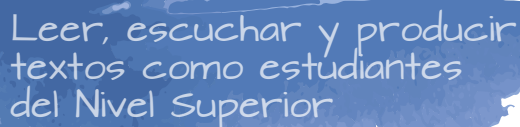




Curso introductorio a la formación docente inicial

2019



Leer, escuchar y producir
textos como estudiantes
del Nivel Superior

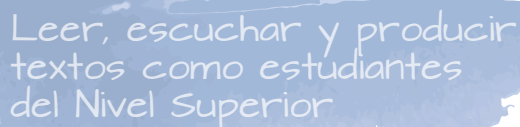


Ser estudiantes
de la formación docente



Curso introductorio a la formación docente inicial

2019



Leer, escuchar y producir
textos como estudiantes
del Nivel Superior



Ser estudiantes
de la formación docente

Presidente de la Nación

Mauricio Macri

Jefe de Gabinete de Ministros

Marcos Peña

Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

Alejandro Finocchiaro

Secretario de Gobierno de Cultura

Pablo Avelluto

Secretario de Gobierno de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva

Lino Barañao

**Titular de la Unidad de Coordinación General
del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología**

Manuel Vidal

Secretario de Gestión Educativa

Oscar Ghillione

Secretaria de Innovación y Calidad Educativa

Mercedes Miguel

Secretario de Políticas Universitarias

Pablo Domenichini

Secretaria de Evaluación Educativa

Elena Duro

Secretaria de Coordinación de Gestión Cultural

Julieta García Lenzi

Secretario de Patrimonio Cultural

Marcelo Panozzo

Secretario de Cultura y Creatividad

Andrés Gribnicow

**Secretario de Planeamiento y Políticas en Ciencia, Tecnología e Innovación
Productiva**

Jorge Aguado

Secretario de Articulación Científico Tecnológica

Agustín Campero

Directora Ejecutiva de Instituto Nacional de Formación Docente

Cecilia Veleda

Director Nacional de Formación Docente Inicial

Emmanuel Lista

INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE

Equipos de Trabajo:

Sección 1: Leer, escuchar y producir textos como estudiantes del Nivel Superior.

A cargo del equipo de Lengua. Formación Situada. INFoD.

Coordinadora: María del Pilar Gaspar. Autoras: Mara Bannon, Violeta Mazer, Laiza Otañi y Cecilia Serpa. Colaboración: Mara Ajzenmesser, Fernanda Cano, Noelia Lynch y Matías Jelicié.

Sección 2: Ser estudiantes de la formación docente

A cargo de los equipos de Trayectorias Estudiantiles y Formación de Formadores. INFoD.

Trayectorias estudiantiles: Gabriela Malacrida, Violeta Lañin, Antonio Bernales, Valeria Gomez y Carolina Diana Menéndez.

Formación de Formadores: Liliana Dente, Lucía Duran, Claudia Fernández Tobal, Francisca Fischbach, Sebastián García, Belén Mercado, Mariela Paesani, Ana Senatore y Paula Varela.

PLAN NACIONAL DE LECTURA Y ESCRITURA COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS

Coordinadora: Alicia Serrano

Responsable de publicaciones: Gonzalo Blanco

Edición: Cecilia Pino

Diseño y diagramación: Mario Pesci

Índice

Introducción general	07
Niveles de concreción de la propuesta	11
Objetivos generales	13
Organización general	15
Sección 1: Leer, escuchar y producir textos como estudiantes del Nivel Superior	17
Bloque 1: Leer y escuchar en el Nivel Superior	19
Introducción	19
Ficha 1: Prepararse para leer	23
Ficha 2: La primera lectura (o cómo marcar de forma reflexiva)	31
Ficha 3: Estrategias para inferir el significado de palabras desconocidas durante la lectura	36
Ficha 4. Pistas para desentrañar las relaciones entre las ideas	49
Ficha 5. Sistematizar lo leído (e identificar las lagunas)	58
Ficha 6. Tomar apuntes (o cómo escuchar en clase)	66
Bloque 2: Producir textos en el Nivel Superior	71
Introducción	71
Ficha 1: Resolver una consigna de escritura	76
Ficha 2: El punto y la coma: mucho más que una convención	87
Ficha 3: La organización del texto: el punto y aparte	102
Ficha 4: Revisión ortográfica y correctores automáticos	112
Ficha 5: La revisión del texto	124
Orientaciones para docentes	131
Sección 2: Ser estudiantes de la formación docente	143
Bloque 1: Ser Docente	145
Introducción	145
Ficha 1: Iniciándonos en la profesión docente	146
Bloque 2: Ser estudiante	157
Introducción	157
Ficha 1: Iniciándonos en el Nivel Superior	158
Orientaciones para docentes	171
Anexos	181



Introducción general

Actualmente, en la Argentina se presentan importantes desafíos vinculados con las trayectorias formativas de los y las estudiantes de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y esto se agudiza en los primeros años de la formación. Un estudio de cohortes realizado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) entre 2008 y 2015 demostró que el 55% de los y las estudiantes interrumpen la cursada de la carrera durante el primer año de la formación, mientras que el 19% lo hace a lo largo del segundo año.

Son múltiples las razones que pueden explicar esta situación: entre ellas, la necesidad de apoyo para el dominio de las capacidades académicas fundamentales para el Nivel Superior y la falta de instancias que permitan conocer y reflexionar acerca de la elección profesional de manera oportuna. Los cursos introductorios se presentan en este marco como un primer paso de la formación docente que puede contribuir a mejorar la situación de ingreso de los y las jóvenes y adultos al profesorado y a brindar información relevante para acompañar sus trayectorias a lo largo de toda la formación.

Estos cursos se están implementando en buena parte de los Institutos de Formación Docente con características y fines diversos; la intención de la propuesta nacional que en esta oportunidad presentamos es ofrecer una herramienta pedagógica que pueda ser considerada por las jurisdicciones y las instituciones formadoras para propiciar procesos equivalentes de introducción a la formación docente en todo el país, con tres objetivos centrales:

- **Formativo:** en tanto la propuesta está destinada a consolidar en los y las estudiantes capacidades y conocimientos centrales para iniciar el profesorado.

- **Introductorio:** dado que busca iniciar a los y las estudiantes en las prácticas y experiencias formativas del Nivel Superior.
- **Diagnóstico:** ya que posibilita construir un diagnóstico de los y las estudiantes ingresantes que sea considerado en las prácticas de formación especialmente durante el primer año de la carrera.

A partir del trabajo entre las Direcciones de Educación Superior y Privada de las provincias, los Institutos Superiores de Formación Docente y el INFoD en las distintas políticas desarrolladas, pudimos identificar las áreas del conocimiento y los aspectos de la carrera de formación docente que resultan prioritarios para ser abordados en el curso introductorio al profesorado. Así es que la propuesta que aquí presentamos se focaliza en un conjunto de conocimientos y capacidades considerados fundamentales para iniciar la formación docente.

En primer lugar, el curso propone un trabajo intensivo para favorecer el desarrollo de la **capacidad de comunicación en el Nivel Superior**, especialmente con relación a la comprensión y producción de textos. Esta capacidad adquiere mucha relevancia, en tanto resulta central para transitar las prácticas formativas propias del Nivel Superior y también para el ejercicio de la docencia.

En segundo lugar, atendiendo a la particularidad de la carrera docente, se propone un espacio de trabajo para reflexionar sobre lo que implica **ser estudiante de formación docente**, y propiciar el análisis respecto de las representaciones sobre el rol docente que tienen los y las estudiantes ingresantes, la reflexión sobre la elección profesional, y el conocimiento profundo de la carrera y de la institución formadora.

En tercer lugar, se propone incluir un espacio para profundizar los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de la Educación Secundaria que representan **conocimientos básicos que permiten transitar el campo de la formación específica** de la carrera docente. Como lo han demostrado los dispositivos nacionales de evaluación, existen brechas importantes en los aprendizajes que los y las estudiantes alcanzan al finalizar la secundaria. Sólo a modo de ejemplo, el operativo APRENDER 2017 arrojó como resultados que el 37,5% de los y las estudiantes del último año de la secundaria alcanzan aprendizajes básicos o por debajo del nivel básico en el área de Lengua y el 68,8% en el área de Matemática. Es importante entonces que en el inicio de la formación docente se consoliden ciertos aprendizajes de las áreas curriculares, particularmente, aquellas afines al campo de la formación específica del profesorado.

En este material se presenta una propuesta para el curso introductorio de una duración de **120 horas reloj**. Estas horas, están a su vez distribuidas de acuerdo a las dimensiones mencionadas anteriormente de la siguiente forma:


un 50% del tiempo destinado a la capacidad de comunicación en el Nivel Superior, un 25% del tiempo destinado a la dimensión “ser estudiante de la formación docente” y otro 25% del tiempo destinado al aprendizaje de conocimientos básicos que permiten transitar el campo de la formación específica. El curso podría desarrollarse durante dos meses o en menor tiempo, en este último caso, de una forma más intensiva. A su vez, se contempla la posibilidad de desarrollar una modalidad de cursada que combine actividades presenciales y virtuales.

El material también incluye una posible **secuencia de actividades para realizar con los y las estudiantes y sugerencias para los y las formadores/as** en relación con las dos primeras dimensiones: la capacidad de comunicación en el Nivel Superior y ser estudiante de la formación docente, en dos secciones distintas. La primera sección, se compone de dos bloques con sus respectivas secuencias de trabajo: “Leer y escuchar en el Nivel Superior” y “Producir textos en el Nivel Superior”. La segunda sección también se compone de dos bloques: “Ser docente” y “Ser estudiante de la formación docente”. Esta secuencia de actividades se plantea como insumo para complementar las prácticas formativas que ya se están desarrollando en diversos cursos introductorios a la formación docente. Los Institutos podrán seleccionar aquellas que les resulten más pertinentes, modificar las que consideren necesarias o tomar la propuesta tal cual se plantea en este material, dependiendo de los contextos, condiciones y decisiones jurisdiccionales e institucionales.

Se propone que las actividades formativas vinculadas con la dimensión de conocimientos básicos para transitar el campo de la formación específica sean elaboradas por el equipo docente de este campo en cada profesorado, considerando la especificidad de la carrera, el diagnóstico que se haya hecho de los y las estudiantes ingresantes y los contenidos prioritarios de las unidades curriculares del campo en el primer año de la formación.

Niveles de concreción de la propuesta

Instituto Nacional de Formación Docente	Direcciones de Nivel Superior y de Educación Privada	Institutos Superiores de Formación Docente
<ul style="list-style-type: none"> • Propone un encuadre nacional para la implementación de cursos introductorios en los ISFD como política para la mejora de la formación inicial. • Diseña materiales en distintos formatos para acompañar el encuadre nacional. • Implementa un encuentro nacional para dar a conocer la propuesta de curso introductorio a referentes jurisdiccionales. • Ofrece asistencia técnica para la implementación del curso a las jurisdicciones que así lo soliciten. • Acompaña a las Jurisdicciones en el proceso de monitoreo y evaluación de la implementación de los cursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adecúan el encuadre nacional en función de las prioridades de política y las condiciones institucionales de la formación docente inicial. • Definen responsabilidades de los distintos actores institucionales participantes (equipos directivos, coordinadores/as de carrera, tutores/as, docentes, otros). • Desarrollan instancias de comunicación de la propuesta a los equipos directivos e institucionales y acuerdan condiciones necesarias para su implementación. • Monitorean y sistematizan la implementación llevada a cabo por los ISFD. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planifican y organizan la implementación del curso introductorio (participación de los/las docentes de los distintos campos de la formación, habilitación de espacios, definición de los horarios, recursos, etc.). • Implementan la propuesta formativa para la recepción de los y las ingresantes, teniendo en cuenta el encuadre jurisdiccional y la experiencia acumulada al respecto en la institución. • Documentan, sistematizan y evalúan la experiencia para: (I) la toma de decisiones sobre la enseñanza en los distintos espacios curriculares; (II) las acciones de acompañamiento a los/las estudiantes durante el primer año de la formación; (III) la revisión de la propuesta del curso para años posteriores.



Objetivos generales

Se espera que, en este curso, los/las ingresantes a la formación docente:

- a. Afiancen conocimientos y capacidades académicas centrales para iniciar la carrera.
- b. Conozcan información relevante acerca de la carrera, la profesión y la institución.
- c. Reflexionen sobre su elección profesional.

También, que los Institutos Superiores de Formación Docente que implementen esta propuesta:


- d. Recuperen evidencias de los aprendizajes de los/las estudiantes para la toma de decisiones sobre la enseñanza en los distintos espacios curriculares y las acciones de acompañamiento a las trayectorias a implementar.

Organización general


Como se señaló anteriormente, el curso introductorio que aquí se propone se organiza en tres secciones, con una carga horaria total de 120 horas reloj que podrán distribuirse a lo largo de uno o dos meses, de acuerdo a los calendarios académicos jurisdiccionales. Las instituciones también podrán adecuar la propuesta y desarrollar instancias de formación virtuales.

