Instituto de Formación Docente N° 3

TALLER PROPEDEUTICO 2020

CARRERA: Profesorado para la Educación Secundaria

En Lengua y Literatura

Duración: 4 años

Marzo 2020

Bienvenida

Hoy te encuentras iniciando la carrera docente, seguramente la decisión de haberla elegido no habrá sido simple, en ella habrás tenido en cuenta tus sueños, tus expectativas, tus oportunidades y tus limitaciones personales y familiares

A partir de ahora serás un estudiante de nivel superior, eso quiere decir que serás el principal responsable de tu aprendizaje, serás quien organice y construya tu propio conocimiento, quien elija los momentos y las estrategias adecuadas para adquirir, desarrollar y generalizar lo Aprendido.

Ahora bien, nadie se convierte en estudiante de nivel superior de un día para el otro, ni en dos o tres semanas, al contrario, ello requiere tiempo y cambios, reorganización personal, familiar y social.

Es muy importante que puedas comprender el privilegio que supone la posibilidad de realizar estudios de nivel superior. El IFD3 te abre sus puertas para que puedas formarte profesionalmente y convertirte en el docente que deseas ser. Ponemos a tu disposición todos nuestros recursos para que puedas caminar con seguridad por este trayecto y a lo largo de tu carrera hasta concluir tus estudios.

El Instituto de Formación Docente N° 3 te da la bienvenida por haber elegido y confiar en nosotros para tu formación profesional.

BIENVENIDOS!!!

Cronograma de actividades

FECHA	DOCENTES	TEMÁTICA	EJE	ACTIVIDADES
Martes 3/3	Melisa Gerez - Wanda Risso	Historia vocacional	SER DOCENTE	1, 2, 3, 4,
Miércoles 4/3	David Jimenez – Yamina Roldan	Prelectura	LEER Y ESCUCHAR EN EL NIVEL SUPERIOR	1, 2, 3, 4
Jueves 5/3	Erica Carrasco - Sergio Luna	La primera lectura- Cómo marcar de forma reflexiva	LEER Y ESCUCHAR EN EL NIVEL SUPERIOR	5,6,7
Viernes 6/3	Erica Carrasco - Sergio Luna	El nivel inferencial. Estrategias	LEER Y ESCUCHAR EN EL NIVEL SUPERIOR	8, 9
Martes 10/3	Anabel Perez - Gladys Castañares	Las relaciones entre las ideas	LEER Y ESCUCHAR EN EL NIVEL SUEPRIOR	10, 11
Miercoles 11/3	Anabel Perez - Yamina Roldan	Sistematizar la lectura	LEER Y ESCUCHAR EN EL NIVEL SUPERIOR	12, 13
Jueves 12/3	David Jimenez - Luis Ruiz	**Resolver una consigna de escritura**	PRODUCIR TEXTOS EN EL NIVEL SUPERIOR	1, 2
Viernes 13/3	Veronica Santucho - Domingo Suarez	La organización del texto, el punto y aparte.	PRODUCIR TEXTOS EN EL NIVEL SUPEROR	3,4,5
Martes 17/3	Norma Garrido - Gladis Castañares	Representación Sobre la docencia	SER DOCENTE	5,
Miércoles 18/3	Melisa Gerez - Wanda Risso	Ejercicio profesional	SER DOCENTE	6, 7, 8
Jueves 19/3	Melisa Gerez-Cristian Santillan	Iniciándonos en el nivel superior	SER ALUMNO DEL NIVEL SUPERIOR	1,2,3,4
Viernes 20/3	Rita Amado-Domingo Suarez	Participación estudiantil	SER ALUMNOS DEL NIVEL SUPERIOR	5, 6, 7
Miercoles 25/3	Melisa Gerez y David Jimenez	Cierre Del taller		

Propósitos del Taller Inicial:

- Recuperar los saberes previos de los estudiantes ingresantes que son considerados relevantes para el inicio de la formación docente inicial.
- Interactuar reflexivamente con una variedad de textos pertenecientes a distintos géneros discursivos.
- Promover en los estudiantes actividades de lectura y escritura orientadas a la producción e interpretación de textos.
- Plantear situaciones didácticas para promover el pensamiento crítico y la fundamentación de sus opiniones.
- Generar instancias de trabajo colaborativo y cooperativo en las producciones de los talleres.
- Ofrecer a los ingresantes una instancia de reflexión sobre la elección profesional y de la carrera en particular.
- Acercar a los ingresantes a los desafíos de la práctica docente en el contexto actual.
- Invitar a los ingresantes a indagar acerca de la propuesta formativa de la carrera y de la institución en relación a sus intereses.
- Brindar a los ingresantes un acercamiento a la estructura curricular de la carrera elegida.
- Estimular a los ingresantes a la participación activa como estudiantes del IFD

EJE: Leer y escuchar en el Nivel Superior

PREPARARSE PARA LEER

ACTIVIDAD 1

1 A: Momento individual

Al finalizar la clase, un profesor o profesora del Instituto te indica leer determinado texto para la semana próxima. ¿Qué pasos vas a seguir para llevar a cabo esta tarea? Escribí un texto breve para explicarlo (hasta dos párrafos). Podes tomarte un tiempo para reconstruir mentalmente la forma en que solías encarar la lectura de un texto durante la escuela secundaria o en otras instancias formativas, y pensar si lo harías de la misma manera.

1 B Momento en grupos

Compartan sus textos en pequeños grupos e intercambien sus opiniones.

a. ¿En qué coinciden sus modos de encarar la lectura de un texto de estudio? ¿En qué observan diferencias?

b. ¿Alguien señaló las acciones que realiza antes de leer, para enmarcar o contextualizar la tarea? Por ejemplo: buscar información sobre el autor, leer el título del texto e imaginar qué tema va a tratar, observar el programa de la materia e identificar en qué unidad se encuentra el texto, entre otras opciones.

1 C Momento entre todos

A partir de lo conversado en los grupos, reflexionen entre todos y con los y las docentes del curso; pregúntense: ¿contextualizar el material de lectura antes de comenzar a leer facilitaría una comprensión más profunda del texto? ¿Por qué? ¿Qué cosas creen importante hacer para contextualizar el material de lectura?

Para leer

No leemos siempre de la misma manera La lectura no es una práctica que se lleva a cabo siempre de la misma manera, sino que varía en función de diferentes cuestiones. Por ejemplo:

1. **La clase de texto.** Si te gusta leer historietas, seguramente no lo hagas del mismo modo, ni en la misma posición, ni en los mismos lugares que leés un manual de Historia.

2. **El conocimiento sobre el tema.** Los lectores más entrenados o que dominan mejor el tema tienen una actitud más distendida frente al texto, mientras que los lectores novatos, menos entrenados o que desconocen el texto se mantienen en estado de alerta y desconfían de sus interpretaciones.

3. **El propósito**. Leemos en diagonal cuando sólo buscamos pasar el rato, por ejemplo, al "copetear" el diario o revisar los estados en una red social. Pero si queremos volvernos expertos en el tema que estamos leyendo vamos a leer en profundidad, con detenimiento.

En el Nivel Superior, leer para estudiar supone unas formas específicas de abordar los textos. Entre otras cuestiones, es imprescindible que sepas qué es lo que vas a leer (un capítulo de un libro, un ensayo, una nota de opinión, etc.), para qué vas a hacerlo, qué tenés que "buscar" allí, con qué otros textos de la misma asignatura se relaciona lo que estás leyendo. También es muy importante que te preguntes: ¿por qué será que el profesor o profesora piensa que puede ser útil el texto para tu formación? ¿Cuán difícil, aburrido, divertido, novedoso, etc. podría resultarte? Los lectores más entrenados realizan todo esto y mucho más antes de leer, a veces incluso sin ser del todo conscientes de la importancia de lo que hacen. En efecto, para lograr un mayor grado de comprensión durante la lectura es necesario contextualizar el material, activar conocimientos previos y establecer objetivos claros. De lo contrario, cómo vas a saber qué es importante y qué no lo es, cuáles son los conceptos claves y qué se espera que sepas luego de la lectura. A continuación, te ofrecemos información importante para encarar la lectura cuando estudiás, que te permitirá construir un GPS para llegar a buen puerto:

Explorar el texto

Una de las primeras acciones que todo lector debe realizar es explorar el texto. Aquí "explorar" es sinónimo de mirar por arriba, ojear o, incluso, "chusmear" el material. Cuando explorás el texto es conveniente detenerse en ciertas partes que permiten obtener algo de información. Por ejemplo:

- El título, que suele indicar el tema general que se va a abordar en el trabajo;
- El lugar y la fecha de publicación pueden sugerir "desde dónde" habla el autor (no es lo mismo pensar la educación desde Latinoamérica que desde Europa, dado que cambian los problemas o los puntos de vista) y cuándo (para conocer si se trata o no de un texto actual);
- Los subtítulos ofrecen una pista sobre cómo se organiza el razonamiento del autor y cuáles son los puntos en los que se va a ir deteniendo a medida que avanza;
- Los gráficos, tablas y cuadros suelen resumir conceptos clave u ofrecer ciertos datos (como en el caso de los mapas y los datos estadísticos presentados en forma de barras, tortas, etc.) en los que se apoya el desarrollo del texto;
- La bibliografía –esa lista de textos que aparece comúnmente al final– te va a decir mucho más de lo que te dice hoy, dado que permite inferir con quiénes acuerda o con quiénes discute el autor o autora a quien estás leyendo.

En relación con el último punto, es conveniente buscar información sobre el autor antes de leer el texto, dado que abordará el tema desde el marco teórico en que se formó o al que adhiere. Por ejemplo: los problemas del campo educativo pueden ser analizados desde la Didáctica General, la Psicología Educacional o la Antropología Social, entre otras disciplinas, y cada enfoque supone una interpretación diversa de la realidad. Finalmente, es importante que sepas que muchos de los textos académicos se organizan en tres grandes secciones: introducción, desarrollo y cierre. El desarrollo es la parte más "densa", la que posiblemente te resulte más difícil de comprender, dado que presenta gran cantidad de conceptos y explicita las relaciones que se establecen entre ellos. Contrariamente, la introducción y el cierre no sólo suelen ser más sencillos, sino que, además, facilitan el acceso al desarrollo. La introducción funciona como "antesala" del texto, es su "puerta de acceso": allí el autor o autora suele presentar el tema, señalar desde qué marco teórico lo va a abordar, indicar cuál es su objetivo, etc. Es decir, te dice qué "va a pasar" en las páginas que siguen.

La conclusión suele ser como una introducción invertida, en espejo: aquí se indica qué "pasó" en el texto, se resumen las principales ideas, se reiteran los conceptos clave y, eventualmente, se sacan algunas conclusiones y se plantean nuevas preguntas que no se han resuelto y que podrían explorarse. Cuando el texto te resulte demasiado novedoso, cuando el tema sea desconocido para vos, leer estas dos secciones antes de abordarlo en su totalidad te va a permitir hacerte una idea de su complejidad y anticipar el contenido.

Ubicar el texto en el marco de la asignatura: el programa Muchos estudiantes sencillamente toman un texto y lo leen, sin preguntarse por qué ni para qué. Sin embargo, detrás de cada uno de los artículos o capítulos de libros que forman parte de un programa hay muchas ideas, dado que los docentes seleccionan cuidadosamente el material de lectura: cada texto responde a una decisión. Entonces, parte de la tarea del lector es identificar el sentido de ese texto en el marco de esa asignatura específica. Por eso, el programa de la materia es una herramienta clave. ¿Qué información proveen? Los programas de las materias o asignaturas suelen comenzar con una fundamentación, en la que el docente a cargo explica por qué la asignatura es importante para la formación de sus estudiantes y describe brevemente "de qué va": el recorrido, las teorías, los temas. En esta sección podrás descubrir cuál es el sentido general del texto que vas a leer, en el marco de qué conjunto de ideas y teorías se espera que lo comprendas. A continuación, los programas incluyen objetivos de aprendizaje, es decir, indican qué deben lograr los estudiantes: conocer la teoría tal, comprender los debates existentes en el campo cual, ubicar temporalmente determinados hechos, formular criterios, etc. Estos objetivos te permiten comprender, por lo tanto, qué espera el profesor o profesora de vos. Además, los programas ordenan los contenidos en unidades, ejes, módulos o bloques. Cada uno corresponde a un conjunto de contenidos que se agrupan porque tienen algo en común. Por ejemplo: una materia puede presentar la historia de la educación argentina organizada en unidades por período histórico, o por problemas, o por modelos teóricos explicativos. En cada unidad, el docente indica la lista de temas que vas a aprender. Por ejemplo, en una unidad sobre el origen del sistema educativo moderno, los temas pueden ser "fundación del sistema", "debates en torno al modelo a implementar", "Estado-nación", etc. Entonces, identificar la unidad a la que corresponde el texto te permite saber por qué el profesor o profesora te indica leerlo. Al cotejar el título o algún subtítulo del material de lectura con la lista de temas de esa unidad, seguramente identifiques cuáles son los conceptos clave o ideas principales. Finalmente, el programa te permite establecer relaciones entre los textos que conforman una materia: si los agrupás por unidades,

sabrás cuáles abordan temas comunes. De esta manera, tu lectura deja de centrarse en un único texto para pasar a ser hipertextual: podés "linkear" cada lectura con las demás.

ACTIVIDAD 2.

2.A: Momento individual

Responde a las siguientes preguntas a partir del índice de contenidos de la obra de Marta Marín, Lingüística y enseñanza de la Lengua.

Índice general

Introducción 13
Capítulo 1: El enfoque comunicacional para la enseñanza de la lengua 17
Distintos enfoques para la enseñanza de Lengua 17
El enfoque comunicacional de la enseñanza de la lengua..... 26
La competencia comunicativa y sus componentes 28
Teoría del lenguaje como textualidad 30
Teoría del aprendizaje como construcción 32
Teorías de la lectura y de la escritura como procesos 34
El abordaje de los textos desde distintas ramas de la lingüística... 36
Un poco de práctica 39
Notas ..... : 40
Bibliografía 41
Apéndice 43
Capítulo 2: La comunicación 45
Introducción 45
La comunicación: asunto de ingenieros, antropólogos y lingüistas 46
La comunicación es más que lenguaje 48
Un nuevo esquema de la comunicación 54
Otras observaciones sobre la comunicación 57
Funciones del lenguaje según Jakobson 61
Caracterización de cada función 63
Funciones del lenguaje según Halliday 65
Variedades lingüísticas 66
Implicaciones pedagógicas 68
Un poco de práctica 69
Notas 74
Capítulo 3: La enunciación 77
Introducción 77
Los índices de persona 79
Los índices espacio-temporales 79
Los tiempos verbales 82
Los tiempos de la narración 87
Las cargas valorativas del léxico 91
La polifonía 97
Implicaciones pedagógicas 106
Un poco de práctica 109

Notas 111
Bibliografía 111
Capítulo 4: Los textos... 113
¿Por qué ocuparse de los textos y no de las palabras o de las oraciones? 113
¿Qué es un texto? 115
La coherencia textual 116

a. ¿Cuál es la propuesta para enseñar lengua?
b. Según Marín, ¿sobre qué pilares se sustenta el enfoque comunicacional?
c. ¿Qué proponen Jakobson y Halliday? ¿Son teorías contrapuestas o complementarias?

2 B Momento entre todos

Hagan una puesta en común del punto anterior a partir de las siguientes propuestas:

a. ¿Cómo hicieron para encontrar las respuestas en un texto tan breve como un índice? Intercambien sus experiencias.

b. Hagan un punteo de todo lo que pueden saber sobre el libro de Marín con sólo mirar el índice. Para cada punto, justifiquen cómo hicieron para saberlo y en qué parte o partes del índice se encuentra.

c. El libro de Marín se llama Lingüística y enseñanza de la Lengua. ¿En qué capítulos del libro se tratan estos temas? En el libro, según lo que les permite deducir el índice, ¿se le da más lugar al aprendizaje conductista o constructivista, procesual o conceptualista? Fundamenten sus opiniones.

ACTIVIDAD 3

3 A: Momento individual

Observa (¡no leas!) la entrevista a Pablo de Santis, luego realiza las siguientes actividades.

Pablo De Santis, escritor

"La literatura no está separada de la vida real"

Pablo De Santis suele decir que la escuela no incidió en su vocación. Pero que escribir literatura para adolescentes funcionó como una escuela en su formación de escritor. Confiesa que se siente profundamente ligado a este género, y que escribe al mismo tiempo textos para adultos y para chicas y chicos, porque disfruta de esta literatura que lo vincula con los orígenes de su carrera.

