las propuestas de lectura son escasas o insuficientes para lograr el aprendizaje de algunos contenidos. Estas instancias de lectura se formalizan a partir de textos que a veces no son los adecuados, y de consignas poco diferenciadas por parte de los docentes, a las que los alumnos responden con productos muy semejantes. Dichas propuestas, generalmente, corresponden a la aplicación de un reducido grupo de estrategias a partir de las cuales se presupone la adquisición de contenidos muy diversos, homologando el tratamiento para la adquisición de conceptos, procedimientos y actitudes.

Anexo

1. Orientaciones para el uso de los cuadernos de clase como fuente de información

Analizar la lectura en actividades registradas en cuadernos de clase tiene una serie de implicancias y consecuencias:

- **Estudiar textos escritos.** Como la lectura se estudia en actividades registradas en cuadernos, estamos considerando una lectura definida, en la mayoría de los casos, por la finalidad de producir un texto escrito a partir de ella. Esto es un recorte de las lecturas que se pueden realizar en la escuela. La lectura analizada es, entonces, una lectura que se caracteriza por la variable de que quien lee (el alumno) sabe que lo hace para dar cuenta (a su docente) por escrito de que leyó.
- **Distinguir tipos de discurso.** En los casos seleccionados de los cuadernos no aparecen exclusivamente textos propios de la institución escolar (los manuales, por ejemplo), sino también de otras (textos periodísticos, de divulgación y literarios en la mayoría de los casos, aunque se hallan ejemplos de lectura de textos de otros tipos de discurso, como el jurídico -la Constitución Nacional-).
- **Caracterizar las relaciones establecidas entre los tipos de discurso registrados.** Las actividades que implican lectura en los cuadernos frecuentemente conectan textos de diferentes discursos en función de un eje temático. Entendemos el cuaderno de clase, en función del ámbito en que privilegiadamente se lo produce y lee, como texto propio de la escuela. Esto significa que establecemos una relación jerárquica entre los discursos que aparecen en los cuadernos. El discurso escolar es, en ellos, el discurso que absorbe otros discursos, el que los engloba. En otras palabras, cuando en la escuela se lee una noticia periodística, un artículo de divulgación, un cuento se lee con finalidades propias de la escuela y, en consecuencia, con modos de leer y escribir que ella reglamenta.
- **Descomponer la complejidad de la lectura en los cuadernos.** Analizar las actividades que implican lectura en los cuadernos nos lleva a reconocer que en ellas los alumnos leen siempre, al menos, y simultáneamente, dos textos: el que conforman las consignas docentes y el que estas indican leer. Por otro lado, como las actividades que analizamos son textos escritos, es necesario prever que son escritos para que alguien los lea. Los cuadernos de clase son textos leídos por el docente: huellas de esta lectura quedan impresas en los cuadernos a través de las correcciones del maestro. El cuaderno de clase, complejo texto compuesto por las consignas docentes, los textos que se manda leer (muchas veces fotocopiados y pegados en el cuaderno) y las correcciones del docente constituye a su vez un objeto de lectura para diversos enunciatarios: el mismo alumno, que lo lee para estudiar para una prueba o para detectar por qué no logró una mejor calificación;

el padre, que lo lee para ayudar a su hijo a estudiar o para controlar su desempeño en la escuela; un inspector escolar, que lo lee para controlar si hay correspondencia entre planificación y dictado de clases, etc. En nuestro análisis nos centramos en el alumno como lector de su propio cuaderno, pero considerando el hecho de que la producción que en él se registra es orientada por las consignas docentes, que pueden tener en cuenta al alumno y a otros enunciatarios también.

- **Reconocer diferentes parejas de enunciadores y enunciatarios.** En los cuadernos de clase se registran enunciados producidos por diferentes enunciadores y destinados a diversos enunciatarios. La pareja que resulta privilegiada es la de docente-alumno: el primero se ubica en las consignas y en las correcciones y el segundo, en la resolución de las consignas indicadas por los docentes. Pero consideramos también otras parejas. Por ejemplo, cuando lo que se lee es un manual, el alumno se tiene que ubicar como enunciatario de un enunciador distinto del maestro: el enunciador que aparece en el manual mismo. El enunciador del manual se distingue, para el alumno, del docente, por ejemplo, porque aquel no conoce directamente al grupo de estudiantes al que dirige su texto, porque no es él el que decide qué partes de su manual va a leer el alumno para la escuela, etc. En los procesos de lectura que se infieren de los cuadernos, la lectura es guiada por las consignas docentes y los textos son fragmentados por ellas. En otras palabras, la interacción lector (alumno)-texto hay siempre un tercer actor (el docente a través de sus consignas) que va regulando (y por lo tanto domina) esa interacción.