	Capacidad de comunicación	Ser estudiantes de la formación docente	Contenidos prioritarios de las disciplinas específicas de cada una de las carreras
Porcentaje sobre la carga horaria total	50%	25%	25%
Carga Horaria sugerida	60 h.	30 h.	30 h.
Propósitos específicos	Ofrecer a los/las estudiantes experiencias de lectura y escritura, orientadas a iniciar la alfabetización académica y fortalecer la capacidad de comunicación.	Conocer las expectativas, intereses y motivaciones de los/las estudiantes en relación con la institución formadora, la carrera elegida y la profesión docente. Promover la reflexión sobre su elección profesional en función de los desafíos que le representan la carrera y la profesión. Ofrecer conocimiento significativo sobre las características de la carrera, el régimen académico, la institución y las instancias de participación estudiantil.	Ofrecer a los/las estudiantes oportunidades para afianzar la comprensión de núcleos de aprendizaje que resulten prioritarios para transitar el campo de la formación específica. Realizar un diagnóstico sobre el grado de conocimiento de los y las ingresantes sobre los contenidos necesarios para la formación específica.
Propósito transversal	Realizar un diagnóstico de los/las ingresantes que sirva de insumo para la planificación de la enseñanza y el acompañamiento a los/las estudiantes durante los primeros años de la formación.		

Si bien la organización presenta las secciones “Capacidad de comunicación”, “Ser estudiantes de la formación docente” y “Contenidos prioritarios de las disciplinas específicas de cada una de las carreras”, es preciso afirmar que dicho agrupamiento se realizó teniendo en cuenta los contenidos pertenecientes a cada una y que se espera que, en la implementación, la secuencia de trabajo intercale las actividades de cada sección.



**Sección 1:
Leer, escuchar y
producir textos como
estudiantes del Nivel
Superior**



Bloque 1: Leer y escuchar en el Nivel Superior

Introducción

Actividad 1 - Individual

Estás comenzando a recorrer un nuevo espacio: los pasillos y las aulas del Instituto al que llegaste para transformarte en un profesional de la educación. A partir de hoy empezarás a tener nuevas rutinas y cambiarán tus horarios.

¿Cómo te imaginás que será leer en este espacio? ¿Y escuchar? Es decir, cuando un profesor o profesora explique un tema durante sus clases, ¿qué imaginás que se espera de vos? ¿Qué deberás hacer al leer y escuchar en el Nivel Superior? ¿Qué habrá de igual o de diferente entre lo que ya hacías en la escuela secundaria y lo que vas a comenzar a hacer hoy en relación con la lectura y la escucha?

Resumí tus ideas en un texto breve (hasta dos párrafos)

Durante los próximos encuentros vas a conocer más sobre la lectura y la escucha en el Nivel Superior. Te pedimos que conserves el texto que escribiste, porque lo revisarás al finalizar este primer bloque.

Para leer

Extranjero por un rato

Estás en el Instituto porque tomaste una decisión respecto de tu futuro: qué y quién querés ser profesionalmente. Sabés que dentro de algunos años vas a ser un profesional con los conocimientos y capacidades necesarios para llevar a cabo la tarea docente en las instituciones educativas. Y eso será posible gracias a una serie de interacciones de las que vas a participar con otros y otras más expertos, que ya saben cómo llevar a cabo la tarea que vas a hacer vos en el futuro: enseñar.

La formación profesional en el campo docente, como en otras áreas, está atravesada por diversas situaciones formativas clave: interacciones cara a cara, orales, de escucha, toma de notas y conversación; lectura y escritura de textos a través de los cuales vas a construir conocimientos compartidos por quienes pasaron por este campo antes que vos; y prácticas concretas, experiencias donde podrás desempeñar las capacidades profesionales propias de la docencia.

De hecho, seguramente ya sepas que, además de asistir a clases, desde el inicio (o casi) vas a comenzar a visitar escuelas: primero como observador y paulatinamente como partícipe activo de ese espacio, hasta que finalmente hagas tus prácticas. Este proceso tiene que ver con el hecho de que todo profesional se forma haciendo, integrándose al mundo laboral, paulatinamente, de a poco.

Algo parecido va a suceder con la escucha, la conversación, la lectura y la escritura: aunque este recorrido no esté tan pautado año a año, recorrerás un camino de apropiación paulatina de esos conocimientos y prácticas. ¿Qué significa esto? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de una apropiación paulatina de estos conocimientos y formas de interactuar con los otros y con los textos? Durante los primeros meses en el Instituto vas a leer los textos de manera superficial, quizá un poco errática; vas a sentir seguramente que la cantidad de información que contienen te desborda; incluso podrías tener la sensación de que están escritos “en otro idioma”. Del mismo modo, cuando los profesores y las profesoras comiencen con sus explicaciones, sentirás que todo es importante, tendrás muchas dudas sobre qué anotar y qué no, cómo utilizar luego esos apuntes, etc. Es fundamental que sepas que todos experimentamos esta sensación de extranjería cuando comenzamos nuestros estudios en el Nivel Superior.

Un mundo nuevo, con sus propias reglas

¿Por qué todo esto de ser como un extranjero en el Instituto, y andar un poco perdido, es perfectamente normal? Esto ocurre por algunas razones.

En primer lugar, porque las formas de conversar, leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos de la vida: cada uno tienen sus reglas. Así como un mensaje de WhatsApp se diferencia de una noticia, los textos con los que te vas a enfrentar a lo largo de tu carrera tienen sus propias características, que tal vez no conozcas ni domines demasiado y de las que te irás apropiando de a poco: mientras más las frecuentes y más reflexiones sobre ellas, más familiares se tornarán. Por ejemplo: las formas de explicar y argumentar en el campo de la Psicología Educativa o la Didáctica General varían respecto de los modos en que se explica o argumenta en la vida cotidiana o en otras áreas de conocimiento, como la Matemática.

En segundo lugar, en estrecha relación con lo anterior, posiblemente intentarás hacer en el Instituto lo mismo que hacías en la escuela secundaria, porque es lo que sabés hacer y lo que te permitió llegar hasta acá: si funcionó entonces, ¿por qué no funcionaría ahora? Pero el punto es que, precisamente por lo que dijimos antes, “hacer lo mismo” no es el camino correcto. No solo los textos son diferentes ahora, sino que los modos de enseñar de los profesores también lo son. Por ejemplo, en algunos casos, los profesores sencillamente hablan sobre el tema de la clase y vos tendrás que decidir qué anotar y qué no, qué preguntar o cuándo intervenir: es importante entonces que desarrolles cada vez más tu autonomía.

Las expectativas de los docentes en relación con las lecturas que te propongan también son nuevas, dado que la idea es que comprendas los temas con mucha profundidad. Usualmente, en la escuela secundaria los profesores explican un tema y luego los estudiantes vuelven sobre ese contenido revisando y leyendo un único texto que ofrece una versión única del contenido (por ejemplo, un manual). Por el contrario, en el Nivel Superior, el conocimiento es “menos cerrado” (vas a ver que los especialistas tienen ideas distintas sobre los temas y, por tanto, los definen, explican o interpretan de manera diferente) y esto lo vas a saber leyendo un conjunto de textos, no uno solo. Es decir, para cada tema vas a leer distintos materiales y tu tarea será no sólo entender en profundidad cada uno, sino también establecer relaciones entre las posturas de los distintos autores: en qué se asemejan sus ideas, en qué puntos hay desacuerdo, desde qué marco teórico o disciplinar “habla” cada uno, en qué contexto histórico lo hace, cuál es su finalidad, etc.

En tercer lugar, finalmente, cuanto más conoce un lector sobre el tema que aborda el texto, más sencilla resulta la lectura y más profunda

es la comprensión, dado que logra reponer lo no dicho, establecer relaciones, etc. En tu caso, es probable que no cuentes con esa información porque los temas sobre los que vas a leer (“educabilidad”, “escuela moderna”, “planificación”, entre muchos otros) son aún desconocidos para vos. Por eso, durante las primeras lecturas puede que sientas que “te perdés”, que te resulte difícil diferenciar lo importante de la información secundaria o explicar qué entendiste y qué no.

Sin embargo, a medida que avances en la carrera, los textos y las explicaciones orales te resultarán mucho más accesibles, hasta que “nade” entre tus apuntes y en las clases “como pez en el agua”. Esto es así porque estás iniciando un proceso en el que construirás diversos conocimientos que funcionarán como “escalones” para avanzar en siguientes lecturas o intercambios más profundos; irás familiarizándote con la forma y la organización de los textos de cada disciplina y construirás una nueva manera de ser estudiante, acorde a lo que se espera de vos en este nivel de formación.

En síntesis, al comienzo tus lecturas van a ser heterorreguladas (es decir, lo vas a hacer con ayuda de otros que ya saben cómo hacerlo: tus profesores o estudiantes más avanzados que te van a guiar) y quizás con menores niveles de profundidad; pero poco a poco, a medida que te insertes en este nuevo mundo, se tornarán autorreguladas (vos mismo vas a manejar el proceso, sin necesidad de ayuda), te convertirás en un lector crítico, autónomo y construirás tu propia voz como futuro profesional.

Algunas pistas para arrancar

En el primer bloque de este curso te invitamos a reflexionar y ejercitar sobre algunas de las características de la lectura y la escucha en el Nivel Superior. Por eso, es importante que cuando abordes cada uno de los temas propuestos no te limites a resolver actividades mecánicamente o a leer los textos para cumplir con una consigna.

Te proponemos realizar las actividades sabiendo que se trata de pistas para comenzar el Nivel Superior con más y mejores herramientas, para facilitar ese tránsito que describimos más arriba desde las formas de ser estudiante y de leer, escribir, escuchar y conversar en el Nivel Secundario y los modos en que estas cuestiones se llevan a cabo en los Institutos.

Prestá atención: vas a ver que los lectores expertos toman muchas decisiones; y que el trabajo de leer empieza mucho antes de la lectura y concluye mucho después de terminar de leer el texto. Del mismo modo, escuchar y tomar apuntes será una actividad muy activa. Estudiar en el Nivel Superior puede ser tan intenso y tan divertido como practicar un deporte. Por eso, comenzaremos con la “entrada en calor”.

Prepararse para leer

Ficha
1

Para comenzar

Actividad 1

Momento individual

1. 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).**

Podés 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.

Momento en grupos

2. 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.

Momento entre todos

3. 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 lees 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;
- más adelante en tu carrera, 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, 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.

Revisar apuntes de clase

En muchas ocasiones, el o la docente encarga la lectura del texto sin haber abordado antes el tema en clase: se lee anticipadamente, para una clase por venir. Pero en otros casos, la lectura es posterior a la clase.

Entonces, si contás con apuntes de clase, es conveniente que los revises antes de sentarte a leer. Al hacerlo, podrás aumentar tu caudal de información sobre el tema, recuperar lo que ya sabés, identificar los conceptos clave o aquellos aspectos en los que hizo foco el o la docente, entre otras opciones. Tené en cuenta que los profesores siempre ofrecen pistas para la lectura de los textos.

Utilizar las guías de preguntas u otros insumos disponibles

Finalmente, podrás utilizar las guías de preguntas, cuestionarios o cualquier otro insumo que ofrezca el o la docente con relación con el texto antes de leerlo.

Las guías de preguntas esconden una tentación ante la que te sugerimos estar atento: “cortar y pegar” las respuestas, una a una, a medida que lees. Si hacés eso, te vas a perder de comprender el texto globalmente y probablemente te limites a copiar sin prestar demasiada atención a lo que estás leyendo y, por tanto, es difícil que aprendas algo sobre el tema. Eso no quiere decir que las guías no sean útiles: revisar las preguntas o consignas antes de leer el texto te permite separar lo importante de lo secundario, saber cuáles son los conceptos en los que el o la docente quiere que te detengas.

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 resolverla. La idea de estas actividades es comprender de qué modo podemos llevar a cabo diversas acciones previas a la lectura que nos faciliten e incluso amplíen nuestra comprensión de los textos.

Actividad 2 Individual

1. En el Anexo 6 de este material figura un fragmento de un programa de “Didáctica general” que construyó una profesora para estudiantes de un Profesorado de Inglés de Nivel Primario. Allí figuran los contenidos de algunas

unidades y la bibliografía de una de ellas. A partir de esa información, resolvé los siguientes interrogantes:

- a. ¿Cuántos capítulos del libro de Yves Chevallard figuran en la bibliografía?
- b. ¿De qué otros libros se indican capítulos para leer?
- c. ¿Qué libros no incluyen referencias sobre capítulos para leer, por lo que te convendrá preguntar si falta información o si debés leerlos completos?
- d. ¿A qué unidad del programa corresponderá la bibliografía consignada? ¿Cómo te diste cuenta?
- e. Teniendo en cuenta el listado de contenidos de esa unidad y el título de cada libro, intentá establecer relaciones: ¿qué contenidos de la unidad se profundizarán en cada texto? ¿Cómo deberías continuar para comenzar a confirmar esas hipótesis?