Antes de publicar libros de literatura, lo de Pablo De Santis fueron las historietas. A partir de la obtención del premio "Fierro busca dos manos", organizado por Fierro en 1984, se inició en esta revista, donde fue guionista y jefe de redacción. Junto al dibujante Max Cachimba reunieron posteriormente su producción en un volumen llamado Rompecabezas. Los libros para jóvenes de algún modo surgieron como resultado de las "traducciones" de algunas historietas que según De Santis: "No eran para chicos pero, al pasarlas a prosa, me daba que eran libros más para adolescentes que para adultos". Así escribió El último espía y Lucas Lenz, ambos originados en historietas. Luego dirigió colecciones para jóvenes y escribió novelas para lectores de todas las edades; entre otros reconocimientos en diferentes concursos, La traducción fue finalista del Premio Planeta en 1997 y ganó en 2008 el Premio Planeta-Casa de América con su novela para adultos El enigma de París. Otra de sus novelas para adultos, Filosofía y Letras, fue publicada en España en 1998. Aunque se supone que la literatura juvenil es definida por la edad de su lector "modelo", De Santis desconfía de esta condición. Alguna vez escribió: "Esto de tener de antemano un lector resulta sospechoso. La solución es rechazar toda idea de certeza respecto de quién está del otro lado. El escritor se equivoca si cree que conoce a su lector; sólo en la medida en que persista su duda, su oscuridad, el texto puede funcionar". En más de una oportunidad aseguró que no escribe tratando de identificarse con los chicos, sino desde su propia experiencia de vida. Y que no

percibe grandes diferencias entre lo que escribe para chicos y lo que escribe para adultos, sino que para él son mundos que están en contacto. De Santis nació en Buenos Aires, en 1963, y siempre vivió en Caballito. Es licenciado en Letras de la UBA. Su primera novela, El palacio de la noche, se publicó en 1987, y luego vinieron Desde el ojo del pez, La sombra del dinosaurio, Pesadilla para hackers, El último espía, Lucas Lenz y el Museo del Universo, Enciclopedia en la hoguera, Las plantas carnívoras y Páginas mezcladas. Ha publicado también libros de crítica sobre el cómic. En televisión, fue autor de los textos de los programas El otro lado y El visitante, conducidos por Fabián Polosecki, "Una de las ventajas de la literatura juvenil -reflexionó en la revista La mancha, en 1998- es que se trata de una excusa para rescatar textos que no tienen lugar en el presente editorial; en particular, una forma exiliada: la nouvelle. En colecciones juveniles, en cambio, aparecieron nouvelles como Costumbres de los muertos de Fernando Sorrentino (un gran escritor olvidado por las editoriales), o El sistema de huida de la cucaracha, de Gonzalo Carranza; libros que no fueron especialmente escritos para jóvenes, pero que hoy encuentran en este público a sus lectores".

-¿Cómo fueron tus inicios en el mundo de la literatura?

-Me crié en una casa donde había muchos libros. En mi caso, la literatura siempre estuvo más vinculada a mi casa que a la escuela. En la biblioteca de casa había muchas colecciones de libros policiales, como los de Agatha Christie. Además, estaban los libros de la colección Robin Hood y la enciclopedia Lo sé todo. A partir de eso, aparecieron los gustos literarios. No vincularía demasiado mi vocación con la escuela. Hice el primario y el secundario en instituciones privadas del barrio, pero no tengo recuerdos fuertes vinculados con la escuela. Quizás porque fue algo como muy privado, no me gustó ir a la escuela, nunca, jamás. No era demasiado mal alumno, pero no era bueno. No me gustaba levantarme temprano ni disfrutaba el colegio. Me concentraba y hacía lo posible para aprobar, pero nada más.

-¿Tampoco disfrutabas de la materia Lengua, o Literatura?

-No, no me enganchaba para nada. Recuerdo que, cuando mencionaban el tema de tal libro, yo me preguntaba cómo ese libro puede tener tal tema. Me acuerdo de que en el primer año del secundario hice una redacción, o un cuento; el profesor (que era español, y además era cura) me puso que no podía ser mío, que lo había copiado de otro lado. A partir de ese momento, no escribía nada propio vinculado con el colegio. Escribía por mi cuenta, pero en ningún momento lo comunicaba ni lo ponía en relación con la escuela. Ni siquiera lo compartía con mis compañeros. La literatura estaba como en un espacio aparte. Pensá que cursé el secundario en plena dictadura militar, una época en que la literatura estaba fuera de la sociedad. Era medio asfixiante, además era colegio sólo de varones y quería terminar pronto.

-Entonces, la literatura se desarrollaba en otros ámbitos….

-Empecé a escribir alrededor de los doce años, en unos cuadernitos escolares que todavía están en casa de mis padres. Empecé con poemas en los que imitaba a Borges, más o menos con la misma rima. Me acuerdo de que, por esa época, mi madre me había regalado un libro de Ray Bradbury. Y también empecé a imitarlo, incluso en la diagramación de las páginas que por esa época tenía Minotauro.

-Y no se los leías a nadie.

-No. Los escribía para mí. Después, empecé a escribir a máquina y ya me sentía todo un profesional.

-¿La lectura también funcionaba como algo íntimo?

-Sí. En mi casa se leía mucho. Mis padres son médicos, ya jubilados. Salían los libros de Borges, por ejemplo. Esas ediciones muy lindas de Emecé, con ilustraciones de plásticos argentinos; eran unos libros preciosos como El oro de los tigres, La rosa profunda o La moneda de hierro, y apenas salían estaban en mi casa. Mi madre recortaba los poemas de Borges que publicaba La Nación y los ponía en la mesa de luz o en la cómoda. Recuerdo que a mí me impresionó mucho leer el poema del desdichado, cuando dice: "He cometido el peor de los pecados que un hombre puede cometer. No he sido feliz". Y esa idea de que el peor de los pecados es no haber sido feliz es una idea que a mí me impresionó muchísimo. Y que me enseñó, además, que la literatura siempre ofrece un punto de vista opuesto al sentido común.

-¿Te apoyaron en tu casa cuando comunicaste tu proyecto de ser escritor?

-Mis padres estaban de acuerdo pero, claro, que un chico diga que quiere ser escritor… Pero yo tampoco era muy comunicativo. Siempre escribía para mí, como en secreto. A los 15 años salí finalista de un concurso de la Universidad de Belgrano, llegó una carta a mi casa; ahí mis padres se enteraron de que yo escribía y me regalaron la máquina de escribir. A partir de ese momento, nunca dejé de escribir; después me anoté en la facultad de Filosofía y Letras, en la carrera de Letras. -Y en esa época empezaste a trabajar en periodismo. -Sí, me casé muy joven y tuve mi primer hijo a los 20 años, eso también hizo que debiera salir a trabajar. La escritura está muy vinculada con mi trabajo en el periodismo. A los 19 años ya trabajaba en una redacción, en Radiolandia y en otra revista que se llamaba Salimos, que era de turismo y espectáculos. Eso me dio el training y la disciplina de escribir con plazos, con espacios y condicionamientos.

-¿Te ayudó en tu trayectoria, estudiar la carrera de Letras?

-No sé, la verdad, no sé. Yo creo que en gran parte de la facultad de Letras yo notaba una especie de visión muy limitada en la literatura, muy prejuiciosa. Para mí, siempre lo bueno de la literatura es su carácter de universalidad, ¿no? Uno tiene que estar

abierto a todo. Además, tengo una personalidad muy curiosa, de no especializarme en nada; me interesa todo y leo de todo. Entonces, eso de que cada uno tenga su especialidad y lea solo de un tema o de un autor, a mí me resultaba un poco pesadillesco. Sí, en cambio, me sirvió para la lectura de algunos clásicos.

-¿En qué consiste, o debería consistir, "enseñar literatura"?

-Uno necesita cierto apoyo como lector. Hay un montón de textos a los cuales uno se puede enfrentar solo; pero en otros, uno necesita una ayuda. Ayudar significa enseñar a leer. Creo que se puede enseñar a leer y a interpretar algunas cosas. Hay libros que, aunque sean aburridos, hay que leerlos. Ciertas lecturas básicas uno las tiene que tener. A veces, el tema del aburrimiento está planteado con mucha liviandad, pero algunas cosas cuestan esfuerzo y vale la pena hacer el esfuerzo por leerlas; y a veces el placer llega a través de ese sacrificio, de ese gasto de energía que tenemos que hacer para enfrentarnos a textos más difíciles que otros. Un libro como Facundo, un chico no lo va a leer solo si no hay cierto apoyo que le pueda hacer mucho más interesante el libro.

-¿Cómo se ayuda a alguien a enfrentar un libro?

-Hay chicas y chicos que no son lectores. Pero cuando se les cae con el Libro del buen amor, o con La Celestina, que era lo que se leía en mi época, no hay manera de formar lectores a partir de eso. Hay que avanzar al revés: primero lo más fácil y después se sigue de a poco. Esos programas eran terribles, porque eran de historia de la literatura en vez de ser literatura. Para aprender buena literatura hay que enseñar a leer, y no enseñar historia de la literatura porque no tiene ningún sentido. -¿Es "enseñable" la literatura? -Enseñar a interpretar un texto, a ver cómo están armados los textos, es interesante. Ver si, por ejemplo, en un texto siempre aparecen rimas internas, o cómo en un texto los mismos elementos reaparecen cambiados, cómo se va armando el mundo de una novela o los procedimientos que tiene un escritor para hacer de ese mundo algo autónomo para producir ciertos efectos en el lector. Cómo ese libro se relaciona con otros libros, porque los libros no están solos. Cómo ese libro se inscribe dentro de una tradición anterior, y cómo ese libro siempre supone lecturas previas. Todo esto se puede enseñar.

-¿En la literatura para jóvenes, tu obra siempre estuvo ligada con el género policial?

-Una mezcla entre policial y fantástico. Hay un enigma y algo a resolver. Por ejemplo, este personaje Lucas Lenz busca objetos para un museo del universo, un museo arrasado. No hay un crimen ni nada de eso, sino que esto más bien son objetos vinculados más a la literatura fantástica que al policial. A la literatura para jóvenes sí la veía muy relacionada con la mezcla de géneros, un lugar donde se podía escribir sin la neurosis que uno tiene cuando escribe literatura para adultos. Esa exigencia de pensar si se va a hablar bien o mal del libro.

-El género de la literatura juvenil, ¿tiene reglas acotadas, o condicionamientos de mercado que te pueden limitar?

-No hay reglas propias pero sí una especie de recorte dentro de la literatura general. Por ejemplo, en la colección La Movida, que dirigí en la editorial Colihue, se han publicado libros que en su momento habían salido para adultos. Me acuerdo de un libro de Fernando Sorrentino, Costumbres de los muertos, que podía servir perfectamente para chicos. Sí tienen que ser textos que no exijan una gran experiencia lectora, como para no desalentar de entrada a los jóvenes. -No mencionaste ningún docente que te haya motivado en este camino. Pero algún maestro debe haber…

-Mi gran maestro es Juan Sasturain, absolutamente. No maestro porque haya sido docente mío. Al momento de conocerlo, siempre me estimuló a escribir. Tenía una mirada completamente desprejuiciada con respecto a los géneros. Él tiene una visión muy amplia y de curiosidad por el mundo. Siempre fue alguien a quien yo le leí sus textos críticos sobre historietas, y admiré además su manera de hacer la revista Fierro. Un día me llamó y me dijo "Ganaste el concurso". Esto fue en 1984 y para mí fue un enorme estímulo, y el premio era nada más que una máquina de escribir y una lámpara de escritorio y publicar en la revista. Con eso además, escribía y cobraba. Ya que lo publicaran era fantástico. Y yo tenía 20 años.

-¿Se agregaron otros maestros?

-Bueno, también ahí conocí a Juan Lima, que era el director de arte, y también me marcó mucho, sobre todo en el tema de la historieta: me enseñó a ver gráficamente el mundo. Fierro funcionaba como una especie de academia. Era una de las pocas revistas en el mundo donde uno podía llegar a cualquier hora y era siempre atendido y escuchado, algo rarísimo. Con Lima, además, conversábamos mucho sobre literatura. -En función de despertar pasión por la literatura, ¿qué le faltaría a un docente para convertirse en un "maestro"? -Eso de dar consejos... Yo lo que haría es tratar de comunicar mis propios entusiasmos, transmitir lo que más me gusta. Esto es en principio. Después iría mirando qué pasa con los alumnos. Dónde pueden interesarse y frente a qué cosas les cambia la mirada y hay un punto de interés. Y, por otro lado, comunicarles que la literatura no es algo que está separado de la vida real, sino que hay que ver que en todo momento vivimos en un mundo de relatos, donde contamos cosas y donde la ficción está por todas partes. No existen relatos sólo en la literatura.

Inés Tenewicki Fotos: L.T.

a. Lee el título, la volanta (el pequeño texto sobre el título), el texto del recuadro en la primera página y las preguntas del entrevistador (aparecen en negrita). ¡No leas las respuestas!

b. Responde las siguientes preguntas cuando sea posible hacerlo sólo con esa información. ¡Atención! No vas a poder responder todo. - ¿Cuál es la nacionalidad de Pablo de Santis? - ¿A qué se dedica? - ¿Qué carrera estudió?

c. Junto a cada respuesta de De Santis, en el margen del texto, anota las frases "biografía del autor", "relación entre la literatura y la escuela", "enseñanza de la literatura" y "literatura juvenil" según imagines que será el tema abordado en cada parte. ¡Guíate sólo por las preguntas del entrevistador!

3 B: Momento individual

En la clase de Literatura Infantil y Juvenil están discutiendo sobre la enseñanza de la literatura. Cada estudiante debe compartir con los demás la posición de un autor respecto de este tema: si la literatura es enseñable y, en caso de que lo sea, cómo se hace. Lee las secciones de la entrevista en las que crees que De Santis aborda este tema. Guíate por las palabras que colocaste en el margen (punto c). Anota en una hoja lo que vas a compartir con tus compañeros.

3 C: Momento entre todos

Compartan sus respuestas a las actividades 1 y 2, y cómo llegaron a ellas, o por qué no fue fácil resolverlas.

ACTIVIDAD 4 Momento entre todos.

Reflexionen entre todos sobre sus experiencias con relación al tema de esta sesión:

a. ¿Pudieron resolver las actividades sin leer los textos completos? ¿En todos los casos? Pongan ejemplos.

b. ¿Qué ventaja tiene prepararse para leer? Por ejemplo: "ir al grano", saber de antemano de qué se trata lo que van a leer, seleccionar material de lectura, etc.

c. ¿Qué diferencia encuentran entre simplemente leer todo un texto de corrido o explorar el texto antes de leerlo y luego hacerlo con un objetivo, sabiendo qué están buscando?

d. Compartan qué partes del texto explicativo de esta ficha retomó cada uno durante la resolución de las actividades. ¿En qué sentido les sirvió para realizarlas? ¿Qué dudas despejó? ¿Qué interrogantes quedaron pendientes?

e. Hace una lista de las acciones que te propones llevar a cabo antes de leer la próxima vez que un profesor o profesora te indique hacerlo.

LA PRIMERA LECTURA (O CÓMO MARCAR DE FORMA REFLEXIVA)

ACTIVIDAD 5

5 A: Momento individual

Si te solicitaran que leas un texto particular para la siguiente clase de este curso, ¿cómo leerías el texto? Indica qué tipo de lectura harías y si, por ejemplo, subrayarías con distintos colores, dejarías comentarios en el margen, u otras acciones vinculadas con el estudio del texto. Escribí un texto breve para explicarlo (hasta dos párrafos).

5 B: Momento en grupos

Compartan sus textos en pequeños grupos e intercambien sus opiniones: ¿en qué coinciden sus modos de leer para estudiar? ¿En qué observan diferencias?

5 C: Momento entre todos

A partir de lo conversado en los grupos, reflexionen entre todos y con el/la docente:

a. En un cuadro de doble entrada como el siguiente, sinteticen las principales estrategias que suelen implementar mientras leen e incluyan sus ventajas y desventajas. La primera fila es un ejemplo:

Estrategias	Ventajas	Desventajas
Utilizar el resaltador	Retomar lo subrayado después de leer.	No ofrece pistas sobre para qué o por qué se marcó esa parte del texto

¿Cuál o cuáles estrategias de marcado y escritura de anotaciones durante la lectura les parece más adecuada? ¿Por qué?

Para leer

Textos planos, textos con relieve

Imaginá que dos grupos de personas deben leer el mismo texto, pero a uno de esos grupos, el grupo A, se le da papel en blanco, lapiceras de colores, fibrones, etc. El otro grupo, el B, no tiene nada más que el texto por leer. ¿Qué pensás que pasará? ¿Qué experiencia de lectura suponés que tendrá cada grupo? Tal como seguramente supongas, las personas del grupo A van a utilizar el material ofrecido. Y eso va a cambiar radicalmente su comprensión: está demostrado que quienes marcan el texto mientras leen (subrayan, resaltan, escriben, sacan flechas, etc.) logran comprender más en profundidad y recordar más y mejor la información que ofrece el texto. Por lo tanto, resulta central tener una cartuchera bien munida al alcance de la mano si pretendés leer en profundidad y recuperar después la información.

¿Por qué sucede esto? Porque un texto sin marcar es casi como un mapa mudo (blanco, sin marcas ni colores) o una página en blanco: a excepción de los subtítulos y alguna que otra cosa (un cuadro, una tabla, etc.), todo luce igual: ¡así el lector no puede distinguir nada a simple vista! Pero cuando un texto tiene resaltados, palabras o frases en el margen, flechas, número, colores, etc. se vuelve tridimensional. Deja de ser un texto plano y se parece ahora a un mapa físico-político. Esta clase de mapa tiene rayas de distinto tipo (dobles, simples, gruesas, finas, rectas, sinuosas, negras, celestes) para señalar cuestiones físicas (como los ríos) y políticas (como los límites provinciales, nacionales o internacionales). El mapa físico-político, además, utiliza distintos colores: verde, marrón, azul son el territorio a nivel del mar, las montañas, las aguas, con sus matices que también tienen significados. Gracias a este sistema de signos el lector del mapa obtiene información de un vistazo: mira y sabe de qué se trata lo que está viendo, al menos aproximadamente. Un texto bien marcado funciona igual. Por ejemplo: si al leer escribís sobre el margen "escuela moderna" y luego aparecen cuatro palabras, una debajo de otra, también sobre el margen, numeradas, escritas en una letra un poco más pequeña, es porque en el texto se explican cuatro características de la escuela moderna. Anotar en el margen supone abstraer el contenido del texto, jerarquizar la información que resulta central y sintetizar el contenido lo máximo que sea posible. Hacer todo esto propicia una comprensión profunda. Pero hay más: esta clase de prácticas no sólo permite comprender mejor el tema, sino también recuperarlo luego, porque a la memoria proposicional (la de las palabras y las oraciones) se suma la visual (el recuerdo de las cuatro palabras debajo de la palabra o concepto clave "escuela moderna"). Las siguientes estrategias pueden ayudar a que las marcas funcionen adecuadamente:

- Es importante que cada lector elija el material que le resulte más cómodo: algunos prefieren poner etiquetas de papel y otros utilizan resaltadores.
- Se deben utilizar distintas marcas con distintos fines: cuanta más variedad, más "tridimensionalidad" ganará el texto. Por ejemplo: se puede usar resaltador rosa para marcar definiciones y verde para conclusiones.