- **Describir complejos de lecturas y objetos de lectura.** Como los alumnos, en las actividades registradas en los cuadernos, siempre están leyendo al menos dos textos, es pertinente distinguir qué y cómo lee cada uno de ellos. Esto permite clasificar objetos y procesos de lectura en dos clases: los que son orientados por el docente y los que no.

2. Diagnóstico sobre el trabajo de lectura en las áreas curriculares

El presente apartado tiene como objetivo guiar el trabajo de los capacitadores con los docentes en la utilización del documento de análisis de los cuadernos de clase.

- Sugerencias para la sección de Ciencias Sociales

Proponemos que los capacitadores trabajen con los docentes el “cómo y para qué se lee”, es decir que expongan y discutan:

- a) la **lectura de fuentes primarias y secundarias de naturaleza variada** (verbal y no verbal) son relevantes para enseñar la construcción de las ciencias sociales y fundamentar sus explicaciones provisorias. La identificación, indagación, contrastación y procesamiento de fuentes primarias y secundarias resultan necesarios para la formulación de interrogantes, la descripción y planteo de problemas, la contrastación de datos aportados por las distintas fuentes;
- b) las modalidades de **trabajo con los textos antes de la lectura** de su contenido, valorando la importancia de contextualizar el material con relación al tema abordado en el aula;
- c) la importancia de trabajar en Ciencias Sociales desde la **multiperspectividad**, compartiendo experiencias de abordaje de un mismo proceso social con distintos tipos de textos;
- d) el análisis acerca del **uso del diccionario en el aula**. En el documento se afirma que la búsqueda del significado de palabras como actividad en sí misma reduce la posibilidad de que los alumnos comprendan que los conceptos se construyen y son válidos por y para las disciplinas. Sería valioso discutir estrategias que permitan recuperar este paso en actividades posteriores para la construcción de contenidos conceptuales;
- e) la importancia de avanzar en **actividades de síntesis** que permita a los alumnos seleccionar, jerarquizar y vincular los contenidos aprendidos. Sería provechoso compartir experiencias y estrategias utilizadas por los docentes, tratando de realizar una enumeración para luego ponderar qué actividades posibilitan o no el objetivo anteriormente citado;
- f) la relevancia de actividades y propuestas que propongan **mayor grado de complejidad y problematización en las Ciencias Sociales**. Nuevamente aquí se podría deliberar con los docentes qué actividades apuntan a la descripción y cuáles a la explicación por parte de los alumnos;

- g) El aprendizaje de **contenidos procedimentales específicos** en la lectura de las ciencias sociales promueve una **actitud científica**. Es preciso evitar la confusión entre proponer actividades y enseñar contenidos procedimentales. Los procedimientos propios de las disciplinas, utilizados en la investigación científica se transforman en contenidos a enseñar en las ciencias sociales, luego de su necesaria transposición, secuenciación y graduación.

- Sugerencias para la sección de Ciencias Naturales

Proponemos que los capacitadores trabajen con los docentes el “cómo y para qué se lee”, es decir que expongan y discutan:

- a) Las **características de los textos** que se leen *en* o *para* la clase de Ciencias, indicando si tienen que presentar problemas o favorecer el planteamiento de los mismos para desencadenar la investigación o si deben ser relatos contados en forma de historias para permitir la contextualización de los conceptos de la ciencia dentro de los hechos científicos;
- b) las **características** que debería presentar un **problema o situación** a resolver por los alumnos en distintos niveles de escolaridad o de desarrollo cognitivo, indicando también el lugar o papel de la lectura en la resolución de los mismos, por ejemplo, para permitir la representación de nociones y sencillos marcos teóricos a partir de los cuales puedan efectuarse observaciones o plantearse hipótesis;
- c) las **estrategias cognitivas** que se requiere activar para favorecer la adquisición de los distintos tipos de contenido (conceptual, procedimental y actitudinal), la pertinencia de lectura en el desarrollo de cada uno y el objeto de lectura en cada caso;
- d) el aprendizaje de **contenidos procedimentales específicos** en la lectura de las ciencias naturales promueve una actitud científica. Es preciso evitar la confusión entre proponer actividades y enseñar contenidos procedimentales. Los procedimientos propios de las disciplinas, utilizados en la investigación científica se transforman en contenidos a enseñar en las ciencias naturales, luego de su necesaria transposición, secuenciación y graduación;
- e) el análisis acerca del **uso del diccionario en el aula**. En el documento se afirma que la búsqueda del significado de palabras como actividad en sí misma reduce la posibilidad de que los alumnos comprendan que los conceptos se construyen y son válidos por y para las disciplinas. Sería valioso discutir estrategias que permitan recuperar este paso en actividades posteriores para la construcción de contenidos conceptuales.

IMPRESO EN EL MES DE OCTUBRE DE 2000 EN
LOS TALLERES GRAFICOS DEL MINISTERIO DE
EDUCACION, DIRECTORIO 1781,
BUENOS AIRES, REPUBLICA ARGENTINA .