Actividad 3

Momento individual

1. Respondé a las siguientes preguntas a partir del índice de contenidos de la obra de Delval *Aprender en la vida y en la escuela* (ver Anexo 1).
 - a. ¿Cuántas concepciones sobre la adquisición del conocimiento identifica el autor? ¿Cuáles son?
 - b. Según Delval, ¿qué funciones cumple la escuela?
 - c. El aprendizaje cotidiano y el escolar, ¿son lo mismo?

Momento entre todos

2. 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 Delval 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 Delval se llama *Aprender en la vida y en la escuela*. ¿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 escolar o al que sucede fuera de las instituciones educativas? Fundamenten sus opiniones.

Actividad 4

Momento individual

1. Te proponemos realizar nuevas inferencias a partir de otro índice, correspondiente a la obra *Desarrollo cognitivo y educación* [1]. Los inicios del conocimiento, compilado por J. Castorina y M. Carretero.
 - a. ¿En cuántas partes y en cuántos capítulos se organiza esta obra? ¿Castorina y Carretero son los autores de todos los capítulos?

- b. ¿Cuál de las dos partes aborda teorías generales sobre cómo se desarrolla el conocimiento?
- c. El Capítulo 1 del libro presenta las características de la teoría desarrollada por J. Piaget. ¿Qué partes del índice de este capítulo permiten inferir que se analizan puntos fuertes y débiles de esa teoría?
- d. La segunda parte del libro incluye seis capítulos que se refieren al desarrollo de conocimientos específicos en los períodos iniciales de la vida de los seres humanos. Señalá, al menos, tres tipos de conocimientos específicos analizados.
- e. Revisá en particular el índice del Capítulo 11 e indicá cuáles de las siguientes preguntas considerás que responde este capítulo y, si es posible, en qué parte o partes del capítulo encontrarías sus respuestas:
 - ¿A qué edad aparecen los primeros actos comunicativos argumentativos?
 - ¿Qué características tienen los textos argumentativos?
 - ¿Qué actividades fomentan el desarrollo de hábitos intelectuales en los alumnos, que colaboran con la producción y comprensión de discursos argumentativos?
 - ¿Qué aportes al conocimiento de los textos argumentativos hicieron la Nueva Retórica y el Modelo procesual?
 - ¿Qué es un texto argumentativo?

Momento entre todos

2. Compartan sus respuestas: fundamenten sus decisiones y, si lo creen necesario, corrijan o completen sus afirmaciones.

Actividad 5

Momento individual

1. Leé la lista de títulos de la colección Ideas que enseñan, disponible en el Anexo 3. También podés descargarla del enlace https://red.infed.edu.ar/articulos/wp-content/uploads/2018/11/Ideas-que-ense_titulos.pdf.

A continuación:

- a. Imaginate que para la próxima clase de *Didáctica general* tenés que preparar una exposición cuyo tema es "la enseñanza". Subrayá los títulos de los libros que imaginás que podrían servirte.
- b. Leé las contratapas de esos libros y los índices y corroborá tu selección: ¿se confirma o no tu intuición sobre el contenido de esos textos?

Momento entre todos

2. Compartan sus listas de títulos: fundamenten por qué seleccionaron algunos de los títulos y por qué descartaron otros.

Actividad 6

Momento individual

1. Observá (¡no leas!) la entrevista a Pablo de Santis que figura en el Anexo 4 y realizá las siguientes actividades.

- a. Leé 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. Respondé 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, anotá 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. ¡Guiate sólo por las preguntas del entrevistador!

2. 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. Leé las secciones de la entrevista en las que creés que De Santis aborda este tema. Guiate por las palabras que coloquaste en el margen (punto c). Anotá en una hoja lo que vas a compartir con tus compañeros.

Momento entre todos

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

Actividad 7

Momento entre todos

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

- 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?

Volver al principio

Momento individual

1. Luego de haber leído y ejercitado sobre la importancia de prepararse para la lectura, te invitamos a releer el texto que escribiste al comenzar esta ficha (actividad “Para comenzar”). Reescribilo para incorporar lo que aprendiste.
2. Hacé una lista de las acciones que te proponés 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)

Ficha
2

Actividad 1

Momento individual

1. 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).

Momento en grupos

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

Momento entre todos

3. 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, sintetizen 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.

- b. Conversen sobre el punto anterior: ¿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.

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 resolverla.

Actividad 2

Momento individual

1. 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. Leé el texto de Juan Delval que figura en el Anexo 2, "Tipos de aprendizaje", que es un fragmento del Capítulo 1 ("La educación, fenómeno humano") de su libro *Aprender en la vida y en la escuela*. Identificá los tipos de aprendizaje que describe el autor.
- b. Leé las páginas 124 a 128 del libro *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*, de Philippe Meirieu, correspondientes al apartado "Entre el postulado de 'el niño creador' y el culto de las bases previas". Identificá las características e ideas que corresponden a estos dos modelos contrapuestos (a los que el autor llama "el niño creador" y "el culto de las bases previas").
- c. Leé el apartado "Cuando yo enseñaba, lo que decía el maestro era sagrado", páginas 21 a 26 del libro *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*, de Andrea Alliaud. Identificá las características de la institución escolar en los distintos momentos históricos reseñados.

Momento en grupos

2. 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:

- a. ¿Cuál de los tres textos les resultó más complejo de marcar? ¿Por qué?
- b. ¿Creen que esas dificultades son una consecuencia de las características del texto o de la consigna propuesta? ¿Por qué?
- c. ¿En qué se parecen y en qué se diferencian las marcas y notas realizadas por cada uno para cada texto?
- d. ¿Qué formas de marcar les parecen más adecuadas en función de cada consigna?
- e. El tema o la consigna, ¿condicionaron de algún modo el tipo de notación marginal o marcación que hizo cada uno? ¿En qué sentido?
- f. ¿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?

3. 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.

Momento entre todos

4. Reflexionen entre todos sobre sus experiencias con relación al tema de esta ficha:

- a. Hagan una ronda de lecturas para compartir los párrafos que escribieron en grupos.
- b. Comenten las experiencias comunes. Por ejemplo: a todos les resultó más sencillo marcar el texto tal y creen que se debe a X.
- c. ¿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.
- 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?

Volver al principio

Actividad 3

Individual

1. 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 ficha (actividad “Para comenzar”). Reescribilo para incorporar lo que aprendiste.

2. Hacé una lista de las acciones que te proponés 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

Para comenzar

Actividad 1

Momento individual

1. 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 encontrás varias palabras desconocidas.

¿Qué hacés frente a esas palabras? Escribí a la manera de un punteo de ideas, si hacés algo con ellas y, en caso afirmativo, qué tareas llevás a cabo concretamente.

Momento en grupos

2. 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.

Momento entre todos

3. 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 (no olviden los consejos dados en la Ficha 1). 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 (ver Ficha 1). 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 considerarás 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) Pistas semánticas

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.

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 ayudarlo 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	pino, algarrobo, jacarandá, quebracho, lapacho, ombú	<i>Árbol</i> 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	---	---
---	blanco, rojo, azul, verde, celeste, violeta	---
Medio de transporte	---	---

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 *cump^{le}años* (*cum^{plir}* + *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. Todas las actividades están formuladas para trabajar con algunos apartados del texto “El desarrollo de las habilidades argumentativas

de Gustavo Faigenbaum¹, del que leíste algunos párrafos en esta ficha y cuyo índice exploraste en la Ficha 1.

Actividad 2

Momento en parejas

En parejas, realicen las siguientes actividades.

1. Lean el título y el último párrafo del primer apartado del capítulo 11 (páginas 293 y 295). ¿Qué concepto se define? Subráyelo. Luego resalten con color la definición de ese concepto. ¿Qué palabras les permiten confirmar que se trata de una definición?

2. La palabra *laxa*, en la segunda oración, es un adjetivo. ¿A qué se califica como *laxa*? ¿Qué significa esta palabra? Pistas sintácticas para resolverlo: lean la oración completa y presten atención a las palabras *aunque* y *por lo menos*.

Momento entre todos

3. Compartan sus respuestas con compañeros y docente y afinen sus conclusiones. Luego, usen el diccionario para verificar sus ideas sobre el significado de la palabra *laxa*.

Actividad 3

Momento en parejas

En parejas, realicen las siguientes actividades a partir de los apartados del texto que se indican.

La argumentación en los niños

1. Lean el primer párrafo (página 302) y compárenlo con los subtítulos de este apartado.

- ¿Por qué podemos afirmar que este texto está organizado ontogenéticamente (la ontogenia describe el desarrollo de un organismo)?
- ¿Qué período de la ontogenia de un ser humano abarca este apartado?
- ¿Qué aspecto del desarrollo de un ser humano se analiza en ese período?
- ¿Por qué creen que para estudiar este aspecto el autor divide ese período en cinco subperíodos?

Interacciones duales *sujeto-objeto* y *sujeto-sujeto* (0 a 9 meses)

1. Antes de leer este texto, analicen el título:

- ¿Qué significa *interacciones*? Pista morfológica: es una palabra derivada. Marquen su raíz.

1.- En: Castorina, J. y Carretero, M. (comps.). (2012). *Desarrollo cognitivo y educación. Los inicios del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.

- Ayuda: compárenla con palabras conocidas (*internacional, intercambiar, intercultural*). Si subrayan lo común a las cuatro palabras, encontrarán la raíz de cada una.
 - Piensen en el significado de las palabras conocidas. ¿Qué parte de esos significados se repiten en todas las palabras? ¿Qué significa el prefijo **inter-**? ¿Qué significa la palabra *interacciones*? Verifiquen sus hipótesis leyendo la primera línea del texto.
- b. ¿Qué significa *duales*? Pista morfológica: es una palabra derivada. ¿Cuál es su raíz?
- En el título hay una pista sintáctica: ¿por qué dice “sujeto-objeto y sujeto-sujeto” y no dice: “sujeto-objeto-sujeto”?
 - Si sus hipótesis se vinculan a un número, la inferencia es correcta.
 - ¿Qué significa, entonces, “interacciones duales”?
2. Lean el párrafo completo (página 302).
- a. Escriban su tema en no más de dos renglones.
- b. ¿Qué significa la palabra *intersubjetividad*? Ya conocen el significado del prefijo **inter-** (pista morfológica). Hay una pista sintáctica en la definición de *intersubjetividad primaria*.
- c. Relean el párrafo completo y luego respondan: ¿Es posible que un bebé de 5 meses mire a su mamá y señale con su manita un juguete, como pidiéndoselo? ¿Por qué?
- d. Revisen y amplíen sus respuestas al punto a. (hasta cuatro renglones).

Acciones comunicativas (9 a 18 meses)

1. Reformulen (escriban de otro modo) el título para acomodarlo a la siguiente construcción: Acciones *realizadas por* *para*

2. Lean las dos primeras líneas de este apartado. ¿Qué significa hito en “hito de los 9 meses”? Pistas sintácticas: la pregunta que se formula seguidamente y la expresión *muy interesante*.

3. Realicen una primera lectura del apartado. Luego escriban (en menos de 10 palabras) cuáles son las dos conductas “muy interesantes” que los bebés desarrollan a los 9 meses (y por las que se considera que los 9 meses representan un hito en el desarrollo de los niños). Una ayuda: cada párrafo presenta una conducta. Otra ayuda: no pierdan de vista los conectores en *resumen* (1er párrafo) y *también* (1ra línea del 2do párrafo).

4. Relean el primer párrafo:

- a. ¿Qué significa *toma y daca*? Tienen una pista sintáctica.
- b. ¿Qué significa *monitoreando*? Pista morfológica: la palabra de la que deriva nombra un objeto que puede usarse para supervisar o vigilar una situación.

- c. ¿Qué significa *triádica*? Es una palabra derivada. Además, tienen una pista sintáctica si analizan lo que está entre paréntesis, a continuación de esta palabra.
- d. Relean el párrafo completo y luego respondan: ¿Podrá un bebé de un año mirar con cara de disgusto al papá, mientras aparta el plato de comida porque no le gusta? ¿Cómo lo saben?

5. Relean el segundo párrafo.

- a. En la primera oración se presentan dos actos comunicativos que comienzan a aparecer a los 9 meses: *protodeclarativos* y *protoimperativos* (dos palabras que pueden resultar difíciles de recordar).
 - ¿Qué significa el morfema que se repite antes de la raíz? Tienen una pista sintáctica. Para encontrarla, vuelvan a leer sus definiciones y luego, la primera oración de este párrafo.
 - ¿Por qué este análisis ayuda a recordar ambas palabras y sus significados?
- b. ¿Qué significa *literatura* en la cuarta oración? Esta palabra puede usarse con distintos significados. El más habitual nos lleva a textos de ficción: cuentos, novelas, poesías, obras de teatro. ¿En el párrafo leído, se refiere a estos textos o a otro? ¿Cómo los llamarían?
- c. ¿Qué significa *prelingüísticas* en “funciones comunicativas prelingüísticas”? La pista es morfológica. No olviden pensar en palabras que se forman de manera similar.