● Siempre es importante escribir: resumir un párrafo en una palabra clave supone un esfuerzo de pensamiento enorme, requiere abstraer lo que tienen de común muchas ideas, identificar lo central. Detenerse para hacer esto garantiza avanzar en el texto comprendiendo lo que se lee.

● Cada vez que sea posible, es importante "desmenuzar" los conceptos, hechos, fenómenos, etc. y hacer anotaciones en el margen. Por ejemplo, si se describe un concepto (como el superyo en el Psicoanálisis), anotar sus características; si se analiza un fenómeno (como el surgimiento del Estado moderno), tomar nota de las causas; si se presenta el posicionamiento de un autor frente a un tema de debate (como el uso de celulares en las escuelas), tomar nota de sus argumentos, etc. Si estos elementos pueden numerarse o si se logra colocar alguna flecha, mucho mejor. Luego será más fácil recordar esta información y sus relaciones.

De lo anterior se desprende qué es lo que no se debe hacer. Centralmente, marcar todo, usar un mismo color, utilizar el resaltador o el lápiz como dedo, más que como instrumento de pensamiento. Algunos lectores van pasando el resaltador por el texto a medida que leen, como una forma de mantener la atención en la lectura. Es lo mismo que hacen los niños y las niñas cuando aprenden a leer: pasan el dedo por las letras a medida que las van decodificando para "no perderse". Hacer esto cuando estudiamos es un error, porque al finalizar la lectura notaremos que el texto leído es ahora un texto pintado, es decir, luce homogéneamente naranja, verde o rosa. Y ese color constante no ofrece información: es el mismo texto que antes, sólo que coloreado.

ACTIVIDAD 6

6 A: Momento individual

Te invitamos a leer los siguientes textos y realizar en ellos los subrayados, marcas, comentarios que te parezcan más adecuados en función del tema y de la consigna:

a. Lee el texto de Marta Marín , "Distintos enfoques para la enseñanza de la Lengua", que es un fragmento del Capítulo 1 ("Las teorías que sustentaron el modelo pedagógico tradicional para enseñar Lengua") de su libro Lingüística y enseñanza de la Lengua. Identifica las distintas teorías del modelo tradicional de enseñanza de la Lengua.

Distintos enfoques para la enseñanza de Lengua

Probablemente muchos de los lectores han conocido el tipo de consignas que aparece más abajo, ya sea porque tuvieron que resolverlas como estudiantes o las han aplicado -hasta no hace mucho- como docentes:

1 - Lee atentamente el siguiente texto:

(Aquí aparecía el texto, generalmente de algún autor prestigioso, que variaba entre Azorín y García Márquez, según las épocas).

2- Busca en el diccionario el significado de las palabras desconocidas.

3- Transcribe debajo los verbos conjugados(o los sustantivos comunes, o los adjetivos demostrativos, o los pronombres personales).

O bien:

1- *Lee atentamente el siguiente texto:*
2- *2- Transcribe las tres primeras oraciones y realiza el análisis sintáctico.*

Estas consignas, tan habituales, tan "naturalizadas" en la práctica de alumnos y maestros, representan una concepción, una teoría de la lengua como entidad, una teoría de la lengua como disciplina de estudio y también representan una teoría del aprendizaje.

La teoría acerca del lenguaje que subyace en esas consignas propone que éste se compone por palabras (y no por enunciados cargados de sentido), que los significados están "congelados" en el diccionario (y no que se formulan y reformulan en cada situación de uso) y que una lengua se compone de formas y funciones, tales como inflexiones verbales, sujetos, predicados, modificadores (sin tener en cuenta la producción semántica que significa el uso de unas u otras formas y funciones). Es un conjunto de nociones heredadas de la simplificación reduccionista del estructuralismo lingüístico.

La teoría acerca de la lengua como disciplina de estudio, que está implícita en estas consignas y otras semejantes, sostiene que el aprendizaje de una lengua consiste en el conocimiento de las clasificaciones, de los paradigmas, del vocabulario, etcétera.

La teoría acerca del aprendizaje afirma que se aprende por repetición y por estímulo (léase consigna) - respuesta (léase resolución de la consigna) y premio o castigo (léase calificaciones o cualquier otro modo de retribuir y sancionar). Esta concepción de cómo se aprende recibe el nombre de conductismo o behaviourismo.

Esta agrupación de teorías constituye el modelo pedagógico que ha regido la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en las escuelas desde la década del sesenta hasta ahora. Se denomina enfoque estructuralista cuando está referido sólo a la lengua y modelo pedagógico tecnocrático cuando se refiere a su aplicación a todas las disciplinas escolares, y es fácilmente reconocible por su relativa cercanía. Hemos tratado de describir en primer lugar este enfoque, justamente por la familiaridad que puedan tener los lectores con él. Sin embargo, no constituye el único conjunto de teorizaciones acerca de la disciplina y del aprendizaje de la lengua.

b. Lee las páginas 33 a 37 del libro de Marta Marín, correspondientes al cap. 2 " La comunicación". Identifica las características e ideas que corresponden a estos dos modelos de funciones del Lenguaje (de los autores Jakobson y Halliday").

Funciones del lenguaje según Jakobson

Al comienzo de este capítulo, cuando presentamos el esquema de comunicación de Jakobson, dijimos que fue un modelo teórico sumamente productivo porque dio origen a las consideraciones acerca de las funcio nes del lenguaje.

Este término alude a las finalidades del uso de la lengua. Todas Lis conductas verbales, es decir todos los actos de comunicación que se ha- i en por medio de la palabra (oral y escrita) tienen propósitos o finalidades (no necesariamente conscientes), las que podrían catalogarse, muy superficialmente, como:

. informar,

. influir sobre el receptor,

• expresar la subjetividad del emisor, mantener la comunicación,

• crear "arte verbal",9

. hablar del lenguaje mismo.

Las finalidades comunicativas, para Jakobson, están limitadas a estas seis funciones lingüísticas porque él relaciona cada una de ellas con .ilgún componente de su modelo teórico sobre la comunicación:

Intención	***Predominio del***	***Función del lenguaje***
Informar	*referente*	*referencial*
Influir		*receptor*
conativa		
Expresar la subjetividad	*emisor*	*emotiva*
Mantener la comunicación	*canal*	*fática*
Crear arte verbal	*mensaje*	*poética*
Hablar del lenguaje		*código*
metalingüística		

En cada caso, el que comunica manifiesta de algún modo su intención mediante distintos operadores lingüísticos que hace aparecer en su texto. Las funciones propuestas por Jakobson son especialmente importantes porque son uno de los factores que confluyen para clasificar los tipos de texto, tema que desarrollaremos en un capítulo posterior.

Funciones del lenguaje según Halliday

El sociolingüista Halliday (ver bibliografía), desde una perspectiva diferente de la de Jakobson, propone tres funciones generalizadas del lenguaje, que aparecen en forma implícita y conjunta en todos los usos de los hablantes:
Función ideacional: la que permite expresar la experiencia que tiene el hablante, tanto del mundo exterior como de su conciencia. Es una función conceptualizadora.
Función interpersonal: la que expresa las relaciones entre los participantes de la situación comunicativa, es decir que la lengua se usa pata establecer relaciones sociales.
Función textual: la que estructura el mensaje como texto, coherente y relacionado con la situación.
Desde el punto de vista psicolingüístico, Halliday también ha establecido las funciones del lenguaje infantil:
Función instrumental: para satisfacer necesidades materiales. Ejemplo: Quiero leche.
Función reguladora: para regular el comportamiento de los demás. Ejemplo: Lleváme a la plaza.
Función interactiva: para involucrar a otras personas. Ejemplo: Yo y vos vamos a jugar.
Función personal: para identificar y manifestar el yo. Función personal: para identificar y manifestar el yo. Ejemplo: Acá estoy.
Función heurística: para explorar el mundo interior y exterior. Ejemplo: ¿Por qué es invierno?
Función imaginativa: para crear un mundo propio. Ejemplo: ¡Soy Superman!
Función informativa: para comunicar nuevos informes. Ejemplos: Hoy vino mi tía.

c. Lee el apartado “Los criterios entrecruzados de función y trama”, páginas 103 del libro de Marta Marín. Acerca de los criterios para clasificar los tipos de texto de Rodriguez y Kauffman. Identificá las características de tales criterios que se entrecruzan para clasificar los tipos de texto.

Los criterios entrecruzados de función y trama

Ante las dificultades que hemos tratado de resumir, las propuestas más recientes de una tipología textual proponen entrecruzar distintos niveles de análisis para establecer los tipos textuales de mayor circulación en una sociedad. Para los fines que nos hemos propuesto en este libro, creemos que la tipologización más adecuada es la que proponen Rodríguez y Kauff- man4, quienes entrecruzan los criterios de función y trama y caracterizan este último del siguiente modo: […] los textos se configuran de distintas maneras para manifestar las mismas funciones del lenguaje o los mismos contenidos. Y, en concordancia con las raíces etimológicas de la palabra texto (texto proviene del latín textum, tejido, tela, entramado, entrelazado), aceptemos que otro criterio de clasificación adecuado, para cruzar con el de las funciones, podría ser el referido a las distintas maneras de entrelazar los hilos, de entramar, de tejer, es decir, a los diversos modos de estructurar los distintos recursos de la lengua para vehiculizar las funciones del lenguaje. [....] El texto es el tapiz: combina distintos recursos de la lengua, combina distintas clases de oraciones, selecciona clases de palabras, privilegia determinadas relaciones sintácticas, etc., para trasmitir distintas intencionalidades.

Kauffman, A.M. y Rodríguez, M.E. : La escuela y los textos. Buenos Aires, Santillana, 1993.

6 B: Momento en grupos

a. En grupos de hasta cinco integrantes, compartan las marcas y comentarios que hizo cada uno en sus textos. Utilicen las siguientes preguntas para guiar el análisis:

- ¿Cuál de los tres textos les resultó más complejo de marcar? ¿Por qué?
- ¿Creen que esas dificultades son una consecuencia de las características del texto o de la consigna propuesta? ¿Por qué?

- ¿En qué se parecen y en qué se diferencian las marcas y notas realizadas por cada uno para cada texto?
- ¿Qué formas de marcar les parecen más adecuadas en función de cada consigna?
-El tema o la consigna, ¿condicionaron de algún modo el tipo de notación marginal o marcación que hizo cada uno? ¿En qué sentido?
-¿En qué casos tuvieron que buscar información fuera del texto (por ejemplo, una fecha o la definición de un término) y la anotaron en el margen? ¿Por qué fue necesario realizar esta búsqueda?

b. Escriban un texto en el que sinteticen las conclusiones del grupo para compartirlas luego con los demás compañeros y compañeras y con el o la docente a cargo.

6 D: Momento entre todos

Reflexionen entre todos sobre sus experiencias con relación al tema de esta sesión:

a. Comenten las experiencias comunes. Por ejemplo: a todos les resultó más sencillo marcar el texto tal y creen que se debe a X.

b. ¿Qué diferencia encuentran entre simplemente leer un texto de corrido, sin marcar nada (o marcando todo), y realizar anotaciones cuidadosamente pensadas en función del tema o de la consigna que guía la lectura? Intercambien sus impresiones.

Volver al principio

ACTIVIDAD 7 Individual

a. Luego de haber leído y ejercitado sobre la importancia de marcar un texto durante la lectura, te invitamos a releer el párrafo que escribiste al comenzar esta sesión (actividad “Para comenzar”). Reescríbelo para incorporar lo que aprendiste.

b. Hace una lista de las acciones que te propones llevar a cabo durante la lectura la próxima vez que un profesor o profesora te indique hacerlo.

ESTRATEGIAS PARA INFERIR EL SIGNIFICADO DE PALABRAS DESCONOCIDAS DURANTE LA LECTURA

ACTIVIDAD 8

8 A: Individual

La profesora de Didáctica general les encargó que leyeran un texto. Ya te preparaste y comenzaste a leerlo, lápiz en mano. Pero la lectura comienza a hacerse más lenta y “trabada” porque encuentras varias palabras desconocidas. ¿Qué haces frente a esas palabras?

Escribí a la manera de un punteo de ideas, si haces algo con ellas y, en caso afirmativo, qué tareas llevas a cabo concretamente.

8 B: Momento en grupos

Compartan sus punteos y opiniones en pequeños grupos: ¿En qué coinciden sus modos de proceder con las palabras desconocidas de un texto? ¿En qué observan diferencias? A medida que presenten sus ideas, si es necesario, completen sus listas.

8 C: Momento entre todos

A partir de lo conversado en los grupos, reflexionen entre todos y con el/la docente:

a. ¿Qué coincidencias y disidencias encontraron al compartir lo que hacen frente a las palabras desconocidas de un texto mientras lo están leyendo? A medida que presentan sus ideas, organícenlas en el pizarrón y, si es necesario, completen sus listas.

b. ¿Consideran que hay estrategias más adecuadas que otras? ¿Por qué? A continuación, prepárense para leer el siguiente texto. Compartan sus hipótesis sobre el contenido. ¿Detectaron otras estrategias no mencionadas por ustedes?

Para leer

La comprensión y las palabras desconocidas de los textos

Comprender un texto puede ser un proceso más o menos complejo para cada lector según las características del texto, el propósito con el que lo leemos y los saberes con los que contamos. Seguramente, muchas veces tuviste la sensación de que te costaba entender lo que leías por la gran cantidad de palabras cuyos significados desconocías. Y es cierto: cuando un texto tiene muchas palabras nuevas, la lectura se "traba". Ahora bien, ¿qué estrategias podés implementar para inferir algo del significado de esas palabras?

¿El uso del diccionario? Si bien ya sabés que el uso del diccionario es una herramienta fundamental, en algunos casos, es mejor postergar su consulta (al menos, para la mayoría de las palabras), porque nos obliga a interrumpir la lectura y perdemos el hilo de lo que estamos leyendo. Además, muchas veces, el diccionario no ofrece una definición adecuada, o bien esa definición es tan compleja que no ayuda a resolver el problema. Por estos motivos, es mejor reservar su uso para los casos en que detectamos (por ejemplo, porque se repite muchas veces) que la palabra desconocida es importante para la comprensión global de un texto y ninguna otra estrategia es suficiente para inferir algo de su significado. Excepto en esta situación, es aconsejable que acudas al diccionario después de la lectura, para corroborar o afinar los significados que imaginaste mientras leías.

¿Qué estrategias podés implementar con las palabras desconocidas de un texto para evitar interrumpir la lectura? Una primera recomendación: no te preocupes por las palabras desconocidas en la primera lectura. En su lugar, resulta más efectivo que te prepares para leer. Luego podrás hacer esa lectura lenta, en la que conviene detenerse en distintas partes y releerlas para analizar su contenido, subrayar ideas, hacer anotaciones en el margen y, entre otras acciones, preguntarte por el significado de las palabras desconocidas que considerás relevantes para entender por completo el texto. Para tomar decisiones sobre esas palabras, podés implementar dos tipos de estrategias:

1. Decidir si necesitás conocer el significado de la palabra o si, por el contrario, podés pasarla por alto. No es necesario conocer el significado de todas las palabras de un texto para lograr comprenderlo.

2. Detectar pistas presentes en el texto que te ayuden a inferir algo de su significado. Esas pistas pueden ayudarte a construir hipótesis sobre el significado de una palabra durante la lectura y, si lográs detectarlas, evitan que interrumpas la lectura y hacen que esta sea más fluida. Son las que muchos profesores esperaban que encuentres cuando, frente a la pregunta por el significado de una palabra, te respondían: "sacala por contexto". En general, esas pistas no te permiten definir la palabra con precisión, pero sí te ayudan a construir una idea aproximada (raramente errónea).

¿Cómo decidís si necesitás conocer el significado de una palabra? Para tomar esta decisión es importante que no pierdas de vista cuál es el tema general del texto y, en particular, el subtema que se está desarrollando en el fragmento donde aparece la palabra desconocida. Otra cuestión a considerar es qué función desempeña esa palabra en el texto en relación con el subtema: ¿es un ejemplo entre otros? ¿Es uno de los elementos de una enumeración? ¿Agrega una información "extra" (un detalle) a una expresión previa? Analicemos juntos un ejemplo. Para hacerlo, te proponemos leer el siguiente fragmento de un texto de Gustavo Faigenbaum.

El discurso argumentativo De acuerdo a un lugar común muy extendido, los seres humanos utilizamos el lenguaje de dos formas: 1) literalmente, para describir la realidad, y 2) poéticamente, para generar experiencias estéticas en nuestro auditorio. Esta idea se presenta en diversas versiones: se suele oponer la razón al corazón, la lógica a las pasiones, el hemisferio izquierdo al derecho, la ciencia

al arte, la verdad objetiva a la vivencia subjetiva, la inteligencia deductiva a la emocional. Sin embargo, existe un tercer uso del lenguaje, que no es ni pura lógica ni puro arte. Lo observamos cada vez que un vendedor nos indica que una camisa está regalada, cuando un político acusa al gobierno de ser un nido de víboras, o un niño se desliga de toda responsabilidad en la rotura de una ventana afirmando que fue sin querer. En nuestra vida cotidiana, todos utilizamos recursos estilísticos como la metáfora, el símil o la hipérbole, recurrimos a precedentes relevantes para el tema que queremos discutir y defendemos nuestros puntos de vista amparándonos en lugares comunes como las buenas intenciones que animan nuestros actos, la justicia o la eficiencia. Fragmento tomado de: Faigenbaum, G. (2018). "El desarrollo de las habilidades argumentativas". En: Castorina, J. y Carretero, M. (comps.). Desarrollo cognitivo y educación [I]. Los inicios del conocimiento. Buenos Aires: Paidós, pág. 293.