6. Lean el apartado completo una vez más y amplíen sus respuesta al punto 3 de la actividad, indicando características y ejemplos de las dos conductas citadas.

Surgimiento de la argumentación (18 a 36 meses)

1. Antes de leer este apartado, releen la definición de discurso argumentativo dada en el último párrafo de la página 295.

2. Ahora, lean el apartado completo, vuelvan a leer su título y luego indiquen su tema en menos de diez palabras.

3. Relean el primer párrafo:

- ¿A qué se llama “vocabulary spurt”? Busquen en el texto dos formas de explicarlo.
- ¿Qué significa la expresión “en sincronía”? Pistas sintácticas: ¿Cuáles son los hitos que aparecen sincrónicamente alrededor de los 24 meses? ¿Qué tienen en común esos hitos?

4. Relean el segundo párrafo:

- ¿Qué es una tesis? Los hipónimos que la rodean dan una pista.
- ¿Qué serán los topoi? Una pista sintáctica les permitirá aproximarse a su significado.

- ¿Podemos decir que una *protoargumentación* es una primera forma de argumentar? ¿Por qué? Para responder esta pregunta, redacten un párrafo que incluya:
 - I. ¿Por qué es una palabra derivada y qué significa el prefijo?
 - II. La reformulación sintáctica que ofrece el 2do párrafo.
 - III. La reformulación sintáctica que ofrece el 3er párrafo.

5. Relean el texto completo y amplíen sus respuestas a la consigna 2 para indicar: el tema de este apartado, los principales hitos de esta etapa del desarrollo, por qué, en el caso de las habilidades argumentativas, se habla de “protoargumentación”.

Actividad 4

Momento entre todos

1. Presenten a consideración del resto del grupo aquellas respuestas que les generan dudas, analícenlas conjuntamente y, si es necesario, corríjanlas.

2. Reflexionen entre todos sobre sus experiencias en relación con el tema de esta ficha:

- a. ¿Por qué se propuso realizar la actividad 1 antes de leer el apartado “La argumentación en los niños” ¿Cómo colaboró esa actividad con la comprensión de este apartado?
- b. ¿Por qué el análisis de la estructura general de un texto a partir de la lectura del primer párrafo y de sus subtítulos colabora con la comprensión?
- c. ¿Cómo contribuyeron ambas tareas en la búsqueda de pistas para inferir el significado de las palabras desconocidas?
- d. ¿Qué tipo de pistas pusieron en juego para inferir el significado de las palabras desconocidas?
- e. ¿Consideran que las actividades realizadas les aportaron nuevas estrategias para inferir el significado de palabras desconocidas durante la lectura? Justifiquen con ejemplos.
- f. ¿Consideran que esas estrategias pueden ayudarlos a comprender los textos? Fundamenten sus opiniones.
- g. 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?

Volver al principio

Actividad 5 Individual

1. Luego de haber leído y ejercitado algunas estrategias para desentrañar el significado de palabras desconocidas, te invitamos a releer el punteo de ideas que escribiste al comenzar esta ficha (actividad "Para comenzar"). Reescribilo para incorporar lo que aprendiste.

2. Hací una lista de las acciones que te proponés llevar a cabo durante la lectura a fin de utilizar estas pistas la próxima vez que un profesor o profesora te indique hacerlo.

Pistas para desentrañar las relaciones entre las ideas

Ficha
4

Para comenzar

Actividad 1

Momento individual

1. 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.

Momento en grupos

2. 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?

Momento entre todos

3. 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” (pueden retomar los consejos de la Ficha 1), 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 relaciones²

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 lees; 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 (si no lo recordás, este es el momento de releer tus notas de la Ficha 1).

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

2.- Este texto se propone explicar estrategias para establecer las relaciones entre las ideas de los textos. Verás que se describen estructuras habituales de los textos expositivos, formas en que usualmente progresa la información y se brindan ciertas expresiones (muchas de ellas, conectores) que explicitan las relaciones entre las ideas. En este sentido, si bien las estrategias de escritura son otras (ya lo verás en el apartado siguiente), las descripciones sobre los textos te pueden ser útiles para pensar también modos de estructurar los que vos produzcas y expresiones que pueden ser útiles para evidenciar las relaciones entre las ideas.

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 comparar 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.³

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”.

3.- Los ejemplos fueron extraídos de textos reales, escritos por estudiantes ingresantes al Nivel Superior en la ENS N° 4 “Estanislao Zeballos” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En sus producciones, debían dar cuenta del punto de vista de Emilio Tenti Fanfani sobre el problema de la autoridad docente a partir de la lectura de un texto y el visionado de un video.

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 conectores⁴ 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

4.- Al final de esta ficha encontrarás una lista amplia de conectores, a la que podés sumar otros que encuentres en los textos.

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 “sueños”, 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.

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 resolverla.

Actividad 2

Momento individual

Te proponemos trabajar con el apartado “La actividad escolar debe hacer que el aprendizaje no caiga en lo aleatorio”, (páginas 45-49) del libro *Recuperar la pedagogía*. De lugares comunes a conceptos claves, de Philippe Meirieu. Se trata de un texto complejo, por lo que luego de una primera lectura global, la idea es ir paso a paso. Para eso:

1. Transcribí la primera oración de cada uno de los siguientes párrafos:
 - Primer párrafo del apartado 2 (titulado “La actividad escolar”) de la página 45.
 - Párrafos 1, 2 y 3 de la página 46.

Momento en parejas

2. Conversá 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?

Actividad 3

Momento en parejas

1. En parejas, realicen las siguientes actividades en base al mismo texto (páginas 45 a 49 del libro de Philippe Meirieu):

- a. En el primer párrafo (página 45) se plantean dos posiciones respecto de la relación entre las actividades cotidianas y el aprendizaje “verdadero”: la de Meirieu y otra con la que discute. Subrayen con colores distintos las palabras y oraciones que remiten a cada posición. Utilicen como pista la frase “es cierto que” y los conectores “pero” y “sin embargo”.
- b. El primer párrafo de la página 46 refiere al progreso técnico. En las primeras dos oraciones el autor caracteriza este progreso. ¿Les parece que considera que el progreso técnico favorece los aprendizajes? ¿Por qué? Subrayen las palabras que fundamentan su postura.
- c. ¿Qué relación pueden establecer entre la tercera y la cuarta oración de ese párrafo, las que comienzan con “por supuesto” y “pero”, respectivamente? Enuncien con sus palabras la idea que allí se desarrolla.
- d. El tercer párrafo de la página 46 comienza con el conector reformulador “es decir”. ¿Qué está reformulando el autor? Lean ese párrafo y luego busquen y subrayen en el texto la idea que se reformula.
- e. La última oración del mismo párrafo (que concluye en la página 47) inicia con “pero, sin dudas, es indispensable ir más lejos”. ¿Más lejos respecto de quién o de qué? ¿A qué se refiere el autor?
- f. Las tres viñetas de las páginas 47 a 49 presentan las invariables estructurales de toda “situación de aprendizaje”, según anuncia el autor antes de los dos puntos. Sobre el margen, coloquen una palabra o concepto que resuma cada una de las invariables (una por viñeta). Es probable que la tercera viñeta les cueste más: si no logran resolver esta parte de la consigna, pasen a la siguiente actividad y luego vuelvan a intentarlo.
- g. El texto de la última viñeta es particularmente complejo en su estructuración lógica. Relean con detenimiento siguiendo estas consignas:
 - (I) La primera oración comienza con un “pero” y la segunda con “sin embargo” porque Meirieu le objeta “algo” a Henri Marion: ¿qué le critica?
 - (II) Según el autor, “los pedagogos” subrayan dos cosas: ¿qué conectores usa para ordenar y separar estas dos ideas?
 - (III) La tercera oración comienza con “por consiguiente, hay que garantizar que”: en función del conector “por consiguiente”, ¿qué imaginan que sucederá en esa oración?, es decir, ¿cuál creen que será su función? ¿Meirieu seguirá analizando distintos puntos de vista o aparecerá su voz? Marquen las palabras del texto que les permiten hacer estas hipótesis.
 - (IV) Esta misma oración (la tercera) tiene la siguiente estructura: “no X, en cambio sí Y”. ¿Qué es lo que rechaza y qué es lo que promueve o propone el autor?
 - (V) La cuarta oración presenta una conclusión que se desprende de lo anterior. ¿Cómo pueden saberlo? ¿Qué palabra clave les señala esta relación? Subráyenla.

Momento en grupos

2. Formen grupos de seis integrantes (tres parejas) y compartan la resolución de la actividad anterior (puntos a - g): comparen sus respuestas y fundamenten sus posiciones.

Actividad 4

Momento individual

1. Te proponemos ahora trabajar con el libro de Jerome Bruner *La educación, puerta de la cultura*, que forma parte de la colección *Ideas que enseñan*. Lee la página 33 del libro, correspondiente al inicio del apartado III del capítulo 1, “Cultura, mente y educación” y respondé a las siguientes cuestiones:

- a. ¿Qué es lo que va a hacer el autor en ese apartado?
- b. Según la segunda oración, ¿por qué a Bruner le interesa indagar los conceptos de *mente* y *cultura*? Utilizá el resto de esa página para entender esta oración.

2. En la primera oración de la página siguiente (página 34), Bruner afirma: “He aquí, entonces, los postulados, y algunas de sus consecuencias para la educación”. Inmediatamente luego aparece un “1” tipo viñeta y en cursiva dice “El postulado perspectivista”. Recorré las siguientes páginas del apartado buscando viñetas y cursivas y tomá nota de los demás postulados. Una pista: ¡son 9!

Momento entre todos

3. Conversen y analicen entre todos si haber enmarcado el por qué de su planteo (o sea, qué se propone el autor) e identificado estos postulados les ayudaría a comprender cada uno de ellos. ¿En qué sentido contar con estos datos podría organizar la lectura y facilitar la comprensión?

Actividad 5

Entre todos

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

- a. En la Actividad 2, ¿qué información les ofreció extraer la primera oración de cada párrafo? ¿Les resultó valiosa? ¿Por qué?
- b. En las actividades 3 y 4, ¿qué tareas de lectura detenida en determinadas partes de la oración o del párrafo les resultaron enriquecedoras para la comprensión? ¿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.

- 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?

Volver al principio

Actividad 6 Individual

1. Luego de haber leído y ejercitado sobre cómo atender a las pistas que ofrecen los textos para desentrañar las relaciones entre las ideas, te invitamos a releer el párrafo que escribiste al comenzar esta ficha (actividad “Para comenzar”). Reescribilo para incorporar lo que aprendiste.

2. Hací una lista de las acciones que te proponés llevar a cabo durante la lectura de un texto cuando te des cuenta de que hay cuestiones que no comprendés o cuyas relaciones no te resultan claras.

Conectores y marcadores		
Función	Ejemplos	
Iniciar un trabajo (o una parte del texto)	Ante todo,... La finalidad de este trabajo es... Para empezar,...	En primer lugar,... El tema que voy a tratar...
Agregar ideas ordenadamente	En lo que respecta a... Asimismo,... Del mismo modo,... En efecto,... De igual forma, ... También.	A partir de... A continuación... En lo que se refiere a... Por otra parte,... En otro orden,... Por su parte, ...
Terminar un texto (o una parte del texto)	Para terminar,... Por último,... Finalmente,... En suma, ...	En último lugar,... Como conclusión final,... Terminando,... Para resumir,...
Ejemplificar	Por ejemplo,... En concreto,... Para ilustrar esto...	Así,... O sea... Particularmente,... De hecho,...
Comparar	De la misma manera,... De modo similar,... Del mismo modo,... Similaramente,... Mientras..., ...	Desde otro punto de vista,... De forma semejante,... Así como... Asimismo,... De igual forma,...
Reformular (parafrasear)	Es decir,... [Dicho] en otro términos, En otras / pocas palabras, ...	O sea,... Esto es, ... Dicho de otro modo,...
Oponer	Es cierto que..., pero ... A pesar de... Por el contrario,... En contraste con esto,... A pesar de esto,... Ahora bien, ... En cambio ...	Hay que tener en cuenta, por el contrario... Pero... Sin embargo,... Aunque... No obstante,... Aún así...
Indicar causa o consecuencia	Por consiguiente,... Por lo tanto,... Entonces,... Por esta razón, por eso, por ello, ... Por lo que sigue... Porque...	De manera que... Así que... En consecuencia,... Consecuentemente,... Como resultado,... Dado que... En virtud de esto,...

Sistematizar lo leído (e identificar las lagunas)

Para comenzar

Actividad 1

Momento individual

1. 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. Imaginá que ya realizaste una buena lectura de cada uno.

¿Qué hacés 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.

Momento en grupos

2. 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?