¿Necesitás conocer el significado de la palabra hipérbole para comprender la idea central del texto de Faigenbaum? Seguramente, intuís, correctamente, que no hace falta. La cuestión es analizar por qué no, dado que decir de forma clara y detallada esos motivos te provee de herramientas para tomar esta decisión de manera adecuada en cualquier situación de lectura.

Entonces, según las recomendaciones dadas en el primer párrafo de este apartado:

1. ¿Cuál es el tema del texto? Está expresado en el título: El discurso argumentativo. Este título corresponde al primer apartado de un texto que se titula: "El desarrollo de las habilidades argumentativas". Esta información te permite suponer y precisar que el tema de este apartado se centra en, al menos, definir qué es un texto argumentativo.

2. ¿Cuál es el subtema o ideas centrales del fragmento de Faigenbaum? Desarrolla tres formas de usar el lenguaje. El primer párrafo define las dos formas aceptadas por la mayoría: literal y poético. El segundo, señala que hay una tercera forma de usar el lenguaje, que recurre a elementos de las otras dos: se usa "literalmente", para describir una realidad (la camisa, el gobierno, la rotura de una ventana) y se la describe por medio de tres tipos de recursos propios del segundo uso del lenguaje: el poético. Dado el tema de este apartado, es posible suponer que esta tercera forma es la argumentativa (lo que podrás comprobar leyendo el texto completo). Estas son las ideas centrales de ambos párrafos.

3. ¿Por qué no es necesario conocer el significado de la palabra hipérbole? Porque sólo presenta un ejemplo entre otros de uno de los recursos propios del uso poético del lenguaje: los estilísticos. En otras palabras, aunque no se sepa qué es la hipérbole, es posible llegar a la síntesis temática realizada en el punto 2, es decir, es posible comprender el fragmento citado (por supuesto, aunque no sea necesario, no está nada mal que averigües qué es una hipérbole, pero te aconsejamos dejarlo para después y que sigas leyendo).

¿Qué pistas te ayudan a inferir el significado de las palabras desconocidas de un texto? ¿Qué podés buscar o, dicho de otra forma, qué elementos del texto se pueden considerar "pistas"? ¿Dónde las buscás: antes o después de la palabra desconocida?

¿Cómo te das cuenta de que es una pista? ¿Cómo las usás para inferir el significado de la palabra en cuestión? Para encontrarlas, es necesario que actúes como un sagaz detective: leé y releé el fragmento donde aparece la palabra desconocida y analizalo en busca de huellas sobre su significado. Estas pistas pueden ser de tres tipos básicos: semánticas, sintácticas y morfológicas.

1) <u>Pistas semánticas</u>: Se trata de palabras presentes en el texto, que tienen con la palabra desconocida alguna relación por su significado. Así, antes o después de la palabra cuyo significado no conocés puede haber otra que sí conocés, y que puede ser un sinónimo, un antónimo, un hiperónimo o un hipónimo de la primera. Para usar esta pista, hay que estar atentos al contexto sintáctico, es decir, las otras palabras. Veamos algunos ejemplos. ● Cuando la pista es un sinónimo o palabra que se usa en el texto con un significado similar

Ejemplo: La escucha es una de las destrezas más importantes para el aprendizaje eficaz. Los niños tienden a recordar con más facilidad las cosas que oyen que las que leen. La primera parte de este capítulo versa sobre el modo de ayudar a los niños a convertirse en buenos y atentos oyentes. La segunda mitad presenta actividades prácticas para ayudarle a aprender a convertirse en oyentes activos.

Fragmento tomado de Fisher, R. (2018). Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula. Buenos Aires: Morata, páginas 27 y 28.

¿Qué significa la palabra "versa"? Las dos últimas oraciones tienen una estructura muy similar (algo así como: "esta parte del capítulo hace esto"). El sujeto de cada oración: "la primera parte de este capítulo" y "la segunda mitad" (de este capítulo) está seguido por un verbo: versa y presenta, respectivamente, y cada oración finaliza indicando el tema a tratar en cada parte del capítulo. Este contexto sintáctico similar (la forma de las dos oraciones) y el tema de cada oración permiten identificar una pista: los dos verbos están usados como sinónimos. Dado que el significado del segundo verbo (presenta) es conocido, es posible inferir el significado del primero: versa. ▪ Cuando la pista es un hiperónimo, un hipónimo o ambos Para comprender qué son los hiperónimos e hipónimos, te proponemos analizar

los ejemplos presentados en el siguiente cuadro. Luego, intentá completar las tres últimas filas con hipónimos o hiperónimos, según corresponda.

HIPERÓNIMO	HIPÓNIMOS	COMENTARIOS
Árbol	algarrobo pino , jacarandá, quebracho, lapacho, ombú	Árbol funciona como el nombre de un conjunto o clase; así, todos los hipónimos mencionados son árboles.
Pájaro	gorrión, canario, águila, carancho, buitre, cuervo, colibrí	Todos los hipónimos listados son nombres de pájaros.
Instrumento musical	violín, guitarra, piano, platillo, trompeta, flauta	En muchos casos, el hiperónimo no es una palabra, sino una construcción
Fruta		
Medio de transporte		
	blanco, rojo, azul, verde, celeste, violeta	

Entonces, un hiperónimo es una palabra de significado más general o "englobante" que el de otras palabras que, a su vez, son sus hipónimos. En muchos casos, el hiperónimo no es una palabra, sino una construcción (como instrumento musical, medio de transporte, partido político, utensilios de cocina). En un texto puede haber un hiperónimo conocido de un hipónimo desconocido. Si podés detectar la relación entre ambas palabras, podrás inferir algo del significado de la desconocida (del hipónimo). A la inversa, uno o más hipónimos conocidos pueden ayudarte a inferir el significado de un hiperónimo o de otro hipónimo desconocidos. Veamos nuevamente el caso de hipérbole, analizado previamente, pero en otro fragmento del texto de Faigenbaum (2018, pág. 295), ya citado:

Hay también zonas grises en el límite entre el discurso argumentativo y el poético, ya que el buen orador se vale de recursos estilísticos (imágenes, metáforas, hipérboles) y presta atención a los aspectos prosódicos del discurso y a la musicalidad de las frases en general (rimas, aliteraciones, etcétera).

Si fuese necesario conocer el significado de la palabra hipérbole, el contexto sintáctico (los paréntesis) te da una pista: la palabra hipérbole es hipónimo de recurso estilístico. La presencia de otros dos hipónimos, en particular, la metáfora, con la que muchos luchamos en la escuela secundaria, permite corroborar esa hipótesis y, también, ajustar el significado de "recursos estilísticos". ¿Podés utilizar el mismo tipo de pista para inferir algo del significado de aliteraciones?

2) Pistas sintácticas

Estar atentos a las pistas sintácticas quiere decir pensar en el contexto de la oración en que aparece la palabra desconocida. Veamos un ejemplo.

Investigaciones recientes en psicología cognitiva aplicada a la educación refuerzan la idea de que a los niños les benefician los enfoques instruccionales que les ayudan a reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje (véase Marzano y otros, 1988). Cuando los niños

se implican en este tipo de actividad metacognitiva, pueden seleccionar estrategias adecuadas para resolver problemas. Asimismo, son capaces de defenderse solos cuando se enfrentan a nuevos entornos de aprendizaje.
Fragmento tomado de Armstrong, T. (2018). Inteligencias múltiples en el aula. Buenos Aires, Paidós, pág. 65.
¿Qué significa "actividad metacognitiva"? Hay dos pistas sintácticas en la primera parte de la oración: cuando los niños se implican en este tipo de actividad metacognitiva. El pronombre "este" funciona como una flecha que apunta a otra construcción cercana. Caso contrario, diría: en aquel tipo de actividad. Además, se refiere a una actividad realizada por los niños. El siguiente paso es buscar en el contexto previo o posterior inmediato qué parte puede considerarse una actividad realizada por los niños. Si pensaste que la actividad metacognitiva se refiere a "reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje", realizaste una inferencia correcta.
3) Pistas morfológicas: Muchísimas palabras de nuestra lengua son derivadas. Esto significa que se forman a partir de una palabra simple (no derivada), a la que se agregan distintos elementos. Por ejemplo, papel, útil, hoja, año, corcho, cumplir, sacar son palabras simples. En cambio, papelera, empapelar, inútil, hojarasca, deshojar, añoso, cumpleaños, sacacorchos, descorchar son palabras derivadas de las primeras, es decir, se forman a partir de las palabras simples (raíces) más otros elementos que se agregan, llamados morfemas. Estos "agregados" o morfemas pueden ser:

- Otra raíz, como en sacacorchos (sacar + corchos) y cumpleaños (cumplir + años).
- Uno o más prefijos, como en inútil (se llama prefijo, porque se coloca antes de la raíz).
- Uno o más sufijos, como en papelera, hojarasca y añoso (se llaman sufijos, porque se colocan después de la raíz).
- Un prefijo y un sufijo simultáneamente, como en empapelar, deshojar, descorchar.

Si lográs reconocer que una palabra desconocida es derivada y cuáles son los morfemas que la forman, este análisis te permitirá inferir algo de su significado. Por ejemplo, si advertís que en las palabras hojarasca y añoso están las raíces hoja y año, respectivamente, podrás inferir que la primera tiene algo que ver con las hojas y la segunda, con los años. Esas raíces son las pistas morfológicas que colaboran en esta inferencia. Además, puede que ya sepas (de manera consciente o inconsciente) el significado de algunos prefijos y sufijos. Por ejemplo, ya sabés que in- (o im-, o i-) significan negación y que -oso u -osa suelen usarse para derivar un adjetivo a partir de un sustantivo. En otras palabras, si vergonzoso significa que tiene mucha vergüenza y miedoso que tiene demasiado miedo, probablemente añoso quiere decir que tiene años (y muchos). El contexto puede ayudarte a precisar un poquito más estas primeras ideas y así evitar interrumpir la lectura del texto en busca del diccionario. Desarrollar esta habilidad de "mirar" las palabras por dentro, reconocer sus morfemas, incluso pensar en palabras conocidas que usan los mismos morfemas te permitirán desarrollar esta estrategia para inferir algo del significado de las palabras desconocidas. Al principio, puede resultarte difícil, pero con el ejercicio de hacerlo verás que se abrirá un nuevo modo de mirar las palabras y sus significados.

Para seguir avanzando

A continuación, figuran una serie de actividades. Para cada una, te sugerimos volver al texto y subrayar los consejos o explicaciones que pueden servirte para resolverlas.

ACTIVIDAD 9

9 A: Momento en parejas

En parejas, realicen las siguientes actividades.

a. Lean el título y el primer párrafo del apartado del capítulo 11 (páginas 111 y 112) del libro de Marta Marín. ¿Qué concepto se define? Subráyenlo. Luego resalten con color la definición de ese concepto. ¿Qué palabras les permiten confirmar que se trata de una definición?

b. La palabra letrada como adjetivo de sociedad. ¿Qué describe? ¿Qué significa este adjetivo en este contexto? Pistas sintácticas para resolverlo: lean la oración completa.

c. ¿Qué significa predicción? Pista morfológica: es una palabra derivada. Marquen su raíz. O Ayuda: compárenla con palabras conocidas (preparatoria, preconcepto, predecir, prefabricada). Si subrayan lo

común a las cuatro palabras, encontrarán la raíz de cada una. o Piensen en el significado de las palabras conocidas. ¿Qué parte de esos significados se repiten en todas las palabras? ¿Qué significa el prefijo pre-? ¿Qué significa la palabra predicción? Verifiquen sus hipótesis leyendo la primera línea del texto.

d. ¿Qué significa paratexto? Pista morfológica: es una palabra derivada. ¿Cuál es su raíz? ¿Cuáles son, entonces, los "elementos paratextuales"?

e. La palabra cúmulo según el diccionario presenta dos acepciones por un lado nube blanca y por otro gran acumulación o reunión de cosas, ¿qué acepción corresponde al texto? ¿Cómo llegaste a esa conclusión? ¿Qué otras palabras de la oración apoyan tu postura?

Las estrategias cognitivas más importantes son:

Predicción

Inferencia

Verificación de hipótesis

Corrección

Predicción

Consiste en la constante formulación de hipótesis que el lector va haciendo durante su lectura. Hay un primer momento en que esta predicción se hace por exploración de paratextos. El procesamiento de los datos proporcionados por los elementos paratextuales permite predecir o hipotetizar, en forma general, acerca de lo que trata el texto antes de iniciar la lectura. Esta predicción inicial se conforma por una serie de acciones que cualquier persona medianamente letrada efectúa habitualmente y sin ser consciente de ello. Por ejemplo, alguien que lee el diario empieza generalmente a hojearlo, lee someramente los titulares, si alguno atrae su atención es probable que lea el copete del artículo y/o la volanta y el epígrafe de la fotografía o de la ilustración y tal vez lea alguna frase destacada . Este sobrevuelo sobre los elementos paratextuales hace que se activen esquemas mentales, se formulen hipótesis y que se anticipe si el texto ha de ser leído en su totalidad o no. Del mismo modo, en una librería se hojean los libros, se lee la tapa, la contratapa y el índice. Las hipótesis que se hagan a partir de las informaciones consignadas en esos lugares pueden decidir la compra (siempre y cuando el factor económico no sea una restricción importante). Por ejemplo, una persona tiene en la mano un libro en cuya tapa lee: Fernando Savater, Ética para Amador. ***La información visual que recibe son sólo cinco palabras, pero esas cinco palabras activan ciertos esquemas mentales cuyo contenido podría ser:*** *"Fernando Savater: español, tiene libros de divulgación de la filosofía, éste fue uno de los primeros, no lo leí, pero sí en cambio tengo dos en casa, uno de ellos es.... no recuerdo cómo se llama, el otro es La infancia recuperada. Este último me fue de bastante utilidad; me decepcionó en cambio el otro, el que no recuerdo. ¡Ah sí! Instrucciones para olvidar el Quijote. También tengo entendido que escribió Política para Amador, Amador es su hijo y en realidad representa a los adolescentes. Leí reseñas bastante diferentes sobre estos libros; unas los elogian, otras no".* ***Este cúmulo de informaciones no es visual no está en la tapa del libro que el lector tiene en su mano, pero le hace predecir, hipotetizar cuál puede ser aproximadamente el contenido y el interés que puede llegar a tener para él. Sin embargo, los que vivimos en sociedades letradas y frecuentamos la lectura estamos tan acostumbrados a recoger estas informaciones paratextuales que no reparamos en su importancia para la comprensión. Tal vez la prueba siguiente lo demuestre. El fragmento que sigue no tiene un léxico preciso que guíe al lector, y tampoco tiene ningún elemento paratextual. ¿Es posible saber a qué se refiere?***

La mayor duración del aparato depende de un correcto y periódico mantenimiento. Sugerimos: Desconectar siempre el aparato cuando se efectúa cualquier tipo de intervención. No parar el aparato colocando el mando del termostato en posición 'cero'; dejarlo en su posición.

¿Cambia la situación si reponemos el título?

Descongelación y limpieza del freezer

La mayor duración del aparato depende de un correcto y periódico mantenimiento. Sugerimos: Desconectar siempre el aparato cuando se efectúa cualquier tipo de intervención. No parar el aparato colocando el mando del termostato en posición 'cero'; dejarlo en su posición.

Cuando se hacen predicciones iniciales acerca del probable contenido de un texto, la comprensión mejora, porque se activan los esquemas o redes mentales, es decir, todos los conocimientos conceptuales previos que están alojados en la memoria de

largo plazo. Las hipótesis predictivas hacen que esos datos se "actualicen", se activen y funcionen como marco cognitivo para la lectura.

Sin embargo, estas predicciones e hipotetizaciones iniciales no funcionan solamente en el comienzo del acto de leer, sino que son constantes durante toda la lectura.

Relean:

a. ¿Qué significa constantes? Tienen una pista sintáctica ¿a qué otra palabra modifica?
b. ¿Qué significa termostato? Pista morfológica: la palabra de la que deriva nombra un objeto que puede usarse para mantener la temperatura del agua.

9 B: Momento entre todos
a. ¿Qué tipo de pistas pusieron en juego para inferir el significado de las palabras desconocidas?
b. ¿Consideran que las actividades realizadas les aportaron nuevas estrategias para inferir el significado de palabras desconocidas durante la lectura? Justifiquen con ejemplos.
c. ¿Consideran que esas estrategias pueden ayudarlos a comprender los textos? Fundamenten sus opiniones.

PISTAS PARA DESENTRAÑAR LAS RELACIONES ENTRE LAS IDEAS

ACTIVIDAD 10
10 A: Momento individual.
Comenzaste a leer un texto que encargó el profesor de Filosofía de la Educación, lapicera en mano. Llegaste a la mitad del capítulo, pero no estás conforme. Hiciste algunas anotaciones marginales en algunas partes del texto, pero en otras no escribiste ni señalaste nada, aunque te parece que es importante. Cuando te detenés a pensar, te das cuenta de que no podés armar un resumen mental de lo que ya leíste. ¿Qué harás para resolver este problema? Escribí un texto breve para explicarlo (hasta dos párrafos). Para hacerlo, reconstruí mentalmente la forma en que intentabas resolver este problema durante la escuela secundaria o en otras instancias formativas.
10 B: Momento en grupos.
Compartan sus textos en pequeños grupos e intercambien sus opiniones: ¿En qué coinciden sus modos de resolver problemas durante la lectura, a medida que leen y detectan que no logran conectar las ideas presentes en el texto? ¿En qué observan diferencias?
10 C: Momento entre todos.
A partir de lo conversado en los grupos, reflexionen entre todos y con el/la docente:
a. Listen las acciones que implementan cuando la comprensión de un texto se torna dificultosa.
b. Prepárense para leer el texto que se reproduce a continuación, “Con el ojo en la lupa: descubrir las relaciones”, a fin de hipotetizar sobre su contenido y cómo se vincula con lo que han estado compartiendo.