Momento entre todos

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

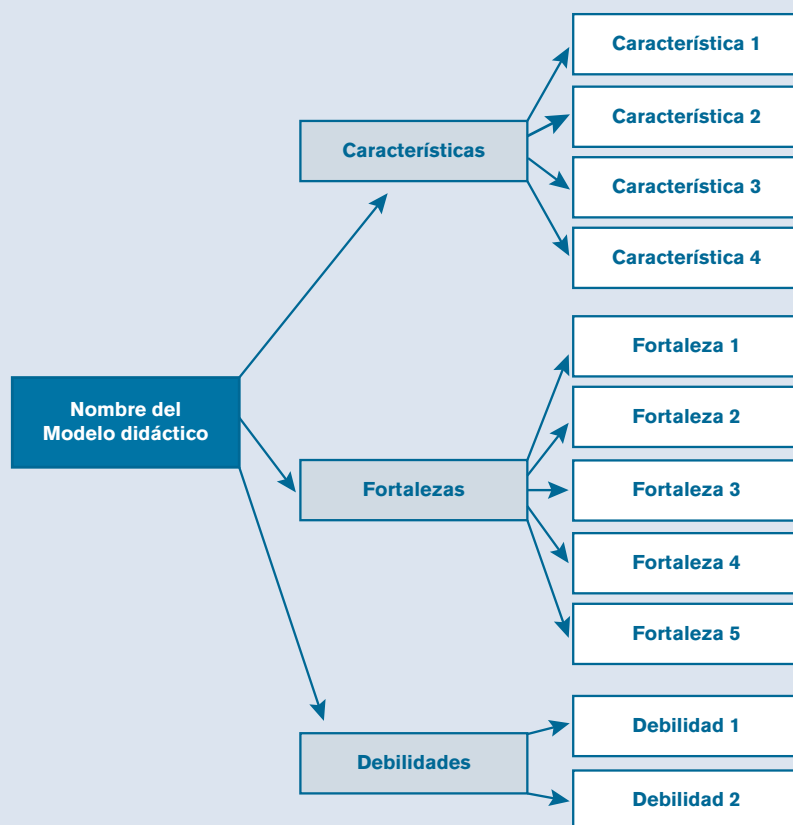
- a. Listen las estrategias que implementan (resumir, hacer una línea de tiempo, hacer un cuadro sinóptico, etc.) y, para cada una, las razones por las que las implementan.
- b. Conversen sobre el punto anterior: ¿cuál o cuáles estrategias les parecen más adecuadas? ¿Por qué?

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 logras-te 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 descrito 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.

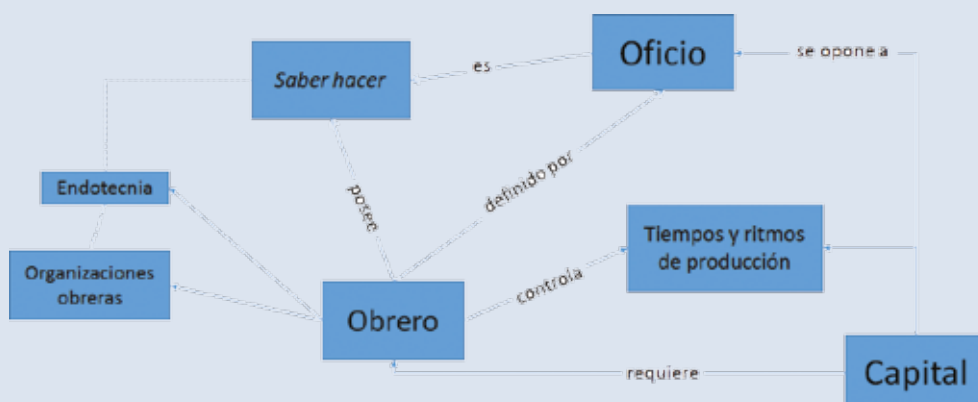
Seguramente hayas notado que no mencionamos el resumen como estrategia para trabajar con el contenido del texto luego de su lectura. Esto es así por dos razones: en primer lugar, porque es lo que tiende a hacer la mayoría de los estudiantes. Ya conocen esta práctica y preferimos comentar otras, menos 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: prioriza otras formas de representación de la información o, caso contrario, realiza un resumen o síntesis en el que leas y anotes el texto base, esquematice 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.

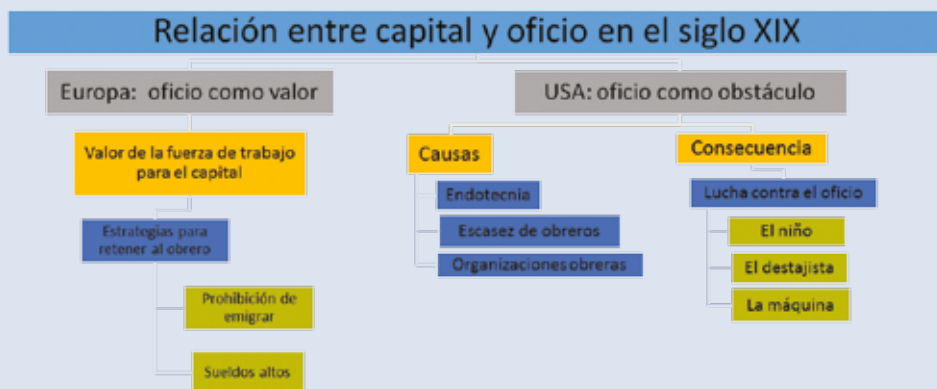
Algunos ejemplos

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.



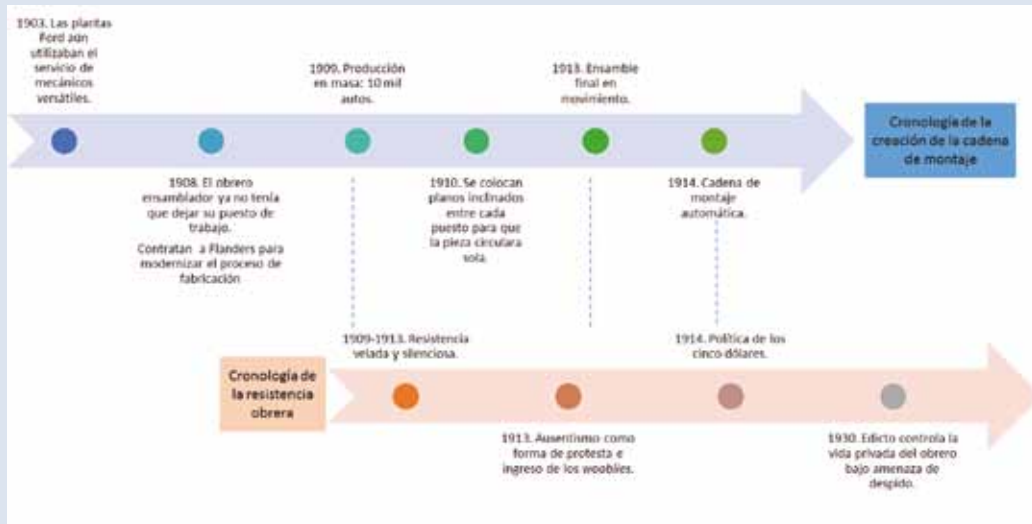
Cuadro comparativo o de doble entrada. Compara dos o más elementos en función de una serie de criterios. A veces, los criterios de comparación vienen dados por el texto, están explícitamente enunciados. Pero otras veces el lector debe identificarlos. Por eso, el cuadro comparativo o de doble entrada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

	Pretaylorismo	Taylorismo
Contexto	Europa y Estados Unidos, fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX.	Estados Unidos, principios del siglo XX.
Modo de organización del trabajo	Centrado en el oficio: manual, artesanal.	Centrado en la producción: racionalizada, mecanizada, científica.
Composición de la clase obrera	Especializada	No especializada
Conocimiento y control de los modos operatorios industriales	Monopolio de la clase obrera	Monopolio de la patronal

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.



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 resolverla.

Actividad 2 Momento individual

1. Retomá los textos de Juan Delval, Philippe Meirieu y Andrea Alliaud que leíste y marcaste en la Actividad 2 de la Ficha 2: “La primera lectura (o cómo marcar de forma reflexiva)”. 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.

Momento en grupos

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

- 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.

Momento entre todos

3. 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.
 - b. Comparen sus producciones con las que elaboraron los demás grupos, para el mismo texto.

Actividad 3 Entre todos

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

- 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.
- 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?

Volver al principio

Actividad 4 Individual

1. Luego de haber leído y ejercitado sobre la sistematización de la información, te invitamos a releer el párrafo que escribiste al comenzar esta ficha (actividad “Para comenzar”). Reescribilo para incorporar lo que aprendiste.
2. Hacé una lista de las acciones que te proponés llevar a cabo para sistematizar la información luego de la lectura, y que te puede ser útil para estudiar y para dar cuenta de lo leído (en forma escrita o durante un intercambio oral en el aula).

Tomar apuntes (o cómo escuchar en clase)

Para comenzar

Actividad 1

Momento individual

1. El profesor de Literatura arrancó con todo. Sus clases siempre son fascinantes y habla un montón. Pero ¿qué anotar? ¿Cómo decidir qué registrar en la hoja y qué no?

¿Cómo tomás apuntes? **Escribí un texto breve para explicarlo (hasta dos párrafos).**

Para hacerlo, reconstruí mentalmente la forma en que comúnmente lo hacías en la escuela secundaria, si es que lo hacías. Si no, imaginá cómo podrías hacerlo.

Momento en grupos

2. Compartan sus textos en pequeños grupos e intercambien sus opiniones: ¿en qué coinciden sus modos de tomar apuntes? ¿en qué observan diferencias?

Momento entre todos

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

- a. Hagan en el pizarrón una lista de los puntos más importantes de sus intercambios.
- b. Luego de la conversación y de tener la lista elaborada pregúntense: ¿cuál o cuáles estrategias de la toma de apuntes les parece más adecuada? ¿Por qué?

Para leer

Que a las ideas no se las lleve el viento

Tomar apuntes es una práctica central en el Nivel Superior, dado que los/las docentes no suelen dictar, ni orientan explícitamente qué es lo que cada estudiante debe consignar.

¿Por qué es importante tomar (buenos) apuntes? En primer lugar, porque quienes lo hacen pueden recuperar mejor lo que se dijo en clase, es decir, recuerdan más ideas y distinguen con más claridad las ideas principales y las ideas secundarias. En segundo lugar, es mejor usar procedimientos de anotación no lineales (como mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc.) porque quienes lo hacen alcanzan una comprensión más profunda que aquellos que toman apuntes de forma lineal. Esto se relaciona directamente con lo que ya comentamos en la ficha anterior sobre la sistematización de la información luego de la lectura. Finalmente, tené en cuenta que si anotás mientras estás escuchando, probablemente tu concentración aumenta; es decir, comprender, reformular y anotar lo que vas escuchando ayuda a que no pierdas el hilo del discurso.

Sin embargo, no se trata de anotar todo ni anotar porque sí. Siempre es importante tener en claro para qué lo estás haciendo, conocer cuál es tu propósito cuando estás tomando apuntes y para qué te van a servir luego esas notas. Por ejemplo, podés anotar para luego construir una definición compleja, para recuperar y utilizar datos específicos o para producir un texto sobre el tema, entre otras funciones. En síntesis, apuntar no equivale a transcribir, no se trata de que escribas todo lo que escuchás, literalmente. Debés seleccionar, jerarquizar y relacionar ideas: lo que anotás es tu comprensión de lo dicho por otro y será un complemento a la hora de estudiar.

Este material debe ser puesto en relación con otros, como la bibliografía o las respuestas de las guías de preguntas, por ejemplo.

Pasar a la acción

Te ofrecemos a continuación algunas de las estrategias que podés utilizar durante la toma de notas:

- Utilizá abreviaturas. Algunas palabras se utilizan frecuentemente de forma abreviada (porque: “xq”; por ejemplo: “p.e.”; existe: “E”). En cada toma de notas, además, podés abreviar las palabras clave. Por ejemplo, si el tema es la enseñanza podés anotar “eñza” o inventar alguna abreviatura que a vos te resulte clara y no se confunda con otra: “enza”, “ez”, “E”, etc.

- Incorporará flechas para indicar una relación lógica, como “posee”, “se relaciona con”, etc.
- Subrayá, redondeá o recuadrá los conceptos organizadores, es decir, los que tienen una jerarquía mayor.
- Dejá espacio libre entre tus anotaciones. A menudo, los expositores vuelven sobre los mismos temas: ofrecen más características, establecen relaciones, etc. Si dejás espacio, podrás ir completando a medida que obtengas información nueva.
- No apuntes sólo lo que ofrece el orador al que estás escuchando: agregá tus impresiones, relaciones con otros textos o ideas, dudas o comentarios, para retomarlos luego. Este tipo de anotaciones te va a permitir, por ejemplo, hacer preguntas precisas para obtener más información o consultar la bibliografía para despejar dudas. A veces basta con colocar un signo de interrogación junto a un concepto que te resulta confuso.
- Compartí tus notas con tus compañeros/as. Intercambiar notas permite chequear si te faltó anotar algo, si no comprendiste alguna parte de la explicación, si hay algún término que resulta más adecuado a la temática dada. Esta puesta en común también permite establecer jerarquías de lo anotado y, tal vez, reacomodar ese primer apunte de la clase y reordenarlo de forma tal que responda a determinado objetivo. Esta instancia habilita que cada uno termine de ajustar lo que escribió.

Para seguir avanzando

Actividad 2

Momento individual

1. Mirá el capítulo “Enseñanza” (<https://www.youtube.com/watch?v=OPzdfmCkjJE>), de la serie *Escuela de maestros*. Tomá notas teniendo en mente que luego deberás construir una definición de *enseñanza* desde una perspectiva pedagógica.

2. A partir de tus apuntes, respondé a la pregunta “¿Qué es la enseñanza?”.

Momento en grupos

1. En grupos de hasta 5 integrantes, comparen las definiciones que acababan de escribir. Conversen a partir de estas preguntas:

a. ¿Cuál es la definición de enseñanza que les parece más completa? ¿Por qué?

b. ¿Cuál les parece que tiene información no pertinente? ¿Por qué?

2. Ahora revisen los apuntes de cada uno e intenten relacionarlos con las definiciones que escribieron: ¿hay relación entre apuntes y definiciones? Por

ejemplo: puede ser que hayan llegado a una definición no pertinente por haber tomado nota de información no relevante. Tomen nota de las conclusiones a las que lleguen.

Actividad 3

Entre todos

Reflexionen entre todos sobre sus experiencias con relación al tema de esta ficha sobre la base de las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué dificultades enfrentaron durante la toma de notas?
- b. Al conversar sobre la definición, ¿lograron acuerdos acerca de cuáles eran los aspectos centrales del video para poder construirla? Si volvieron a elaborar la definición, ¿buscarían información complementaria para sumar a sus notas? En caso de hacerlo, ¿qué y por qué?
- c. Al comparar las notas de cada integrante del grupo, ¿observaron diferencias entre lo que cada uno registró? Si las hubo, ¿cuáles son esas diferencias?
- d. ¿Cómo registraron? ¿Utilizaron abreviaturas, símbolos, códigos personales? ¿Registraron palabras textuales de Daniel Feldman o de otro de los protagonistas del video? Si no transcribieron de forma textual, ¿qué hicieron?, ¿seleccionaron sólo algunas palabras?, ¿reformularon lo dicho?, etc. ¿Cómo organizaron la información en la página?
- e. ¿Qué modificarían de sus propias notas a partir de observar las del resto de sus compañeros/as?
- f. Compartan qué partes del texto expositivo de esta ficha retomó cada uno durante la resolución de las actividades. ¿En qué sentido les sirvió para re-crearlas? ¿Qué dudas despejó? ¿Qué interrogantes quedaron pendientes?

Volver al principio

Actividad 4

Individual

1. Luego de haber leído y ejercitado sobre la importancia de tomar apuntes, te invitamos a releer el párrafo que escribiste al comenzar esta ficha (actividad “Para comenzar”). Reescribilo para incorporar lo que aprendiste.


2. Hacé una lista de las acciones que te proponés llevar a cabo la próxima vez que te toque tomar apuntes.

Cierre del Bloque

Actividad 5 en grupos

En grupos de hasta cinco integrantes, retomen el texto que escribieron en la Actividad 1 de la Introducción al bloque.

1. Compartan sus escritos.
2. Conversen sobre lo que anotó cada uno y contrástenlo con lo que aprendieron a lo largo de este recorrido.
3. Tomen nota de las ideas que vayan surgiendo al comentar cada texto.



Bloque 2: Producir textos en el Nivel Superior

Introducción

Para comenzar

Actividad 1 Individual

Si hacés un pequeño ejercicio de introspección, vas a descubrir que la escritura es un objeto extremadamente presente en tu vida cotidiana y que escribís mucho más de lo que pensás: mandás mensajes de texto, hacés resúmenes, publicás posteos en redes sociales, elaborás una lista para ir al supermercado, anotás una actividad en la agenda, etc. Usaste litros de tinta en la escuela secundaria y seguramente hagas lo mismo durante tu formación en el Instituto.

¿Cómo te imaginás que será escribir en este espacio? ¿Qué clase de textos deberás producir? ¿Qué habrá de igual o de diferente entre lo que ya hacías en la escuela secundaria y lo que vas a comenzar a hacer hoy en relación con la producción de textos?

Resumí tus ideas en un texto breve (hasta dos párrafos).

Durante los próximos encuentros vas a conocer más sobre la producción de textos en el Nivel Superior. Te pedimos que conserves el texto que escribiste, porque lo revisarás al finalizar este segundo bloque.

Para leer

Entre lo viejo y lo nuevo: continuidades y rupturas

En la introducción al Bloque I, “Leer y escuchar en el Nivel Superior”, se plantearon algunas cuestiones que resultan clave conocer al comenzar este nivel. Saberlas de antemano reduce la incertidumbre y ofrece algunas pistas respecto de lo que se espera de vos en relación con las formas de desenvolverte, conversar e intercambiar sentidos a lo largo de la carrera. De hecho, allí se dijo que ser ingresante al Nivel Superior implica cierta extranjería para el recién llegado.

Lo mismo sucede con la producción de textos. Por ejemplo, ciertas cuestiones son “transversales” a toda situación de escritura: planificar, desarrollar el texto (o textualizarlo) y revisarlo son algunas de las tareas que hacemos siempre cuando escribimos, todos los escritores, en todas las situaciones. Sin embargo, la forma de realizar estas tareas, la importancia relativa de cada aspecto (por ejemplo, revisar un trabajo práctico antes de entregarlo es mucho más demandante que revisar un mensaje en el celular antes de presionar “enviar”) y la clase de textos a producir varían en cada situación. A continuación, te ofrecemos más detalles sobre estas dos cuestiones: las continuidades y las rupturas de las formas de escritura en el Nivel Superior respecto de las maneras en que solías o solés hacerlo en otros contextos.

Las continuidades (afianzar lo que ya sabés)

Mucha gente piensa que escribir es el acto de trazar las letras, una detrás de otras, desde la primera palabra hasta la última de un texto, en un camino recto, lineal, sin idas y vueltas ni titubeos. Sin embargo, esta es una versión súper simplificada (y por lo tanto, errada) del verdadero sentido del acto de escribir.

Seguramente en la escuela secundaria hayan hablado sobre el *proceso de escritura*, y te hayan propuesto producir textos bajo esta concepción; así que lo que acabás de leer en el párrafo anterior quizá no constituye una novedad para vos. Pese a eso, vamos a repasar de qué se trata, así nos aseguramos de estar hablando todos de lo mismo.

Ante todo, como sabés, la producción de textos supone siempre tres procesos o tareas:

- Planificar. Tarea de buscar las ideas que queremos comunicar (esto es, decidir qué vamos a decir), pensar su organización en el marco del texto, decidir el “tono” que tendrá el escrito, etc. Es decir, la planificación es una instancia de búsqueda de ideas y toma de decisiones.

- Redactar. Este es el proceso o tarea que todos relacionan con el acto de escribir en la versión “súper simplificada” que describimos anteriormente. Se trata de “traducir” las ideas en palabras, oraciones y párrafos que conforman la escritura en sí misma. Por eso, este proceso también se denomina “textualizar” (transformar ideas en texto) o “verbalizar” (transformar ideas en lenguaje: este término se aplica también a la producción de textos orales).
- Revisar. Tarea que supone detenerse para leer lo que vamos escribiendo y hacer correcciones o reescribir lo que sea necesario (porque está incompleto, confuso, incorrecto o es inadecuado).

En segundo lugar, todo escritor planifica, redacta y revisa, pero estas tareas no son lineales. Es decir, no se trata de cumplir con la primera “fase”, para pasar a la segunda y luego a la tercera, como un recorrido en el que se avanza paso a paso; precisamente porque planificar, redactar y revisar no son etapas, sino procesos o tareas.

Entonces, ¿cómo se avanza desde la “página en blanco” hasta la versión definitiva? Si bien la planificación abre el trabajo, da inicio a la producción del texto, el escritor vuelve una y otra vez sobre ella. Así, mientras redacta, puede detectar que en su planificación olvidó un aspecto del tema a tratar; por lo que vuelve sobre el plan de escritura, agrega el elemento omitido, decide en qué parte del texto lo va a incluir y cómo va a hacerlo y reformula aquello que ya escribió para “hacerle lugar” a la idea que acaba de aparecer. Digamos que la construcción del texto avanza más como un espiral que como una línea recta: vamos y volvemos sobre las mismas tareas, recursivamente, a medida que avanzamos en la escritura. Moraleja: si querés lograr un buen texto, no tengas miedo de reescribir muchas veces.

Las rupturas (develar lo que está oculto)

Como ya dijimos, escribir en el Nivel Superior implica también algunas rupturas respecto de lo que solías hacer, por ejemplo, en el Nivel Secundario. Y eso es así centralmente por tres cuestiones.

Novedad 1: formas y contenidos

En primer lugar, en el Instituto te van a demandar la producción de textos sobre temas que te resultan (por ahora bastante) desconocidos. Como ya sabrás si transitaste el bloque de lectura y toma de notas, se trata de textos que abordan temas novedosos: en la formación docente se escribe sobre educación, escuelas, enseñanza, aprendizaje, niñez, juventud y otras cuestiones que hacen a la formación y el ejercicio de la práctica. Por eso, es probable que, al comienzo, escribir (e incluso hablar) sobre estas cosas no te resulte una tarea sencilla, dado que no contás

con el caudal de conocimientos previos necesarios para sentirte seguro, o no puedas “ver” claramente las relaciones entre las ideas, o no logres utilizar el lenguaje propio del campo con fluidez. Sin embargo, como señalamos en el bloque anterior, poco a poco te vas a apropiarse de estos contenidos y podrás hablar y escribir sobre ellos con más naturalidad.

Además, el tratamiento de los temas se debe ajustar a la situación de escritura. Por ejemplo, en el Nivel Superior se espera que desarrolles en profundidad los temas. En la mayoría de las situaciones de escritura, no bastará con que menciones los conceptos o enuncies las ideas en una o dos oraciones. Dado que te estás transformando en experto, se demandará de vos un alto grado de dominio de los conceptos y teorías y mayor desarrollo de las ideas en tus escritos.

Finalmente, la clase de textos también será novedosa: en muchas materias vas a escribir parciales domiciliarios o en clases; tal vez produzcas reseñas de libros; deberás construir secuencias didácticas en materias como Didáctica General, las didácticas específicas o en el Campo de Formación en la Práctica Profesional, presentar informes de observación en algunos; quizá tengas que producir una monografía e informes de investigación, entre otras.

Es decir, te vas a encontrar por primera vez con estos y otros nuevos y desafiantes textos. Por eso, para llegar a buen puerto, en cada caso deberás indagar previamente qué se espera del escrito, cuál es el objetivo; qué debés leer o hacer para llegar a escribirlo; cuál es su estructura, qué secciones o apartados tiene, si es que los tiene, entre otras cuestiones que hacen a la “identidad” de cada clase de texto. Para resolver este problema, podés pedir ayuda a los profesores y otros compañeros más avanzados en la carrera.

Novedad 2: cambiar el foco (usar la escritura para pensar)

Si comúnmente ponés toda tu energía en la redacción en sí misma, es decir, en el proceso de textualización, ahora es importante que te concentres mucho en la planificación y en la revisión.

Planificar resulta una tarea clave porque hay demasiadas cuestiones a saber o a decidir antes de escribir: qué clase de texto vas a producir, con qué propósito, cuál será el tema y quién o quiénes serán los destinatarios. Por ejemplo, deberás advertir que la síntesis de un texto leído no puede ser igual si la escribís para vos (con el propósito de registrar lo que leíste y retomarlo luego o para “practicar” cómo dar cuenta de algo que estás estudiando), para compartirlo con tus compañeros (porque ellos no leyeron el texto y la tarea consiste en que cada uno

ofrezca una síntesis de un texto diferente) o para entregar al docente (por ejemplo, porque esa síntesis es la primera parte de un trabajo más extenso o porque probablemente le interese ver qué comprendió cada uno sobre un tema que se está trabajando).

Además, tené en cuenta que planificar supone también armar un plan textual, es decir, un esquema, boceto o punteo de los temas que vas a incluir y el orden en que los vas a presentar. Si realizás estas acciones antes de redactar, luego podrás dedicarte enteramente a la textualización, sin temor de omitir información o que tu escrito quede desordenado. Por ejemplo: antes de un parcial, podés analizar en detalle las consignas o preguntas del examen y hacer un punteo de los conceptos necesarios en cada respuesta y del orden en que los vas a presentar. Entonces, cuando luego redactes, ya no tendrás que pensar “qué ideas incluir”, sino que te podrás concentrar en la textualización y en la revisión, porque tendrás a mano el esquema o punteo que te servirá de guía y al que podés volver para revisar lo que estás redactando, es decir, para asegurarte de que estás haciendo aquello que te propusiste o, de ser necesario, ajustarlo. En síntesis, planificar y organizar un plan textual funcionan como una guía, como un GPS para orientar el proceso de redacción y garantizar que no te “desvíes” ni te “pierdas”.