Para leer
Con el ojo en la lupa: descubrir las relaciones
Ya sabés que leer constituye una tarea en la que el lector debe desempeñar un papel activo, atento y crítico si pretende llegar a buen puerto. En el Nivel Superior, se espera que te prepares para leer, que subrayes, resaltes, escribas, conectes mientras leés; que estés alerta ante las palabras desconocidas y que cada tanto te detengas para evaluar qué y cuánto estás comprendiendo. Es que leer no es

sólo pasar los ojos por la página, sino que se parece a practicar un deporte: te deja un poco exhausto, pero finalmente satisfecho de lo que lograste comprender. La buena noticia es que existen pistas en los textos que colaboran con el lector para establecer las relaciones entre las ideas. A continuación, te ofrecemos algunas de ellas.

La estructura del texto Al hablar de la preparación para la lectura comentamos que los textos académicos suelen tener una estructura tripartita: presentación o introducción, desarrollo y cierre. Y reseñamos qué es lo que contiene y cuál es la función de cada una de estas partes. Ahora podemos agregar algunas cosas más. Si el texto es extenso y tiene apartados con subtítulos es probable que cada apartado replique la estructura tripartita (que exista una introducción al apartado, un desarrollo y un cierre). Esto se vincula con la progresión del tema y con una ley de oro en los textos académicos: se debe anunciar al lector de qué se va a hablar a continuación y se van realizando síntesis parciales para dejar en claro qué se dijo hasta el momento. Por lo tanto, tené en cuenta que seguramente cada apartado aborde una y sólo una idea central y que esa idea central va a estar enunciada al comienzo, desarrollada en extenso en los párrafos intermedios y resumida al final. Los textos académicos suelen ser redundantes: te dicen una y otra vez aquello que desean que comprendas. Frases como "en este apartado abordaremos X", "el objetivo de los siguientes párrafos es explicar Y" o "a continuación, presentaremos Z" te indican que el autor está presentando el tema. Prestá atención: eso (X, Y o Z) es lo que tenés que entender. La síntesis y/o el cierre del apartado suelen comenzar con "En síntesis", "En resumidas cuentas", "Para resumir", etc. Seguramente, aquí el autor diga en pocas palabras y de forma muy precisa lo que le costó todo el apartado desarrollar. Utilizá esta sección para asegurarte de haber entendido las ideas clave: si no entendés la síntesis o parte de ella, volvé para atrás y revisá los párrafos previos.

Los párrafos: hacia afuera

La división en párrafos es una clave fundamental para orientarte en la comprensión. Los párrafos están llenos de pistas, que apuntan hacia afuera (o sea, hacia otras ideas en otros párrafos) y hacia adentro (es decir, hacia las oraciones que lo conforman). ¿Por qué "hacia afuera"? El orden que siguen los párrafos no es azaroso, sino que responde a una lógica de presentación y desarrollo de las ideas a fin de que el tema progrese de forma ordenada y clara. Algunos ejemplos:

- Un párrafo presenta el tema y enuncia los objetivos; otro define y caracteriza un objeto o fenómeno (llamémoslo "A"): otro para comparar A con B y marcar sus similitudes; otro para comprar A con B y marcar sus diferencias; el último para resumir lo central.
- Un párrafo para presentar a los personajes, el lugar y el tiempo en que sucede una historia; un párrafo para enunciar el conflicto; una sucesión de párrafos en los que las acciones de los personajes llevan a la resolución del conflicto; un párrafo para presentar la nueva situación de los personajes, luego de haber resuelto el conflicto.

Esta caracterización simplificada de la (hipotética) organización de los párrafos evidencia que el punto y aparte no es casual, ni porque sí, sino temática y lógica. Cuando un autor o autora decide colocar punto y aparte es porque terminó un tema o subtema y decide comenzar otro, o porque realizó un "movimiento" textual y ahora va a realizar otro (por ejemplo, presentar, definir, caracterizar, dar un ejemplo, comparar con otro objeto, etc.). En cada párrafo el autor "hace algo". Y parte de tu trabajo es identificar ese "algo" que sucede allí: se trata de una tarea de abstracción que garantiza que seguís el hilo sin perderte. De cada párrafo debés sacar una idea. Una vez que comprendas qué pasa en cada párrafo, podrás comprender qué relaciones hay entre ellos: si se complementan, se oponen, etc. Muchas veces, al comienzo del párrafo hay una oración o un conector que funciona como pista para desentrañar la relación con los otros. Te presentamos algunos ejemplos comentados para que comprendas a qué nos referimos.

A diferencia de A, B considera que el aprendizaje se produce cuando… Esta oración inicial permite saber que en el párrafo anterior (o párrafos anteriores) se presentó la concepción de aprendizaje del autor A; y que en este se presentará la concepción del autor B. Además, permite deducir que A y B no están de acuerdo. Esta es una pista de lectura: "tengo que identificar en qué se diferencian estos autores en su concepción de aprendizaje".

Por todo lo anterior, podemos concluir que… Esta oración inicial permite saber que en el párrafo anterior (o párrafos anteriores) se presentaron una serie de argumentos en torno a un mismo tema o posición; y que en este se presentará la conclusión a la que llega el autor, su opinión o punto de vista respecto de un problema.

Identificar las vinculaciones entre párrafos te permite comprender qué relaciones se establecen entre las ideas del texto, ir siguiendo el razonamiento del autor.

Los párrafos: hacia adentro ¿Y las pistas "hacia adentro"?

Esto tiene que ver con la organización interna del párrafo, con el modo en que las oraciones se van encadenando. Existen prototípicamente dos modelos posibles: el párrafo deductivo y el párrafo inductivo. Te presentamos un ejemplo comentado de cada uno de ellos:

Según Tenti Fanfani (2007), la autoridad docente se construye a través de dos fuentes: una personal y otra institucional. La primera está vinculada con las características que posee un sujeto y que son valoradas positivamente en su cultura. Por ejemplo, quien posee un título universitario es reconocido como una autoridad en algunos contextos, mientras que los jóvenes parecen ser expertos en el campo de las tecnologías, más allá de su formación en el área. La segunda fuente emana de la pertenencia de un sujeto a una institución dada. Tenti explica que, en el inicio del sistema educativo moderno, quien era nombrado en un cargo, portaba el delantal blanco y se paraba en el aula frente a su clase era automáticamente dotado de prestigio y respetado como consecuencia de lo que denomina "efecto de institución".

Este es un párrafo deductivo porque inicia con una oración temática y luego avanza en su desarrollo, desde lo general hacia lo particular, hacia los detalles, desglosando el contenido. Se denomina oración temática a la que enuncia y resume el tema general de todo el párrafo. Aparece subrayada en el ejemplo.

Un sujeto puede ser reconocido como autoridad por el mero hecho de contar con ciertas características que son valoradas positivamente en su cultura. Por ejemplo, quien posee un título universitario es reconocido como una autoridad en algunos contextos, mientras que los jóvenes parecen ser expertos en el campo de las tecnologías, más allá de su formación en el área. Por otra parte, la autoridad también emana de la pertenencia de un sujeto a una institución dada. Tenti Fanfani (2007) denomina "efecto de institución" a esta clase de autoridad. En síntesis, la autoridad docente se obtiene a través de dos fuentes: una personal y otra institucional.

Los párrafos inductivos, como este, se ordenan al revés: comienzan con los detalles, los datos particulares, y se tornan más generales a medida que avanzan. En estos casos, la oración temática aparece al final.

Conocer las posibles formas en que se suele organizar un párrafo también ayuda a la comprensión: la oración temática, que está en general al inicio o al final, te indica qué es lo importante de ese párrafo y te orienta para interpretar el resto de la información, más específica, que la explica, aclara, complementa, etc.

Los conectores y los marcadores discursivos

Como tal vez ya te hayas dado cuenta, dentro del texto hay ciertas palabras clave que permiten comprender la relación entre las oraciones y los párrafos. Se trata de los conectores y de los marcadores u ordenadores discursivos. Sin entrar en detalles, diremos que los conectores (sin embargo, además, por lo tanto) establecen relaciones entre las ideas, mientras que los marcadores discursivos (para comenzar, por otra parte, finalmente) ordenan el discurso como un todo. Por lo tanto, siempre orientan la interpretación del lector. Los conectores pueden establecer relaciones de adición (además, también, y, etc.), oposición (sin embargo, pero, no obstante), causa (dado que, porque), consecuencia (por lo tanto, entonces, etc.), entre otras. También introducen ejemplos (por ejemplo, como, por caso) y reformulaciones (es decir, dicho de otro modo, en otras palabras, o sea). Los lectores menos entrenados, al no prestar mucha atención a estas palabras van comprendiendo las oraciones o los párrafos "sueltos", cada uno por su lado. En cuanto a los marcadores u ordenadores discursivos, resultan una pista central para ordenar la información: permiten que el autor o autora diga qué va a hacer (por ejemplo, para comenzar) o que aborde distintas cuestiones de forma ordenada (en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar, finalmente). Por ejemplo, si en un texto se afirma que existen tres causas que explican el fenómeno tal, entonces seguramente se utilicen ordenadores para ir introduciendo cada una de ellas. El lector atento deberá ir buscando cada uno de estos ordenadores (la primera, la segunda, la última, u otros equivalentes) para identificar las tres causas. Estos ordenadores resultan elementos clave para marcar el texto mientras se lee, dado que organizan la información y permiten tomar decisiones.

Desarrollo:

Te proponemos trabajar con el siguiente apartado del libro de Marta Marín

El enfoque comunicacional de la enseñanza de la lengua

En la actualidad, el "enfoque comunicacional", da cuenta, de alguna manera, de los cambios que se están produciendo en la didáctica de la lengua. Parece evidente, sin embargo, que esta denominación se refiere solamente a la teoría lingüística que informa las nuevas prácticas, pero, como dijimos antes, los cambios didácticos no se dan en forma independiente de los modelos pedagógicos; son el emergente, en las

estrategias de aula, de una teoría del aprendizaje y de una ideología pedagógica. En este caso, las nuevas prácticas docentes, las nuevas estrategias que se implementen para producir aprendizajes efectivos en el dominio de lo lingüístico, responden a una teoría del aprendizaje distinta de las anteriores, a otra teoría acerca de la lengua y a una noción distinta del propósito que el aprendiza je lingüístico debe tener en la escuela.

Podríamos caracterizar este modelo pedagógico diciendo que se propone la preparación de personalidades que tiendan a la autonomía y la criticidad de pensamiento, gracias a la significativización social y personal de los aprendizajes sistemáticos.

La teoría del aprendizaje que esta ideología pedagógica supone" es el constructivismo en un sentido amplio, y no solamente el constructivismo piagetiano (Carretero, 1994). Este sentido amplio del constructivismo aparece desarrollado en uno de los próximos apartados de este mismo capítulo.

La teoría de la lengua que se propone es la que la concibe como discursividad o como

textualidad, es decir, como instrumento de comunicación en sus dimensiones discursiva, textual y lingüística. Esto implica ir mas allá de la estructura formal y abstracta de la que dan cuenta el análisis sintáctico y las clasificaciones gramaticales, y abarcar la teoría del discurso, la lingüística del texto, la sociolingüística, la pragmática, la semántica, pero también la morfosintaxis y el uso de las convenciones. Esto también se desarrolla con un poco más de amplitud en un próximo apartado.

Ahora bien, la enseñanza de cualquier disciplina se apoya en una teoría de la disciplina y en una teoría del aprendizaje, pero este enfoque de la educación lingüística se apoya, además, en la teoría de la escritura y en la teoría de la lectura como procesos.

El propósito de los aprendizajes lingüísticos en la escuela es el mejoramiento de las competencias y los desempeños de los usuarios, es decir que el objetivo de esos aprendizajes debería ser siempre el desarrollo de la competencia comunicativa. Y ésta no sólo es la eficacia de un sujeto para comunicar su pensamiento, es también la posibilidad que tiene un sujeto de "inscribirse" en su lengua, de hacerse responsable de sus enunciados; la posibilidad, no de la distancia del estructuralismo, sino de la identifica- ción de una lengua como constituyente del propio sujeto.

ACTIVIDAD 11

11 A: Momento individual

Transcribí la primera oración de cada uno de los párrafos

11 B: Momento en parejas

Conversa con un compañero y vean:

a. ¿Qué relación encuentran entre estas cuatro oraciones y el título del apartado?

b. En función de estas oraciones y del título, ¿cuál o cuáles consideran que son las palabras clave de esta sección del libro?

c. En la última oración del primer párrafo el conector “En este caso” ¿Qué intención manifiesta? ¿Qué relación establece con las ideas precedentes?

d. ¿Qué relación puede establecerse entre las ideas en la segunda oración del primer párrafo? ¿Qué función cumple el conector pero? ¿Qué ideas se oponen?

e. ¿Cuál es la idea central en el primer párrafo?

f. En el penúltimo párrafo ¿qué relación se establece con el título los conceptos de “teorías de la escritura y lectura como proceso”? ¿Qué conector establece la relación? ¿Cuál es su función con relación al título? Oponer, adicionar, aclarar o refutar.

g. En el último párrafo ¿qué relación establece el conector “es decir” entre las ideas de la oración?

h. Establece una hipótesis sobre la intención de la autor al desarrollar este apartado.

11 C: Momento entre todos

Reflexionen entre todos sobre sus experiencias en relación con el tema:

a. En la Actividad A, ¿qué información les ofreció extraer la primera oración de cada párrafo? ¿Les resultó valiosa? ¿Por qué?

b. ¿Se detuvieron en las palabras en que siempre lo hacen o miraron otras que les dieron pistas para establecer relaciones entre las ideas? Justifiquen con ejemplos.

c. ¿Consideran que estas pistas pueden ayudarlos a comprender los textos? Fundamenten sus opiniones.

**** Se sugiere la presentación de la tabla con los conectores más usados y sus funciones***

SISTEMATIZAR LO LEÍDO (E IDENTIFICAR LAS LAGUNAS)

ACTIVIDAD 12

12 A: Momento individual

La profesora les avisó que la próxima clase de Historia social y política de la educación comenzará con un intercambio oral entre todos. El objetivo es debatir los temas que abordan los tres primeros textos de la Unidad 1, relativos a la fundación del sistema escolar moderno en nuestro país. Imagina que ya realizaste una buena lectura de cada uno. ¿Qué haces con los textos leídos para prepararte para el intercambio? Escribí un texto breve para explicarlo (hasta dos párrafos). Para hacerlo, reconstruí mentalmente la forma en que comúnmente estudiabas durante la escuela secundaria o en otras instancias formativas, y qué hacías luego de la lectura de un texto. Por ejemplo: escribir un resumen, diseñar un mapa conceptual, etc.

12 B: Momento en grupos

Compartan sus textos en pequeños grupos e intercambien sus opiniones: ¿en qué coinciden sus modos de trabajar con el contenido de un texto luego de la lectura? ¿En qué observan diferencias?

12 C: Momento entre todos

A partir de lo conversado en los grupos, reflexionen entre todos y con el/la docente:

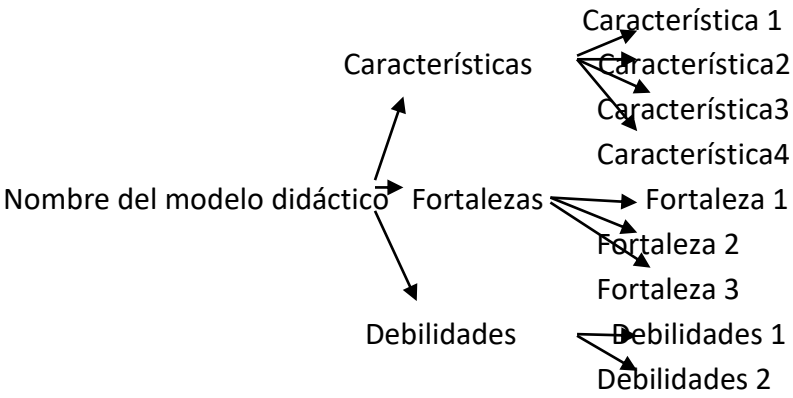
a. Listen las estrategias que implementan (resumir, hacer una línea de tiempo, hacer un cuadro sinóptico, etc.) y, para cada una, las razones por las que las implementan.

b. Conversen sobre el punto anterior: ¿cuál o cuáles estrategias les parecen más adecuadas? ¿Por qué?

Para leer

Sistematizar: seis razones para hacerlo (y algunas ideas más)

En la Ficha 2 vimos que leer no debe reducirse a pasar los ojos por el texto, ni a utilizar el resaltador como dedo para mantener la atención. En efecto, marcar y anotar el texto de manera reflexiva obliga a "desmenuzar" el contenido: seleccionar, jerarquizar, relacionar, resumir, etc. Ahora podemos agregar que estas marcas funcionan como el trampolín hacia la reelaboración del contenido. ¿Qué significa esto? Imaginate que tenés un texto en el que se presentan las características de un modelo didáctico y sus fortalezas y debilidades para la educación formal. Si durante la lectura fuiste identificando esas características, las anotaste numeradas en el margen e hiciste lo mismo con las fortalezas y debilidades, tenés casi listo un cuadro sinóptico, que tendrá más o menos la siguiente forma:



Este tipo de esquema se denomina cuadro sinóptico porque realiza una sinopsis, es decir, un resumen del contenido. Pero algo que no captura su nombre –pese a que resulta central es el hecho de que va de lo general (el modelo didáctico) a lo particular (sus características, sus fortalezas, sus debilidades); representado en este caso de izquierda a derecha. ¿Qué podemos decir de este esquema? ¿Por qué puede ser una excelente estrategia para sistematizar la información de un texto? En primer lugar, si marcás bien el texto durante la lectura, prácticamente "se dibuja solo" (porque seleccionaste, jerarquizaste y tomaste nota de los conceptos clave en el margen). Lo que hacés al dibujar el esquema es ordenar y sistematizar eso que ya identificaste antes. En segundo lugar, el esquema permite una comprensión más profunda del texto, porque podés ver "todo junto" e integrar el contenido. En el caso del ejemplo, el contenido del cuadro es que el tema en cuestión es el modelo didáctico tal..., que se ofrecen sus características (para seguir con el ejemplo, imaginemos que son cuatro), que se ponderan sus fortalezas (en ese caso, cinco) y se presentan críticas o se evidencian sus debilidades (según el caso imaginario, dos). En tercer lugar, en estrecha relación con lo anterior, sistematizar la información en un cuadro, mapa conceptual, tabla o lo que elijas hacer funciona como estrategia de control del proceso de comprensión. En efecto, al elaborar el esquema debés revisar lo que marcaste y, en ese mismo movimiento, tomás conciencia de aquello que todavía te resulta confuso o no podés relacionar claramente. Por ejemplo, al elaborar un mapa conceptual (hay un modelo más abajo) debés revisar o volver a pensar qué relaciones se establecen entre los conceptos o cómo se vincula una idea con otra. Entonces, cuando encontrás una "laguna" (falta información) o un punto que permanece oscuro, releés el texto para resolver el problema: estás realizando una relectura guiada porque tiene como meta recuperar lo que falta o aclarar lo que está confuso. En cuarto lugar, hacer un esquema te sirve para estudiar, para dar cuenta de lo que leíste, porque la sistematización contiene todo lo importante. En la misma línea, en quinto lugar, podrás recordar y recuperar mejor el contenido. Esto se debe a dos razones: por una parte, ya lograste separar "la paja del trigo" y podés concentrarte sólo en lo que resulta clave y, por otra, el esquema permite un recuerdo visual del contenido. De hecho, es más fácil recuperar mentalmente el esquema, "rememorando" su forma, y a partir de ahí ir "desovillando" el contenido. Por ejemplo, si durante un parcial recuperás en tu mente la imagen de este cuadro sinóptico podrás asegurarte de que tu respuesta esté completa controlando si desarrollaste cuatro características del modelo didáctico, no dos ni cinco. En sexto lugar, este esquema no sólo te permite una muy buena comprensión y recuperación de la información. También muestra (o al menos insinúa) cuál es la posición del autor o autora del texto frente al modelo didáctico que describe y comenta. Hay buenas razones para hipotetizar que el autor o autora tiene en buena estima, avala, defiende o le gusta cierto modelo didáctico, dado que identifica más fortalezas que debilidades en él. De todos modos, esto es sólo una hipótesis que deberías chequear revisando el texto.

¿Cómo decidir? Ahora bien, ¿son igualmente potentes todas las formas de sistematizar la información de un texto? ¿Cuál resulta más conveniente? ¿Por qué? La estrategia que selecciones va a depender de

distintos factores. En primer lugar, del tipo de texto. Por ejemplo: ● si el texto tiene una matriz narrativa (por ejemplo, un artículo que narra los hechos de la Semana de Mayo) te va a convenir hacer una línea de tiempo para organizar temporalmente los sucesos e incluso trazar posibles causalidades entre ellos; ● si el texto tiene una matriz descriptiva (por ejemplo, describe las características de los animales herbívoros) te resultará mejor un cuadro sinóptico, dado que podrás ordenar los atributos del objeto o fenómeno descripto por grupos y grados de especificidad; ● en caso de que el texto aborde y caracterice más de un objeto o fenómeno (por ejemplo, si compara dos miradas distintas acerca de la función de la escuela), podría resultar útil realizar un cuadro comparativo, de modo tal de identificar similitudes y diferencias; ● si el texto tiene una matriz explicativa, seguramente te resulte conveniente un mapa conceptual, dado que podrás identificar la pregunta que responde, los conceptos clave y sus relaciones. Lo mismo si el texto es argumentativo: a través de un mapa conceptual podés consignar tesis, argumentos y contraargumentos, concesiones, etc. Como ves, el contenido del texto y su organización lógica determinan, en parte, cuál es la mejor forma de volcar y sistematizar. Simultáneamente, la elección de uno u otro sistema de representación depende del formato con el que te sientas más cómodo. Seguramente hayas notado que no mencionamos el resumen como estrategia para trabajar con el contenido del texto luego de su lectura. Esto es así por dos razones: en primer lugar, porque es lo que tiende a hacer la mayoría de los estudiantes. Ya conocen esta práctica y preferimos comentar otras, menos conocidas. En segundo lugar, no es recomendable porque en muchas ocasiones tendemos a copiar palabra por palabra lo que subrayamos en el texto, por lo que el resultado es un texto igual pero más breve. Resumir, obviamente, permite identificar la información clave, y esto es bueno. Pero no habilita otras cuestiones que sí permiten las formas esquemáticas de representación: no ayuda a recuperar rápidamente la información posteriormente porque implica ir de un texto “plano” a otro igual (ya lo dijimos: es más difícil recordar oraciones), no permite detectar las lagunas o la falta de profundización en la comprensión de las ideas (se suele “copiar y pegar” sin pensar demasiado en lo que se está copiando) y, por lo mismo, no habilita una comprensión más profunda del tema. Entonces, el consejo es: priorizá otras formas de representación de la información o, caso contrario, realizá un resumen o síntesis en el que leas y anotes el texto base, esquematices la información y, al final, construyas un texto “propio”, continuo, a partir del esquema. Esta es una buena estrategia (que incluso puede realizarse de modo oral cuando estás estudiando para un examen o para participar en una puesta en común) para encontrar modos propios de dar cuenta de lo leído. Este tipo de resumen o síntesis lo vamos a trabajar más adelante, en el apartado destinado a la producción escrita.

Algunos ejemplos A continuación, te presentamos algunos modelos de representación de la información para que analices y comentes con tus compañeros y con el o la docente y para que elijas a la hora de poner en práctica esta ficha.

Mapa conceptual. Cada nodo es un concepto (no vale poner oraciones enteras). Cada nodo se conecta con otro u otros mediante un conector (o una frase, o un verbo), que especifica la relación entre dos o más nodos. Esta clase de esquemas es la más desafiante, porque tenés que “despegarte” completamente del texto para poder hacerlo.

Cuadro sinóptico. Como ya comentamos, el cuadro sinóptico resume el contenido y lo reorganiza desde lo general a lo particular, de izquierda a derecha o de arriba hacia abajo. Esto significa que un concepto o idea que está más arriba o más hacia la izquierda engloba, contiene o es más amplio que los que están más abajo o más hacia la derecha.

Cuadro comparativo o de doble entrada. Compara dos o más elementos en función de una serie de criterios. A veces, los criterios de comparación vienen dados por el texto, están explícitamente enunciados. Pero otras veces el lector debe identificarlos. Por eso, el cuadro comparativo o de doble entrada obliga a

una comprensión profunda del tema, requiere de una lectura muy atenta y analítica del texto. Un error frecuente es pensar que el cuadro comparativo es una simple tabla; no es así, el cuadro comparativo requiere criterios de comparación. Este mismo esquema se puede utilizar para comparar varios textos. Por ejemplo: un artículo que explica el conductismo y otro que explica el constructivismo.

Línea de tiempo. Permite ubicar hechos o sujetos o grupos sociales (o personajes) en una línea temporal. Elaborarla requiere identificar los elementos clave y ordenarlos en el tiempo. Que un hecho aparezca luego de otro no marca necesariamente causalidad. Una estrategia muy interesante es realizar dos líneas de tiempo en paralelo. Por ejemplo, los hechos históricos que sucedían en Europa durante el apogeo del Imperio Inca.

ACTIVIDAD 13

13 A: Momento individual

Retoma los textos de Marta Marín desde la sesión 1. Sobre la base de las notas y marcas, y sin perder de vista la consigna que acompañó la lectura de cada texto, sistematizá la información principal de cada uno. Para hacerlo, tené en cuenta cuál te parece la mejor forma de representación. Revisá las opciones que se describieron anteriormente.

13 B: Momento en grupos

En grupos de hasta cuatro integrantes, compartan los esquemas realizados para cada texto y realicen las siguientes actividades:

a. Texto por texto, analicen cada uno de los esquemas o tablas elaborados por los integrantes del grupo.

b. En una hoja en blanco, elaboren un nuevo esquema para cada uno de los textos, sumando las mejores ideas o las resoluciones más logradas de cada uno.

13 C: Momento entre todos

Hagan una ronda de lectura para compartir los tres esquemas de cada grupo. Al hacerlo, sigan estas indicaciones:

a. Expliciten la forma de representación que han seleccionado y fundamenten su elección.

13 D: Momento entre todos

Reflexionen entre todos sobre sus experiencias en relación con el tema de esta sesión:

a. Las notas y marcas que había en los textos, ¿les resultaron suficientes para elaborar los esquemas o necesitaron releer? En caso de que hayan tenido que releer, ¿releyeron todo el texto o alguna parte (o frase) para resolver una duda puntual?

b. ¿Lograron una mayor comprensión de los textos luego de sistematizar la información? Fundamenten sus opiniones.

c. ¿Qué relación encuentran entre el texto y la forma de representación utilizada en cada caso? ¿Cuál fue el criterio que utilizaron para decidir cómo sistematizar el contenido del texto? Al observar otras formas de representación del mismo texto, ¿cambiaron sus ideas sobre este punto o consideran que hay formas de representación más atinadas y otras menos eficaces? Fundamenten sus opiniones.

EJE: Producir textos en el Nivel Superior

RESOLVER UNA CONSIGNA DE ESCRITURA

ACTIVIDAD 1

1 A: Momento individual

El profesor de Nuevas tecnologías ofreció una lista de textos. Cada estudiante debió elegir uno para leer y ofrecer una síntesis para los compañeros, seguida de una opinión personal sobre el tema abordado en el texto. ¿Qué pasos seguirías para llevar a cabo esta tarea? Escribí un párrafo en el que des cuenta de tus ideas al respecto.

1 B: Momento en grupos

Compartan sus producciones e intercambien sus opiniones a partir de las siguientes preguntas:

a. ¿En qué coinciden sus modos de escribir para sintetizar un texto de estudio? ¿En qué observan diferencias?

b. ¿Alguien señaló acciones que realizaría antes de la escritura del texto? Por ejemplo: subrayar partes del texto leído, escribir frases que sintetizan algunos fragmentos, anotar ideas, armar cuadros o esquemas. ¿Hay algo particular que hayan registrado en relación con lo que harían mientras escriben? Por ejemplo: detenerse y releer lo que acaban de escribir, revisar las anotaciones o el plan de escritura. ¿Anotaron lo que realizarían para revisar el texto, una vez terminada la textualización? Por ejemplo: volver a leerlo, agregar o sacar algo, mover de lugar fragmentos u oraciones, chequear la ortografía y la puntuación.

1 C: Momento entre todos

Entre todos, a partir del intercambio en los grupos:

a. Organicen lo que compartieron por medio de un cuadro como el siguiente:

	En relación con el texto leído, que van a sintetizar	En relación con el texto que van a escribir
Antes de comenzar a escribir		
Mientras están escribiendo		
Una vez terminado el texto		

b. *Para conversar*: ¿encuentran diferencias en la producción de un texto como el solicitado si es para uso propio o si lo escriben para compartir con otras personas? ¿Cuáles?

Para leer

Escribir en el Nivel Superior: algunas claves. No escribimos siempre de la misma manera.

Como vimos en la introducción del presente Bloque 2, escribir es una práctica que realizamos de muy diversas maneras, en diferentes contextos y con distintos propósitos. Entre los textos que ya frecuentás (porque venís escribiendo en tu vida cotidiana o en la escuela secundaria) y los que vas a comenzar a escribir en el Nivel Superior, hay continuidades y rupturas, es decir, algunos te resultarán conocidos y otros serán novedosos (y, por lo tanto, te resultarán más desafiantes). Ahora que estás ingresando al Nivel Superior, te vas a enfrentar con frecuencia a situaciones de escritura en las que deberás responder a

interrogantes, sintetizar un texto, comparar diferentes textos, opinar (y fundamentar tu postura). Algunas variables fundamentales, que es importante que tomes en cuenta a la hora de escribir, son las siguientes:

1. El destinatario A diferencia de lo que ocurre en la comunicación oral, cuando escribimos un texto el destinatario no está presente para hacernos saber si algo no se entiende o resulta demasiado obvio, para pedir aclaraciones, etc. Es por eso que el escritor debe imaginarse, construir una representación del lector para poder escribir un texto que resulte adecuado. En el ámbito del estudio, los destinatarios más habituales de los textos que vas a tener que escribir son: -el propio escritor (cuando se toman notas, se resuelve una guía de lectura o se hacen resúmenes, por ejemplo); -los compañeros (cuando se comparten informes de lectura o resúmenes, por ejemplo); -el docente (trabajos prácticos, parciales, informes de lectura, etc.).

2. La finalidad o propósito En el ámbito de la educación superior se escribe con distintas finalidades, entre ellas: guardar memoria, dar cuenta de un tema estudiado, exponer ideas, expresar opiniones fundamentadas. Tener en claro el propósito del texto que vas a escribir es muy importante porque eso te guiará durante todo el proceso: para seleccionar las ideas que necesitás incluir, para decidir cómo organizarlas y expresarlas, para definir qué recursos vas a utilizar, para hacer una presentación adecuada, etc.

3. El tema El grado de conocimiento del tema sobre el que se va a escribir tiene un gran impacto en la tarea de escritura. Si vas a escribís sobre un tema que conocés bien, tu mayor esfuerzo durante la producción escrita se centrará fundamentalmente en la organización de las ideas, la estructura del texto y los aspectos superficiales (como la ortografía, por ejemplo). En cambio, si el tema te resulta poco conocido, vas a necesitar investigar o ampliar la información antes de comenzar a redactar tu texto.

Los textos académicos: la exposición y la argumentación Tomando en cuenta la estructura o la forma en que se organizan las ideas, es posible diferenciar distintos tipos textuales: el narrativo, que relata hechos o acontecimientos ordenados en el tiempo y según relaciones causales; el descriptivo, orientado a caracterizar un objeto, una persona, un proceso, mencionando sus principales rasgos y/o funciones; el expositivo, que desarrolla un tema con el objetivo de dar información, hacer saber o explicar; el argumentativo, que expone opiniones o ideas de manera fundamentada con el propósito de persuadir al lector. A este número de tipos textuales, muchos autores incorporan también el dialogal, estructurado por el intercambio entre dos o más interlocutores; el instruccional, organizado al modo de procedimientos o recomendaciones para realizar una acción (Cano, 2018).5 Los diferentes tipos textuales suelen aparecer combinados en un texto, es decir, raramente encontrarás un texto que sea puramente narrativo, descriptivo, expositivo o argumentativo. En general, se puede reconocer un tipo predominante con segmentos de otro tipo, subordinados: narraciones con segmentos descriptivos, argumentaciones con segmentos expositivos y narrativos, diálogos combinados con descripciones, etc. La mayoría de los textos que se leen y escriben en el Nivel Superior son textos académicos, es decir, textos que se producen y circulan en ámbitos como universidades, institutos de formación, centros de investigación, etc., y que abordan temáticas relevantes para los diversos campos de producción de conocimientos. Como se explicó en la Ficha 1 del módulo de lectura, este tipo de textos se organiza en tres partes: una introducción, un desarrollo y una conclusión. En estos textos, en general, predominan las secuencias expositivas y argumentativas. En la exposición se busca hacer comprender algo al destinatario. En la introducción (la "antesala"), se presenta el tema y puede anunciarse "qué va a pasar" con ese tema en el texto (es decir, qué va a hacer el autor). De acuerdo con el tema, puede convenir un modo específico de desplegar la información en el desarrollo del texto. En algunos casos se describen características en respuesta a una pregunta del tipo ¿cómo es...?; en

otros casos, se plantean relaciones de causa/efecto respondiendo a interrogantes del tipo ¿cómo se produce...?, ¿por qué se produjo....?; en otros casos, la estructura es comparativa y la información se organiza de modo de mostrar semejanzas y diferencias para responder a preguntas como ¿en qué se parecen...?, ¿qué tienen de distinto...? ; en otros, se establecen clasificaciones o tipologías, respondiendo a interrogantes como ¿qué diferentes tipos de X hay? En un texto expositivo de cierta extensión y profundidad, estos diferentes modos de desplegar la información se pueden combinar, en la medida que un objeto de conocimiento puede admitir múltiples interrogantes. En el cierre, el autor puede sintetizar las ideas fundamentales del texto, o indicar los aspectos del tema que quedan abiertos a nuevas indagaciones. Cuando estés escribiendo un texto expositivo, tenés que estar muy alerta a que el tema efectivamente pueda ser comprendido, para ello es conveniente incluir definiciones de términos relevantes o novedosos; ejemplos (en lo posible propios, no extraídos de otros textos); reformulaciones (decir lo mismo con otras palabras); también es posible que complementes (pero no sustituyas) aquello que estás exponiendo en prosa con gráficos, cuadros, dibujos, mapas, fotos.

En la argumentación se busca persuadir al destinatario para que adhiera a la postura que asume el enunciador frente a un tema o hecho. Se presenta una tesis (un planteo o una opinión que se enuncia como una afirmación) y argumentos que justifican esa tesis. Para argumentar, el autor puede apelar a citas de otros autores con los que acuerda o a quienes discute, ofrecer ejemplos, formular analogías, narrar, etc. La introducción suele presentar el tema o adelantar la tesis del enunciador, en el desarrollo se despliegan los argumentos y en el párrafo de cierre se sintetizan las ideas generales del texto y se reafirma la tesis. Como ya viste, a la hora de leer y estudiar, es muy importante identificar las secuencias predominantes y reconocer cuál es el modo en que está organizada la información del texto que estás leyendo: esto te permitirá decidir cuál es la mejor manera de tomar notas (un cuadro comparativo, un cuadro de doble entrada, un esquema conceptual, una línea de tiempo, etc.). Estas estructuras son un buen avance para un plan textual, a partir del que podrás organizar una buena síntesis.