Esto último conecta directamente con la revisión. Un texto de calidad (es decir, que se ajusta a lo planificado, es claro, completo, etc.) requiere de mucha revisión y reescritura. Nunca te quedes con la primera versión de un escrito: siempre volvé sobre él, atendiendo a distintos aspectos en sucesivas revisiones. Tené en cuenta que quienes escribimos, ordenamos o reordenamos nuestras ideas al redactar, encontramos relaciones que no considerábamos al inicio o descubrimos aspectos centrales de un tema que previamente no lográbamos identificar. Esto tiene que ver con que la escritura sirve para comunicar, pero también para pensar. Se trata de un poderoso instrumento del pensamiento, porque para “volcar” las ideas en el papel debemos reacomodarlas en nuestra mente y luego, al verlas sobre la hoja podemos “manipularlas”, analizarlas y comprenderlas más en profundidad.

Entonces, durante la revisión no sólo mejorás la calidad de la escritura en sí (la extensión de las oraciones, la adecuación de las palabras, la ortografía), sino que además aumentás tu conocimiento sobre el tema. En la reescritura, por lo tanto, tu texto ganará en profundidad y calidad.

Moraleja: destiná mucho tiempo a la producción de textos. No redactes la noche anterior a la fecha de entrega. Contemplá un tiempo para “dejar reposar” el escrito y volver sobre él con la cabeza “fresca”.

**Ficha
1**
Resolver una consigna de escritura
Para comenzar
Actividad 1
Momento individual

1. 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.

Momento en grupos

2. 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.

Momento entre todos

3. 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 escribir 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

5.- Cano, Fernanda (2018). Clase N° 4. "El problema retórico". Trayecto de formación de coordinadores de ateneos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

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.

Para seguir avanzando

Actividad 2 Individual

OPCIÓN A

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 (ver fragmento al finalizar la ficha) 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.

- 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.

OPCIÓN B

Te invitamos a que leas una parte (ver fragmento al finalizar la ficha) de “Las paradojas postmodernas. El contexto del cambio”: se trata del capítulo IV

del libro *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, de Andy Hargreaves. A partir de ese texto, te proponemos que escribas un breve texto que sintetice ese fragmento e incluya una opinión en relación con el impacto de la compresión del tiempo y del espacio en la vida personal y en el estudio.

- a. Escribí un texto que, por un lado, sintetice el fragmento anterior y, por otro, incluya una opinión sobre el modo en que impacta en tu vida personal y en tu rol de estudiante la compresión del tiempo y del espacio que el autor plantea como característica de la era postmoderna.

Este texto deberá estar organizado en dos partes claramente diferenciadas:

1ra parte. Síntesis del texto leído (uno o dos párrafos).

2da parte. Opinión personal. En esta parte, mencionar las siguientes cuestiones:

- de qué manera impacta positivamente, en tu vida personal y como estudiante, la compresión del tiempo y del espacio;
- qué aspectos negativos genera en tu vida la compresión del tiempo y del espacio, y qué decisiones podrías tomar para evitar, en alguna medida, estas consecuencias.

Algunas expresiones que podrían ser de utilidad en la escritura (podés consultar más en la lista de conectores y marcadores de la Ficha 4 del Bloque 1: “Pistas para desentrañar las relaciones entre las ideas”):

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

Actividad 3

Entre todos

Reflexionen sobre el proceso llevado a cabo al escribir el texto. Sumen más elementos al cuadro que completaron entre todos:

	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		

Volver al principio

Actividad 4

Individual

1. 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 (en "Para comenzar").

2. 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.

Textos para resolver las consignas

Opción A

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

6.- Citado en Oppenheimer (2003, pág. 3).

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 empieza 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.

Opción B

Compresión del tiempo y del espacio

Uno de los factores que más impulsa a las personas hacia las soluciones superficiales y al mantenimiento de las simples apariencias es la falta de tiempo. Esto me lleva a la séptima y más omnipresente y multiforme dimensión de la postmodernidad: la compresión del tiempo y del espacio.

Desde los primeros días de la Revolución Industrial, con la invención del reloj mecánico y su amplia difusión entre la población, el tiempo y la “maquinaria de relojería” se han convertido en “la prensa del diablo” para los trabajadores y sus centros de trabajo. En efecto, merced a sus vínculos con la productividad y la rentabilidad, el tiempo es oro. Ahorra tiempo y también ahorrarás dinero.

La era de la modernidad produjo avances acumulados, en relación con los viajes y las comunicaciones, que conquistaron las distancias y comprimieron el tiempo. Los ferrocarriles, los automóviles, los teléfonos y los transportes aéreos cada vez más rápidos contribuyeron tecnológicamente a esta intensificación de la compresión del tiempo y del espacio y, en consecuencia, a la velocidad a la que los negocios podrían contraerse. La compresión del tiempo y del espacio no es nada nuevo. Las cosas han ido transcurriendo más deprisa desde hace bastante tiempo.

Pero la postmodernidad se caracteriza por los saltos tecnológicos que hacen instantánea la comunicación, irrelevante la distancia, y convierten al tiempo en uno de los bienes más preciados de la tierra. Los aparatos de fax, los módems, los teléfonos móviles y los ordenadores portátiles constituyen los indicios del carácter instantáneo de la actividad comercial; la comida rápida, los microondas y la limpieza de ropa en el día son sus homólogos en cuanto al estilo de vida. [...]

Esta compresión del tiempo y del espacio aporta beneficios reales: se incrementa el volumen de negocios, los viajes y las comunicaciones son más veloces, las decisiones se toman con mayor rapidez, el servicio tiene mayor capacidad de respuesta y las esperas se reducen. Pero la intensa compresión de tiempo y de espacio que caracteriza la era postmoderna supone tanto costes como beneficios con respecto al funcionamiento de nuestras organizaciones, a la calidad de nuestra vida personal y laboral y a la esencia moral y la orientación de lo que

hacemos. En estos sentidos más preocupantes, la compresión de tiempo y de espacio:

- puede suscitar unas expectativas de velocidad de cambio y de capacidad de respuesta rápida tan elevadas que las decisiones sean demasiado precipitadas y lleven a errores, a la ineficacia y a la superficialidad, creando organizaciones que constituyan más bien *collages* caóticos que mosaicos móviles;
- pueden multiplicar las innovaciones, acelerar el ritmo de cambio y acortar los plazos de implementación, de manera que las personas experimenten una culpabilidad y una sobrecarga intolerables y la incapacidad para conseguir sus metas;
- puede llevar a las personas a concentrarse en la propia actuación o en la apariencia estética del cambio, en vez de en la calidad y la sustancia del cambio;
- puede exacerbar la incertidumbre a medida que se produzca, divulgue y transforme el saber en proporciones cada vez mayores;
- puede reducir las oportunidades de reflexión y relajación personales, llevando al incremento del estrés y a la pérdida de contacto con los objetivos y propósitos básicos propios;
- puede primar de tal modo la implementación de nuevas técnicas y la aquiescencia con nuevas obligaciones que los fines más complejos, menos visibles a largo plazo y menos mensurables, sobre el cuidado de los otros y las relaciones con los demás pierdan importancia o se sacrifiquen.

La compresión del tiempo y del espacio es, a la vez, causa y consecuencia de otros muchos aspectos de la condición postmoderna: cambio acelerado, flexibilidad y capacidad de respuesta de las organizaciones, obsesión por las apariencias, pérdida de tiempo dedicado al yo, etcétera.

Hargreaves, A. (2018). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Buenos Aires: Waldhuter Editores, págs. 112-114.

El punto y la coma: mucho más que una convención

Ficha
2

Para comenzar

Actividad 1

Momento individual

1. Leé la siguiente historia⁷ y reescribí el texto tal como lo hubieran hecho cada una de las personas aludidas (Luis, el sastre, los jesuitas).

Cuéntase de un señor que, por ignorancia o malicia, dejó al morir el siguiente escrito, falto de todo signo de puntuación:

Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo Fulano.

Se dio lectura del documento a las personas aludidas en él, y cada cual se atribuía la preferencia. Mas a fin de resolver estas dudas, acordaron que cada una presentara el escrito corriente con los signos de puntuación cuya falta motivaba la discordia. Y, en efecto, el sobrino Juan lo presentó de esta forma:

Dejo mis bienes a mi sobrino Juan, no a mi hermano Luis. Tampoco, jamás, se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo, para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo. Fulano.

¿Cómo habrán colocado los signos de puntuación los demás aludidos en el testamento de modo de verse favorecidos?

La historia termina así:

Esta lectura motivó gran escándalo entre los concurrentes y, para poner orden, acudió la autoridad. Esta consiguió restablecer la calma, y después de examinar el escrito, objeto de la cuestión, exclamó en tono severo: -Señores: aquí se trata de cometer un fraude. El finado no ha testado y, por tanto, la herencia pertenece al Estado, según las leyes en vigor. Así lo prueba esta verdadera interpretación:

¿Dejo mis bienes a mi sobrino Juan? No. ¿A mi hermano Luis? Tampoco. Jamás se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo. Fulano.

En su virtud, y no resultando herederos para esta herencia, yo, el Juez..., etc., etc., me incauto de ella en nombre del Estado. Queda terminado este asunto.

7.- Forgione, J. (1963). *Ortografía intuitiva*. Buenos Aires: Kapelusz (adaptación).

2. ¿Qué conocimientos pusiste en juego para resolver esta tarea? **Escribí un breve texto en que los expliques.**

Momento entre todos

3. Compartan sus resoluciones e intercambien sus opiniones. Reflexionen a partir de las siguientes preguntas:

- a. Sus versiones de los textos de Luis, el sastre y los jesuitas, ¿son idénticas? ¿Hay casos en que alguno haya puesto un punto donde otro puso una coma? ¿Cambia el sentido? ¿Es siempre posible cambiar una coma por un punto? ¿En qué casos se puede y en qué casos no? Piensen ejemplos (de estos fragmentos, u otros).
- b. A modo de conclusión sobre esa actividad: ¿qué relación hay entre los signos de puntuación y el sentido de un texto?

Para leer

Sobre los usos lingüísticos del punto y la coma

En esta ficha nos vamos a concentrar en la puntuación de las oraciones, más específicamente en el punto y la coma. Te vamos a proponer un repaso sobre los usos de esos dos signos, a partir de la resolución de algunos ejercicios, para que luego vuelvas al texto que escribiste en la ficha anterior y puedas revisar este aspecto.

El punto y seguido

Cien años de soledad, la novela de Gabriel García Márquez, ha sido traducida a más de 40 idiomas, entre ellos catalán, francés e inglés. Algunos ejemplos:

Catalán

Molts anys més tard, davant l'escamot d'afusellament, el coronel Aureliano Buendía s'hauria de recordar d'aquella remota tarda que el seu pare l'havia dut a conèixer el gel. Aleshores Macondo era un poblet de vint cases de fang i canya silvestre construïdes a la vora d'un riu d'aigües diàfanes que es precipitaven per un llit de pedres polides, blanques i enormes com ous prehistòrics.

Francés

Tous les ans, au mois de mars, une famille de gitans déguenillés plantait sa tente près du village et, dans un grand tintamarre de fifres et de tambourins faisait part des nouvelles inventions. Ils commencèrent par apporter l'aimant. Un gros gitan à la barbe broussailleuse et aux mains de moineau, qui répondait au nom de Melquiades, fit en public une truculente démonstration de ce que lui-même appelait la huitième merveille des savants alchimistes de Macédoine.

Inglés

Of the two sons she managed to raise, one died fighting in the forces of Colonel Aureliano Buendía and the other was wounded and captured at the age of fourteen when he tried to steal a crate of chickens in a town in the swamp. In a certain way, Aureliano José was the tall, dark man who had been promised her for half a century by the king of hearts, and like all men sent by the cards he reached her heart when he was already stamped with the mark of death. She saw it in the cards.

Seguramente, no te resulta para nada difícil determinar la cantidad de oraciones de cada uno de los fragmentos anteriores: lo único que necesitas es identificar las mayúsculas y los puntos, es decir, las marcas gráficas que delimitan las oraciones.

Mucho más difícil –por no decir imposible– te resultaría decidir dónde van los puntos, si te ofrecieran una versión en húngaro en la que se hubieran borrado las marcas gráficas o si se tratara de la traducción al alemán (una lengua en la que se escriben con mayúscula tanto los sustantivos propios como los sustantivos comunes).

Húngaro

hónapokon át munkálkodott, hogy igazolja a feltevését a két vasrudat cipelve, araszról araszra végigvizsgálta a vidéket meg a folyó medrét is s közben fennhangon mondogatta melchiades varázsigéit de semmi mást nem szedett ki a földből mint egy XV századi páncélt; részeit összeforrasztotta a rozsdá, és a belseje úgy kongott, mint egy hatalmas, kavicsokkal teli tők

Alemán

Die Welt war noch so jung, daß viele Dinge des Namens entbehrten, und um sie zu benennen, mußte man mit dem Finger auf sie deuten Alljährlich im Monat März schlug eine Familie zerlumpter Zigeuner ihr Zelt in der Nähe des Dorfes auf und gab mit einer gewaltigen Getöse aus Pfeifen und Trommeln die neuesten Erfindungen bekannt Als erstes zeigten sie den Magneten

Este pequeño desafío nos sirve para recordar que una oración es una unidad lingüística que se define por los siguientes rasgos:

- comienza con mayúscula y termina con punto;
- tiene sentido completo y autonomía sintáctica;
- está limitada por pausas y posee una entonación determinada.