ACTIVIDAD 2:

2 A: Momento individual

Un tema central en la discusión académica y en las políticas y experiencias educativas a nivel mundial es la integración de las tecnologías en la educación. Seguramente a lo largo de la carrera te encontrarás con diversas materias y lecturas que refieren a ello. Para comenzar a conocer de qué tratan los debates e ideas que circulan actualmente al respecto, queremos proponerte que leas la primera parte del capítulo "En espera de la revolución. La promesa incumplida del cambio tecnológico": se trata del capítulo 4 del libro Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital, de David Buckingham.

En espera de la revolución

La promesa incumplida del cambio tecnológico

Creo que el cine está destinado a revolucionar nuestro sistema educativo y que en algunos años habrá suplantado en gran medida, si no por completo, el uso de los libros de texto [...] La educación del futuro se realizará a través del medio del cine; se tratará de una educación visualizada, gracias a la cual debería ser posible lograr una eficacia del ciento por ciento.

Thomas Edison, 19226

La visión de la revolución educativa de Thomas Edison no es más que una de una larga lista de anuncios grandilocuentes formulados por vendedores y entusiastas de la tecnología en el transcurso del siglo pasado. En la práctica, sin embargo, la inmensa mayoría de esas visiones utópicas no se hizo realidad. En este

capítulo se explican algunas de las razones de ese fracaso […]. ¿Un romance poco constante? Larry Cuban, historiador de la educación estadounidense, ha escrito una excelente historia de lo que él denomina el "romance poco constante" entre la educación y la tecnología. Edison no fue en modo alguno el único que destacó el potencial revolucionario del cine; similares afirmaciones se formularon en las décadas que siguieron respecto de la radio. Treinta años después, surgía la misma clase de retórica en torno de otro nuevo medio, la televisión, y al iniciarse la década de 1960, las esperanzas volvían a depositarse en una nueva generación de "máquinas de enseñar", que ahora adoptaban la forma de laboratorios de aprendizaje programados. La historia de Cuban describe un ciclo recurrente de anuncios grandilocuentes seguido de desilusión y recriminaciones. Ejecutivos de fundaciones, directivos educativos y empresarios proclaman una y otra vez que determinados avances tecnológicos ofrecerán soluciones de largo alcance para los problemas de la educación, soluciones que harán que los viejos medios, como los libros, y en muchos casos también los docentes resulten redundantes. Luego vienen las investigaciones académicas orientadas a demostrar, en su mayoría, la efectividad de esas máquinas frente a las técnicas tradicionales de enseñanza. Pero se empiezan a oír quejas cada vez más frecuentes acerca de las dificultades de uso, los problemas técnicos y las incompatibilidades; más tarde, las encuestas revelan que los docentes usan las nuevas herramientas con escasísima frecuencia. A continuación, se culpa a los directivos por permitir que máquinas tan costosas queden abandonadas juntando polvo, mientras se reprende a los docentes por tener mentalidades tan estrechas o por ser anticuados y no usar esos nuevos dispositivos aparentemente tan eficaces. Y con cada nueva tecnología, el ciclo vuelve a repetirse de manera inexorable. Cuban explora varias razones de la aparente indiferencia de los docentes frente a la tecnología. Sostiene que, en alguna medida, los problemas son de carácter logístico: a menudo, la tecnología resulta ser más difícil de usar que lo que sugieren quienes promueven su empleo; además, es difícil garantizar el acceso adecuado a los equipos debido a las limitaciones impuestas por las instalaciones y los horarios de las escuelas. Aun en los casos en que se dispone del hardware, suele contarse con una provisión limitada de programas adecuados para usar en el aula; puede ocurrir además que los docentes no reciban capacitación suficiente, tanto en relación con el manejo de los equipos como en el uso de los recursos para acompañar la enseñanza. Cuban sostiene que las tecnologías más antiguas, como los libros de texto y los pizarrones, están dotados de un grado de simplicidad y flexibilidad que los vuelve mucho más aptos para las "complicadas realidades de la enseñanza en el aula". También sostiene que los docentes valoran el contacto cara a cara con sus alumnos y que son reacios a permitir que ese contacto sea reemplazado o interrumpido por la tecnología. El autor indica que los maestros efectúan elecciones "condicionadas por las situaciones": "Alteran la conducta en el aula de manera selectiva en la medida que las tecnologías les ayuden a resolver problemas que definen como importantes y no minen su autoridad en el aula", pero es probable que opongan resistencia a cambios que perciben como irrelevantes, engorrosos o que debilitan su posición.
(1986, págs. 70-1). Buckingham, D. (2012). "En espera de la revolución. La promesa incumplida del cambio tecnológico". En: Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial, págs. 75-6.

a) Escribí un texto que, por un lado, sintetice el fragmento anterior y, por otro, incluya una opinión sobre la inclusión de la tecnología en el aula. Este texto deberá estar organizado en dos partes claramente diferenciadas: 1ra parte. Síntesis del texto leído (uno o dos párrafos). 2da parte. Opinión personal sobre la inclusión de tecnología en la educación hoy: utilización de la computadora como herramienta para el aprendizaje. En esta parte, mencionar las siguientes cuestiones:

• Qué es lo que sucede actualmente (basándote en tu experiencia como estudiante o –si finalizaste tus estudios secundarios hace tiempo– en lo que sabés a través de familiares o conocidos);

• Qué sería conveniente que ocurriera, cuáles podrían ser los inconvenientes y cómo se podrían sortear; qué cuestiones (qué decisiones, qué prácticas, qué consignas) habría que evitar y por qué; cuáles se deberían promover.

Algunas expresiones que podrían ser de utilidad en la escritura:

El texto… da cuenta de… El autor… se refiere a… En relación con… Respecto de… A partir de…. En mi experiencia… Hay distintas situaciones… En algunos casos/ en la mayoría de los casos sucede…en otros… Habitualmente… Si bien… En mi opinión… Yo pienso que… Desde mi punto de vista… En síntesis…

2 B: Momento entre todos

Entre todos Reflexionen sobre el proceso llevado a cabo al escribir el texto. Sumen más elementos al cuadro que completaron entre todos al comenzar la clase.

2 C: Momento individual

a. Luego de haber leído sobre algunos aspectos a tener en cuenta a la hora de escribir un texto y de haber resuelto una consigna en la que elaboraste una síntesis y expresaste una opinión personal a partir de la lectura de un texto de estudio, te invitamos a releer el texto que escribiste al comenzar esta ficha, la primera actividad.

b. A partir de lo que aprendiste, hacé una lista de las acciones que te proponés llevar a cabo la próxima vez que un profesor o profesora te indique escribir la síntesis de un texto

LA ORGANIZACIÓN DEL TEXTO: EL PUNTO Y APARTE

ACTIVIDAD 3

3 A: Momento individual

Leé las siguientes oraciones extraídas de la contratapa del libro Entre familias y escuela, de Isabelino Siede.

a. Teniendo en cuenta que las oraciones están bien ordenadas (es decir, no tenés que moverlas), ¿cómo las agruparías para conformar un texto de tres párrafos?

La relación entre las escuelas y los grupos familiares es uno de los motivos de preocupación más recurrente en las instituciones, donde suscita manifestaciones de fastidio y desconcierto.

Esta temática ha comenzado a incluirse en la formación de los futuros docentes y suele ser un tópico reclamado en las capacitaciones.

Entre familias y escuela incorpora relatos de docentes y directivos de los niveles inicial, primario y secundario para caracterizar las condiciones actuales de esta compleja relación, cuestionar algunas prácticas frecuentes y delinear alternativas de transformación.

En esas escenas se advierte el conflictivo vínculo de las escuelas con familias ausentes o invasivas, así como las disputas en torno al cuidado, las reglas o los valores de los chicos.

En un tono ensayístico y en diálogo con las inquietudes cotidianas de los equipos docentes, se desmenuzan en este libro las tensiones y oportunidades actuales para postular nuevas articulaciones entre familias y escuelas.

Isabelino Siede es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA) y Profesor para la Enseñanza Primaria (ENNS N°2 "Mariano Acosta").

Se desempeña como docente e investigador en la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Moreno y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Ha publicado Peripecias de los derechos humanos en el currículo escolar de Argentina (2916), Casa y jardín. Complejas relaciones entre el Nivel Inicial y las familias (2015), Ciencias Sociales en la escuela (2010) y La educación política (2007), entre otros libros, artículos académicos, materiales de desarrollo curricular y textos de enseñanza.

b. ¿Qué conocimientos pusiste en juego para resolver esta tarea? Escribí un breve texto en que los expliques.
- ¿Coincidieron en el modo de agrupar las oraciones? ¿Cuál fue el criterio que siguieron para decidir qué oraciones iban en el mismo párrafo? - ¿Por qué es más fácil leer un texto organizado en párrafos que una lista de oraciones o un texto escrito todo de corrido, sin puntos y aparte?

Para leer

La organización del texto El punto y aparte

En esta ficha abordaremos otro signo de puntuación, el punto y aparte, que también se vincula con el sentido, en este caso del texto. La división en párrafos evidencia la estructura del texto, el modo en que se organiza la información. Poder identificar los temas/ subtemas que se despliegan en cada párrafo es una estrategia de lectura y colabora con la comprensión.10 Del mismo modo, en la escritura, planificar un texto y decidir qué temas se van a abordar y cómo se van a organizar (en cuántos párrafos, cuáles se agruparán y cuáles no) implica tomar decisiones respecto del uso del punto y aparte.

Los conectores y marcadores

Para facilitar la interpretación de las relaciones entre las ideas que se expresan en los textos, contamos con un amplio repertorio de palabras y expresiones: los conectores y marcadores, sobre los que trabajamos en la Ficha 4 del Bloque 1 (es conveniente que releas ese apartado). Como mencionamos en esa ficha, los conectores y marcadores explicitan relaciones que se dan entre oraciones y párrafos, en este sentido, orientan la lectura. De todos modos, la presencia de una gran cantidad de conectores y marcadores en un texto no significa que este sea mejor, es importante que se incluyan los necesarios.

ACTIVIDAD 4

4 A: Momento entre todos

Lean el siguiente fragmento del capítulo 2, "Encuentros y desencuentros entre escuelas y familias", de *Entre familias y escuela.*

Del tironeo por las reglas

Uno de los aspectos más renombrados en el vínculo entre escuelas y familias es el de las reglas y normas. El sistema educativo tiene un abigarrado conjunto normativo al que las familias ingresan de modo muy variado, aunque frecuentemente con más disgustos y desacuerdos que entusiasmo y fluidez. Docentes y directivos se quejan de que las familias incumplen las normas institucionales o apañan a sus hijos en transgresiones que deberían preocupar a las familias tanto como a ellos. Las familias, por su parte, se preguntan por el sentido de las reglas institucionales cuyos fundamentos no siempre se explicitan, impugnan la excesiva rigidez de la escuela para con sus hijos o la conmiserada blandura con los hijos de los

demás y cuestionan los "acuerdos institucionales", que no siempre se sabe cuándo fueron formulados ni quién acordó en ellos. El terreno de las normas entra día a día en disputa.

En los testimonios de los directores que entrevistamos, buena parte de los desacuerdos gira en torno a los límites, los derechos y las responsabilidades de cada rol. Ramona aporta: "Estamos notando que a los padres jóvenes les cuesta poner un poco de límites a sus niños". Karina también advierte este corrimiento: "Los padres piden que la escuela ponga límites. Los límites que no pueden poner ellos, se los piden a la escuela, [...] Piden ayuda cuando se sienten desbordados". Al mismo tiempo, Karina ensaya una explicación: "Tanto los padres como los docentes hemos transitado por una escuela donde nosotros no éramos sujetos de derechos. Eso trae una complicación. [Algunos] se ponen en esa postura de 'aplique mano dura' y hasta con esa expresión. Ahí sí hay diferencias entre las familias". [...]

Si las normas son un campo usual de tensiones y conflictos entre familias y escuelas, las nuevas tecnologías merecen un apartado especial, pues las novedades tienden a interpelar los marcos regulatorios y generan situaciones antes desconocidas, frente a las cuales hay que elaborar nuevos criterios. En la historia de la educación formal, cada innovación pedagógica ha suscitado revuelos y discusiones: la birome (que deformaba la letra), el reloj pulsera (que quitaba la exclusividad al reloj de la dirección, único árbitro de recreos y horas de clase), la calculadora (que licuaba la posibilidad de castigar con numerosas cuentas al alumno transgresor) y la fotocopia (que eliminaba la necesidad de largas horas de dictado), por ejemplo, generaron cimbronazos memorables, aunque quizás ninguno tuvo una envergadura semejante a lo que hoy provoca la presencia de celulares en el aula.

Siede, Isabelino (2018). Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja. Buenos Aires: Paidós, páginas 170-178.

4 B Momento en parejas

El fragmento que leyeron tiene tres párrafos. En parejas, escriban una frase o dos para sintetizar el contenido de cada párrafo.

4 C: Momento entre todos

Comparen las frases que cada pareja escribió. Observen que las ideas sean las mismas, más allá de que no estén formuladas de idéntica manera.

ACTIVIDAD 5

5 A: Momento individual

Imaginá que, en el marco de una materia que curses en el Instituto te invitan a participar en un debate que se llevará a cabo de manera virtual. El tema del debate será el uso de los celulares en las aulas y los y las estudiantes del curso tienen que compartir sus opiniones al respecto. Te proponemos que escribas tres párrafos en los que expongas cuál es la situación actual en relación con el uso del celular en las aulas y las tensiones que se generan. Como cierre de tu texto incluí un cuarto párrafo en el que: -sintetices las ideas que expusiste o -expreses tu postura sobre el tema o -plantees algunos interrogantes sobre la cuestión.

Para resolver esta actividad, seguí los pasos que se detallan:

I. Seleccioná algunas (al menos 5) de las siguientes ideas para desarrollar en los tres primeros párrafos de tu texto (también podés agregar otras):

uso cada vez más extendido del celular
uso cada vez más temprano del celular
necesidad de comunicación con los padres
uso de los celulares como recurso didáctico

establecimiento de acuerdos para el uso del celular
prohibición de portar / usar el celular
modos en que el celular perturba el trabajo en el aula
usos inadecuados del celular
conflictos entre los estudiantes causados por los celulares
acuerdos entre familia y escuela
acuerdos entre docentes y estudiantes
distintas posiciones dentro de la misma institución
facilidad para acceder a diferentes fuentes de información
uso del celular para participar en redes sociales
uso del celular para jugar

II. Decidí cómo vas a organizar las ideas que seleccionaste. En el caso del párrafo 4 marcá la opción que prefieras para cerrar tu texto.

Párrafo	Idea/s
1	
2	
3	
4	-síntesis de las ideas expuestas, o -postura personal sobre el tema, o -planteo de algunos interrogantes sobre la cuestión.

III. Antes de empezar a escribir el texto, anotá palabras o frases en relación con las ideas que vas a desarrollar en cada párrafo.

IV. Finalmente, redactá el borrador de tu texto (lo vas a retomar en las próximas fichas).

5 B: Momento en parejas

Intercambien con un compañero el texto que escribieron. Cada uno leerá el escrito del otro centrando su mirada en la organización del texto (esto es, en el uso del punto y aparte y la distribución de la información en párrafos). Pueden hacer marcas en el margen y/o subrayar con lápiz el texto del compañero, pero no tachar ni escribir encima. Para su lectura, tengan en cuenta los siguientes aspectos:

-el texto debe tener cuatro párrafos; -los tres primeros párrafos tienen que dar cuenta de la situación actual en relación con la temática planteada; -la información que aparece en cada párrafo debe ser clara (y distinta), y debería poder sintetizarse en un enunciado; -el último párrafo debe cerrar el texto (retomando lo dicho, expresando una opinión personal o planteando algunos interrogantes).

Luego de la lectura, cada integrante de la pareja le hará una devolución oral al otro, a partir de lo observado en el texto. Tengan en cuenta que el propósito de esa devolución es hacer un aporte al compañero para que pueda mejorar su escrito: la idea no es decirle que “está todo bien” ni ensañarse en señalar “lo que está mal” ni apropiarse de su texto y reescribirlo.

EJE: Ser Docente

HISTORIA VOCACIONAL

Al momento de estudiar una carrera es muy importante conocer con profundidad la propuesta formativa y reflexionar sobre la elección profesional que estamos llevando a cabo. Por un lado, la decisión de estudiar una carrera influye fuertemente en nuestro desarrollo profesional futuro. Por otro lado, la formación en el Nivel Superior demanda tiempo y dedicación sustantivos y exige un alto grado de compromiso. Dado que a veces no contamos con oportunidades relevantes para conocer la carrera con cierto grado de profundidad y reflexionar sobre nuestra elección, en este curso destinamos tiempos y actividades específicas para ello.

Te invitamos a reflexionar sobre la elección de la carrera y lo que significa, ser docente. Esto te llevara a revisar algunas instancias importantes de tu propia biografía escolar y visualizar el futuro ejercicio profesional docente para el cual ya empezaste a formarte en este profesorado.

ACTIVIDAD 1: Momento Individual

Reflexiona acerca de tu propia historia vocacional, respondiendo las siguientes preguntas. A partir de ellas elabora un relato de una extensión mínima de una carilla y máxima de dos carillas.

BIOGRAFIA ESCOLAR

Haciendo un poco de historia:

- ¿A qué te gustaba jugar cuando eras chico?
- Cuando eras chico, ¿qué pensabas que ibas a ser grande?

Familia

- ¿Quiénes son los integrantes de tu familia? ¿qué hacen?
- ¿Qué piensan los integrantes de tu familia de vos y de tus proyectos?
- Y vos, ¿qué piensas de cada uno de ellos?

Escolaridad

- ¿Qué aspecto significativo recuerdas de tu paso por la escuela?
- ¿Quién y cómo elegiste las escuelas donde estudiaste?
- ¿Cuáles fueron las materias en las que obtuviste mejor rendimiento?¿Por qué? Enuméralas
- ¿Algunas materias te ofrecieron dificultades? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son/fueron las materias que te produjeron rechazo en la escuela secundaria? ¿Por qué?
- ¿Realizaste algún otro estudio y/o actividad fuera de los obligatorios escolares? En caso afirmativo ¿Cuáles?
- ¿Qué docentes resultaron importantes para vos en tu paso por la escuela? ¿Por qué?

Tiempo libre

- ¿Hay algún tema de la realidad que te interese especialmente? (Por ejemplo deportivos, políticos, sociales, económicos, científicos, culturales, filosóficos, etc.) En caso afirmativo menciona cuales.
- ¿Realizaste alguna actividad respecto a esos intereses?
- ¿Fueron cambiando tus intereses a lo largo de tu vida?
- ¿Tienes alguna actividad remunerada? En caso afirmativo, especifícala.
- Si consiguieras un trabajo mejor remunerado y que te ocupe mayor tiempo libre ¿reconsiderarías tu decisión de continuar estudiando?

Personas y personajes

- Entre las personas adultas que conoces ¿hay alguna con la que te identifiques o a la que te gustaría parecerte? ¿Quién/es? ¿Por qué?
- Y hay alguna a la que rechaces? ¿Quién/es? ¿Por qué?
- ¿Hay algún/os personaje/s de ficción que admires o rechaces?

Futuro

- ¿Cómo ves el futuro? ¿Y tu futuro vinculado a la carrera que elegiste?
- ¿Cuáles son los aspectos del contexto social que –a tu criterio-condicionan o podrían tu elección de carrera?

Decisión

- ¿Cómo llegaste a pensar en esta carrera como la opción a elegir? ¿Por qué te decidiste por esta carrera entre las diferentes opciones que te ofrece el IFD N°3?

ACTIVIDAD 2:

2.A: Momento grupal
Reunidos en grupos, comenta lo que quieres compartir de tu historia
2.B: Momento entre todos
Luego de compartir su historia y experiencias con sus compañeros, reflexionen acerca de estas preguntas. Realicen un síntesis a partir de la reflexión y luego compartimos con los compañeros de la clase

a) ¿Para qué sirve la escuela?

b) ¿Qué es aprender? Desde tu experiencia ¿Cómo has logrado aprender lo que sabes?

c) ¿Cuáles pueden ser las causas del éxito o el fracaso en la trayectoria educativa de una persona?

INICIANDOSE EN LA PROFESION DOCENTE

ACTIVIDAD 3:

3 A: Momento individual
Te proponemos que respondas en forma escrita las siguientes preguntas:

• .Por qué elegiste la carrera docente? Que conoces sobre ella? Que expectativas tienes?

• .Que es para vos ser docente? En tu respuesta es importante que tengas en cuenta cual es la finalidad de la docencia, cuales son las tareas que para vos forman parte del ejercicio profesional docente, y que desafíos actuales enfrenta el ser docente.

Los que deseen pueden compartir con el grupo sus respuestas. Luego se la entregarán al docente.

3 B: Momento individual
Escribe un texto en el que describas a un/a docente que hayas tenido a lo largo de tu trayectoria escolar, que haya dejado una marca o "huella" significativa en vos. Te pedimos que guardes esta producción porque la necesitaremos para trabajar más adelante.

ACTIVIDAD 4

4 A: **Momento en parejas**
Les proponemos que, junto con un/a compañero/a, escriban 6 preguntas que le harían a un/a docente en ejercicio, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- la elección de la carrera docente
- la experiencia de formación en el Instituto
- su desempeño profesional actual.

4 B: Luego de acordadas las preguntas cada uno para el próximo encuentro deberá traer una entrevista que realicen a un docente en ejercicio.

REPRESENTANCIONES ACERCA DE LA DOCENCIA
En la escuela, además de aprender los contenidos que nos enseñan los y las docentes, aprendemos otras cosas de las cuales no siempre somos conscientes. A través de los doce años que pasamos en la educación obligatoria, nos vamos apropiando de concepciones, supuestos y valores sobre la función de la escuela, las características de la enseñanza, lo que significa aprender y el rol de la profesión docente. Cuando decimos "esta materia es más difícil que otras" o "este profesor/a es muy bueno/a", utilizamos ciertos criterios y valoraciones acerca de lo que es el aprendizaje o el rol de un docente, en relación a lo que hemos vivido en nuestra experiencia escolar. Estos aprendizajes que construimos en la escuela estructuran nuestra forma de comprender la docencia; de hecho, diversos autores señalan como influyen en la profesión de los y las docentes en ejercicio. A modo de ejemplo, las experiencias que pudieron haber tenido un estudiante muy tímido y una estudiante muy extrovertida en las escuelas probablemente sean muy diferentes e influyan en su forma de pensar el aula, el aprendizaje o la docencia. Si estos estudiantes optan por ser docentes, es muy probable que dichas representaciones operen sobre sus modos de ensenar, de ver a los/las estudiantes y de comprender el rol de la educación. La reflexión sobre estas experiencias y el intercambio de ellas entre colegas, permiten hacer conscientes que las concepciones, supuestos y valores que tenemos,

comprender que existen otras experiencias y miradas sobre la profesión docente, y considerar estas cuestiones al momento de estudiar la carrera y de ejercer la profesión. El análisis de la biografía escolar se vuelve entonces una herramienta muy potente en la formación de los y las docentes. Las actividades que te presentamos a continuación tienen el propósito de analizar tu propia biografía y recuperar aquellas representaciones que hasta el momento construiste sobre la profesión docente.

ACTIVIDAD 5:

5 A: Momento entre todos

Los invitamos a leer estos breves textos que dan cuenta de la mirada de algunas personalidades sobre sus maestros o profesores.

Relato de Martín Kohan sobre un docente significativo en su trayectoria escolar

[…] *quedé en la primera clase, bajo un impacto del que creo que todavía no me recuperé del todo. Viñas ponía en acción no solo una manera de dar clase sino una manera de entender la literatura, una manera de hacer literatura, una manera de ser intelectual, una manera de intervenir. Y todo eso ya estaba en las dos primeras horas de clase.* […] *Las clases como las de Viñas son un estado de producción de conocimiento y no de impartir conocimientos. Los alumnos no asisten a eso, forman parte de eso* […] *Viñas se convirtió en la posibilidad de hacer todo. Con él aparecieron al mismo tiempo la figura del docente, la figura del que escribía en los diarios, la figura del escritor. Todo lo que se podía ser que después iba a aparecer en otras figuras posibles, pero en ese momento y en términos de identificación representó todas las posibilidades en las que yo no había pensado. Viñas era la plasmación de todas esas posibilidades.*

Fragmento de relato extraído de Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidos.

Relato de Philip Jackson sobre un docente significativo en su trayectoria escolar

La señora Theresa Henzi fue mi profesora de álgebra del primer año del colegio secundario en Vineland, New Jersey, en 1942. Lo que recuerdo más vívidamente de sus clases es el modo que tenía de revisar las tareas para el hogar que no había asignado. Hacía pasar a la pizarra, situada al frente del aula, a tres o cuatro alumnos para que estos resolvieran los problemas que nos había encargado el día anterior. Normalmente se trataba de ejercicios de ecuaciones extraídos del libro de texto en los que se pedía simplificar las operaciones y despejar el valor de x. La señora Henzi, de pie junto a la pared opuesta a las ventanas, con sus anteojos resplandeciendo por el reflejo de la luz, leía el problema en voz alta para que los estudiantes que estaban junto a la pizarra lo copiaran y resolvieran mientras el resto de la clase observaba. A medida que cada alumno terminaba sus cálculos se volvía hacia la clase y se corría un poco para permitir que los demás vieran su trabajo. La señora Henzi revisaba cuidadosamente cada solución y prestaba atención no sólo al resultado, sino también a cada paso dado para llegar a él. Si todo estaba bien, la profesora enviaba al alumno de regreso a su banco con una palabra de elogio y asintiendo brevemente con la cabeza. Si el alumno había cometido un error, lo instaba a revisar su trabajo para ver si él mismo podía descubrirlo. "Allí hay algo que está mal, Robert", decía. "Míralo de nuevo". Si después de unos pocos segundos de escrutinio, Robert no podía detectar su error, la señora Henzi pedía un voluntario para que señalara donde se había equivocado su desventurado compañero […] *Con ella teníamos que dedicarnos a los quehaceres formales. Tal vez una comprensión más profunda me permita pensar que su enseñanza adicional tenía algo que ver con el hecho de darse cuenta de que las cosas difíciles pueden llegar a ser fáciles si uno las va dominando paso a paso. Porque ciertamente en la clase de la señora Henzi también aprendíamos eso. Nuestro dominio del álgebra avanzaba lenta y firmemente, como un tren que recorre una vía gradualmente ascendente. Había pocos huff y puff y la pendiente apenas se advertía. Pero si uno perdía un día o dos: Brum!! El camino hacia la recuperación se empinaba en un ángulo que hacía acelerar los latidos del corazón. Por lo tanto, tratábamos de no perder sus clases. Soy portador de marcas del año que pasé con la señora Henzi. Todos en algún nivel, estamos convencidos de que la enseñanza produce un cambio, a menudo un cambio enorme, en la vida de los estudiantes, y lo hace por alguno de los caminos que he intentado expresar.*

Fragmento de relato extraido de Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires:Amorrortu.

5 B: Momento grupal

Ahora los/las invitamos a analizar con sus compañeros/as los fragmentos, en función de las siguientes preguntas:

- .Que aspectos de los relatos les llamaron la atención?
- .Que características de los/las docentes que aparecen en los relatos, destacan los/las narradores/as?
- .Que tienen en común y en que se diferencian estos fragmentos? Es importante aquí que se detengan a analizar, por un lado, la forma en que están escritos y el tipo de información que comparten sus autores, así como también que aspectos destacan de la docencia y de qué modo entienden y valoran la enseñanza.

5C: Momento entre todos

a.A continuación los invitamos a recuperar la producción realizada en la ACTIVIDAD 3 B. Puedes compartir tu producción con tus compañeros, si así lo deseas.

- ***.Se sienten identificados/as con los autores en relación con los y las docentes que ustedes reconocen que han dejado una huella o marca en su vida?***

A medida que compartan los relatos, les proponemos que en el pizarrón vayan tomando nota de cuáles son las características que han tenido estos/as docentes destacados por ustedes.

b. Una vez finalizada la actividad anterior contaran con un listado de características que ustedes consideran debe tener un buen docente. Les pedimos las evalúen teniendo en cuenta las siguientes preguntas.

−Todas esas características tienen la misma importancia? .Coinciden con sus compañeros/as en el valor que tienen estas características para cada uno/a?

- .Hay alguna otra característica de un “buen docente” que no haya aparecido en sus relatos?
- De todas estas características .Cuales serían las 3 más destacadas?

EL EJERCICIO PROFESIONAL DOCENTE

ACTIVIDAD 6:

6 A: Momento grupal

Reunidos en grupo compartan los registros de las entrevistas debían realizar a un docente y sus opiniones. A partir de esta lectura, elaboren una síntesis de los aspectos comunes y diferentes en relación con los tres ejes enunciados en el punto B de la Actividad 4, a partir de los cuales se estructuro la entrevista. Luego compartimos con los compañeros de la clase.

ACTIVIDAD 7

7A : **Momento entre todos**

a. A continuación te presentamos el video “Escuelas argentinas”. Durante la proyección del mismo, te pedimos que registre en una hoja todo aquello que consideres significativo.

b. Luego en conjunto con compañeros y docentes realizar un análisis de lo observado en el video.

7 B: Momento grupal

Por último reunidos en grupo y teniendo en cuenta lo registrado por cada uno de los estudiantes, y lo analizado en conjunto con docentes y compañeros, elaboren un texto que describa, según a su criterio, los aspectos más significativos del trabajo docente.

Para ello te proponemos algunas preguntas que pueden ser orientadoras.

1. Que es y qué significa el trabajo docente hoy?
2. Cuál es el sentido de la actividad docente?
3. Cuáles son los diferentes contextos en los cuales se puede llevar a cabo dicho trabajo? Que puedes decir de ellos?.
4. Cuáles son las dimensiones que atraviesa a la práctica docente? (Saberes, rol, funciones dentro y fuera del aula, dentro y fuera de la institución)

ACTIVIDAD 8 :

8 A: Momento individual

a. Te proponemos volver a la producción individual inicial en la que respondiste acerca de la elección de la carrera docente y del ejercicio profesional docente. Relee el texto que elaboraste y teniendo en cuenta el trabajo realizado estos días con los relatos, las entrevistas y la reflexión en torno el video, incluí los cambios que consideres necesarios. Podes quitar, ampliar y/o complejizar lo que consideres de tu texto.

b. Escribe una reflexión que dé cuenta de este cambio.

EJE: SER ALUMNO DEL NIVEL SUPERIOR

INICIANDONOS EN EL NIVEL SUPERIOR

Estas iniciando una carrera de Nivel Superior. Seguramente, la elección no fue sencilla. El comienzo de un nuevo proyecto despierta entusiasmo, preguntas, desafíos e inquietudes.
Por ello, en este primer momento, te proponemos reflexionar y compartir las expectativas y decisiones que te llevaron tomar esta elección profesional.

ACTIVIDAD 1:
1A: Momento individual
a. Queremos comenzar por reflexionar juntos acerca de la manera en que tomaste la decisión de estudiar en este Instituto la carrera docente y convertir tus inquietudes e interrogantes en tema de todos, ya que seguramente son comunes entre quienes se encuentran en el inicio de este recorrido.

- Por qué elegiste estudiar esta carrera?
-Como llegaste al ISFD? .Por qué lo elegiste?
-Que sabes de la carrera?
-Que expectativas tienes en relación con la formación que estas por comenzar?

b. Escribe tus respuestas en un texto breve que pondrás en común con tus compañeros/as para luego retomarlas en la última clase.

ACTIVIDAD 2
2 A: Momento individual
Les proponemos que ahora hagamos un recorrido por las instalaciones del instituto. Vamos a conocer las diferentes oficinas y actores que en ella trabajan. Se les solicita que tomen nota como es la organización espacial, que "dicen las paredes" la organización de las aulas, recursos, etc.

2 B: Momento grupal
En grupo, les proponemos que realicen un listado de 5 preguntas que se hacen acerca de la carrera y la de institución.

ACTIVIDAD 3
Momento entre todos

Ahora los invitamos a tener una conversación con miembros del equipo que conforma el profesorado y a realizarle las preguntas que consignaron en la actividad anterior.

ACTIVIDAD 4
4 A: Momento entre todos

Los docentes realizaran la presentación del RAM y de la estructura curricular para ser analizada, luego de lo cual los alumnos podrán plantear todas sus dudas.

4 B: Momento en parejas

A continuación, te proponemos que, con un/a compañero/a, lean el Diseño Curricular de la carrera que eligieron y compartan sus apreciaciones guiados por las siguientes preguntas:

- .Que les sorprendió o llamo la atención de la propuesta formativa?
- Como habrán visto, el Diseño Curricular se organiza en distintas unidades curriculares, la más conocida de estas son las *materias o asignaturas*; sin embargo, también van a cursar talleres, seminarios, trabajos de campo, etc.

Algunas serán cuatrimestrales y otras anuales y en cada espacio curricular el propósito educativo y las demandas en relación con el aprendizaje y la evaluación son diferentes. En función de esto .Que unidades curriculares les interesa más aprender? .Cuales menos? .Por qué?

4 C: Momento grupal

Imaginen que están escribiendo para la revista del Instituto y tienen que hacer una nota donde cuentan de que trata la carrera que están por comenzar, .Que título le pondrían? Compartan el titulo con todo el grupo.

LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

A lo largo de nuestra vida tenemos diferentes instancias en las que participamos como protagonistas en la toma de decisiones sobre ciertos asuntos, ya sea en ámbitos mas privados (como el familiar) como en otros más públicos (la escuela u otras organizaciones). En función de esto, te proponemos que recuperes experiencias de participación en las que te hayas sentido protagonista.

ACTIVIDAD 5

5 A: Momento individual

a. Evoca alguna experiencia de tu vida familiar, del barrio, del club, de la escuela, de una organización, etc., donde hayas podido participar de un proyecto académico, cultural, social (por ejemplo: la organización de un acto escolar, una actividad deportiva, una obra de teatro, alguna actividad de participación comunitaria, de organización de la vida familiar, etc.) y donde te hayas sentido escuchado y sido participe en la toma de decisiones.

b. Escribe un breve relato en el que des cuenta de las características de la experiencia, por qué crees que aun la recuerdas como un hito importante y cuáles son los aprendizajes que te permitió construir.

5 C: Momento grupal

a. Los/las invitamos ahora a poner en común en grupos las distintas experiencias e intercambiar en torno a las siguientes preguntas:

- .Que nivel de participación tuvieron en esas experiencias?
- .Creen que había distintas jerarquías entre los actores que participaban? A que se debieron esas jerarquías?
- .Se escuchaban las voces de todos los y las participantes de la misma forma?
- .Como se construyeron los consensos?

b. Finalmente, plasmen las reflexiones grupales en un afiche o un papel para compartirlas en una puesta en común.

ACTIVIDAD 6

6 A: Momento entre todos

A continuación escucharemos a estudiantes del instituto que contarán sus experiencias de participación estudiantil.

6 B: Momento grupal

Luego de haber escuchado a los compañeros y de conocer un poco más el instituto en el que realizarán su formación, les solicitamos que en grupo, realicen un listado de 3 espacios o momentos en los cuales podrían o les gustaría participar.

ACTIVIDAD 7

Momento Individual

En la clase anterior, en la ACTIVIDAD 1 A les propusimos compartir cuales eran sus inquietudes y expectativas y que les llevo a elegir la carrera docente. Pensamos que la elección no fue sencilla y necesitaban información para transitar ese momento. Los invitamos a recuperar ese texto, lo lean y lo analicen teniendo en cuenta la información que recogieron luego de escribirlo por primera vez. En un breve relato, describan la información que le agregarían.
Por último, el que lo desee, puede compartirlo con los compañeros.