El primer rasgo, como vimos, nos permite reconocer las oraciones de un texto y eso facilita nuestra tarea como lectores (ya experimentamos, en la primera actividad, que un punto o una coma pueden cambiar radicalmente el sentido de un texto).

A la hora de escribir, sin embargo, lo que necesitamos tener claro es dónde colocar los puntos, no sólo para que nuestros textos sean correctos (desde el punto de vista normativo), sino para que comuniquen lo que queremos decir (no otra cosa) y sean comprensibles para quienes nos leen. Tené en cuenta que el problema más habitual en relación con el punto y seguido tiene que ver con su ausencia: se suelen colocar menos que los necesarios. Como consecuencia, las oraciones resultan muy extensas (porque incluyen varias coordinadas o subordinadas) y eso hace que el texto pierda claridad. A continuación, se exponen algunas claves que podés tener en cuenta a la hora de separar las oraciones.

El sentido completo

Como hablantes del español, podemos reconocer cuáles de las siguientes secuencias de palabras tiene sentido completo y a cuáles “les falta algo”:

- *Me regaló
- *Mi hermano me regaló
- Mi hermano me regaló una remera
- Estornudó
- Estornudó ruidosamente
- Llovía

¿Cuál es el problema que presentan las secuencias marcadas con asterisco (*)? En todos los casos hay algo que el verbo “pide” y que está faltando.

- El verbo *estornudar* exige sólo un elemento: una palabra o expresión que indique *quién* estornuda. En este caso no aparece expresado, pero se recupera a partir de la flexión del verbo (sujeto tácito: *él* o *ella*). Por eso, aunque ese elemento no se exprese, la oración no está marcada con asterisco.
- El verbo *regalar* exige tres elementos para que su significado esté completo: es obligatorio que en la oración se responda *quién* regala (*mi hermano*, en el ejemplo), *qué* (*una remera*) y *a quién* (*me*, a mí). Nuevamente, si falta la respuesta a la pregunta *quién* regala, la oración es correcta: en este caso es el sujeto tácito. Pero si faltan los otros dos o alguno de ellos, la oración pierde su sentido completo.
- El verbo *llover* no pide nada: es un verbo impersonal, que no tiene sujeto.

¿Cuál es la pista para poner los puntos que podemos derivar de esta cuestión?

Si lo pensamos en términos de instrucciones, sería algo así:

- Detenete en cada verbo de tu texto.
- Fijate si está acompañado de todo lo que “pide” (si hace falta algo, agregalo).
- A la hora de poner el punto, asegurate de que todos los elementos que requiere el verbo queden dentro de la oración.

Atención: estas instrucciones son válidas para los textos escritos y particularmente los textos académicos más sencillos. En las conversaciones y en la literatura las reglas pueden trastocarse.

La entonación

La lectura en voz alta del texto que estás escribiendo también sirve como ayuda a la hora de decidir dónde colocar los puntos, dado que, como señalamos antes, uno de los rasgos de la oración es que está delimitada por pausas. La entonación, por su parte, permite distinguir si se trata de una afirmación, una pregunta, una exclamación; si se está expresando una certeza, una duda, un deseo, etc. Según el caso, para cerrar la oración, corresponderá el uso del punto, de los signos de interrogación o de exclamación, o de los puntos suspensivos. Eso sí: tenés que hacer el esfuerzo de leer respetando los signos que efectivamente colocaste para chequear si son los que corresponden a la forma en que querés que tu texto “suene” cuando otro lo lea en voz alta.

Atención: este ejercicio de leer en voz alta puede resultarte útil para empezar. Pero tené en cuenta que la puntuación no es un calco de las pausas de la oralidad. En particular, no uses la lectura en voz alta

para chequear otros signos (como la coma o las comillas), porque podés equivocarte.

El procesador de textos

En relación con el uso del punto y seguido, otra ayuda que podés tener en cuenta al escribir es la que te ofrece el corrector gramatical del procesador de textos. Del mismo modo que el corrector ortográfico, esta herramienta fijará tu atención en algunos fragmentos del escrito. Marcará, por ejemplo, algo que detecte como problema de concordancia (entre un sustantivo y un adjetivo, o entre el sujeto y el verbo, entre otros casos), o resaltará lo que considere un problema de construcción en un fragmento del texto (la ausencia de un complemento obligatorio, por ejemplo).

Así, el corrector gramatical puede ser una guía para revisar el uso del punto y seguido y la construcción de oraciones. De todos modos, es necesario que no creas en todas las “sugerencias”: en algunos casos lo que el corrector marca como error o problema no lo es. Te aconsejamos, entonces, que uses esta herramienta –porque es útil– pero que no aceptes todo automáticamente. Es importante que revises cada uno de los fragmentos marcados: leé cuál es el error que esta herramienta indica, cuáles son las opciones que propone, y luego decidí si efectivamente hay un problema –y corregilo– o es algo que el corrector detecta de manera equivocada.

El uso del punto: cuestiones de estilo

En muchos casos, quien escribe puede decidir expresar ciertas ideas en una sola oración o en más de una. Por ejemplo, puede optar por escribir con oraciones simples o emplear oraciones más extensas y complejas.

Observá los fragmentos que siguen tomados de uno de los textos que leíste en la Ficha 1 de este segundo bloque.

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.

Esta oración (que incluye una aposición aclaratoria para el núcleo del sujeto) podría reescribirse como dos oraciones distintas:

- 1- Larry Cuban es un historiador de la educación estadounidense.
- 2- [Larry Cuban/ Este autor] Ha escrito una excelente historia de lo que él denomina el “romance poco constante” entre la educación y la tecnología.

Del mismo modo, este segundo fragmento puede reescribirse como dos oraciones distintas sin que se modifique el sentido:

[...] 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.

Para esto, la oración subordinada (*que ahora adoptaban la forma de laboratorios de aprendizaje programados*) se puede construir como una oración independiente, y el fragmento quedaría reformulado en dos oraciones:

- 1- Al iniciarse la década de 1960, las esperanzas volvían a depositarse en una nueva generación de “máquinas de enseñar”.
- 2- Las/ Estas “máquinas de enseñar” ahora adoptaban la forma de laboratorios de aprendizaje programados.

A la vez, una oración coordinada (formada por dos proposiciones unidas por un conector o separadas por un punto y coma) puede reescribirse como dos oraciones distintas. Observá este tercer ejemplo:

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.

Este fragmento, se podría reescribir del siguiente modo:

- 1- Pero se empiezan a oír quejas cada vez más frecuentes acerca de las dificultades de uso, los problemas técnicos y las incompatibilidades.
- 2- Más tarde, las encuestas revelan que los docentes usan las nuevas herramientas con escasísima frecuencia.

Para seguir avanzando

A continuación, se proponen actividades para ejercitar el uso del punto y seguido. Volvé al texto que explica esos usos todas las veces que lo necesites.

Actividad 2

Momento individual

1. En el siguiente fragmento no aparecen los puntos. Leelo y colocá punto y seguido donde te parezca necesario (también poné mayúscula donde corresponda, de acuerdo con la puntuación).

Hasta hace relativamente poco los autores de libros o de artículos para la prensa podían esperar que entre su texto y la versión pública hubiera alguien que se encargara de la corrección, tanto de la ortografía como del estilo sin embargo, en muchos periódicos o editoriales de la actualidad el archivo de procesador de textos de un colaborador pasa sin más controles a convertirse en un artículo o en un libro impreso por otra parte, en esta época asistimos a la explosión de la autodifusión del texto: con frecuencia obras generadas por un particular o un profesional se divulgan inmediatamente en páginas web o en forma de boletín por correo electrónico estos textos tampoco pasarán por el filtro de un especialista en tipografía ni de un corrector, de modo que más vale que estén bien hechos por todas estas razones, en estos tiempos conviene –como nunca– que se sepan utilizar los recursos que la lengua escrita pone a nuestro alcance.

Millán, J. (2005). *Perdón imposible*. Buenos Aires: Del Nuevo Encuentro, pág. 4.

Momento entre todos

2. Compartan la resolución de la consigna anterior. En la puesta en común, tengan en cuenta lo siguiente:

- Fíjense si todos organizaron el fragmento del mismo modo, si marcaron las mismas oraciones.
- Si hubiera diferencias, asegúrense de que las distintas versiones sean todas correctas. ¿Cambia el sentido en alguno de los casos?

Actividad 3

Individual

Leé las siguientes oraciones⁸ y fijate de qué modo se pueden reescribir de manera que queden expresadas las mismas ideas en dos oraciones distintas. Te damos los comienzos de cada nueva oración.

Lo más corriente hoy es escribir en una pantalla que verifica la ortografía y la gramática en tiempo real.

1- *Lo más corriente hoy es...*

2- *La pantalla verifica...*

El corrector deja bastantes cuestiones sin resolver, que a menudo requieren conocimientos lingüísticos refinados.

1- *El corrector...*

2- *Estas cuestiones ...*

Los autores plurilingües, que usan correctores en varios idiomas, deben recordar que estos recursos varían para cada lengua.

1- *Los autores plurilingües usan...*

2- *Ellos ...*

Para leer

La coma

coma. Signo de puntuación (,) que indica normalmente la existencia de una pausa breve dentro de un enunciado. Se escribe pegada a la palabra o el signo que la precede y separada por un espacio de la palabra o el signo que la sigue. No siempre su presencia responde a la necesidad de realizar una pausa en la lectura y, viceversa, existen en la lectura pausas breves que no deben marcarse gráficamente mediante comas. Aunque en algunos casos el usar la coma en un determinado lugar del enunciado puede depender del gusto o de la intención de quien escribe, existen comas de presencia obligatoria en un escrito para que este pueda ser correctamente leído e interpretado.⁹

8.- Fragmentos extraídos y adaptados de Cassany, D. (2011). *En_línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama, páginas 184-186.

9.- Tomado de RAE. Diccionario Panhispánico de dudas. Versión online: <http://lema.rae.es/dpd/?key=coma>

Recordá: no se coloca coma entre elementos con alto grado de cohesión sintáctica, por ejemplo, no debe colocarse coma entre sujeto y predicado, o entre verbo y objeto (aunque muchas veces, en la oralidad, se realicen pausas en estos casos).

Algunos usos de la coma son estilísticos u optativos, mientras que otros son obligatorios. A continuación, se mencionan y ejemplifican algunos de los usos obligatorios de la coma según la RAE.

Mis materias preferidas en el secundario eran Historia, Lengua y Cívica.	Separar elementos de una enumeración
No tuve muchas dudas a la hora de elegir la carrera, la docencia me atrae desde siempre.	Separar proposiciones que poseen distinto sujeto
El primer día de clase me sentía sapo de otro pozo, es decir, no conocía a nadie y estaba un poco perdido. Soy bastante tímido, sin embargo, me pude integrar sin problemas al grupo. Mis compañeros y compañeras, en general, me caen muy bien.	Encerrar aclaraciones y ciertas expresiones o conectores (<i>en general, sin embargo, es decir, por un lado, en primer lugar, entre otras</i>)
El segundo día, pasé un papelón que no me voy a olvidar nunca.	Indicar la alteración del orden habitual de la oración (sujeto, verbo, OD, circunstanciales)
Quise sacar el cuaderno, que había quedado en el fondo de la mochila, y la cartuchera salió volando y le pegó en la cabeza al profesor, que estaba escribiendo en el pizarrón.	Encerrar las proposiciones relativas explicativas encabezadas por "que"
-Profe, disculpe - le dije.	Encerrar un vocativo.
El profe levantó la cartuchera del piso, me miró y se empezó a reír. Mis compañeros y compañeras, también.	Indicar que se omitió el verbo

Para seguir avanzando

A continuación, se incluyen actividades para reconocer y poner en juego distintos usos de la coma (es conveniente tener a mano el cuadro anterior).

Actividad 4 Momento individual

1. Para cada uno de los siguientes ejemplos, marcá con una cruz la opción que corresponde a la función de la coma.

En la práctica, sin embargo, la inmensa mayoría de esas visiones utópicas no se hizo realidad.

- separa elementos de una enumeración
- encierra un conector

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.

- encierra una aposición explicativa
- separa proposiciones con distinto sujeto

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...

- separa elementos de una enumeración
- indica la alteración del orden habitual de la oración

Desde los primeros días de la Revolución Industrial, con la invención del reloj mecánico y su amplia difusión entre la población, el tiempo y la “maquinaria de relojería” se han convertido en “la prensa del diablo” para los trabajadores y sus centros de trabajo.

- separa elementos de una enumeración
- indica la alteración del orden habitual de la oración

Los aparatos de fax, los módems, los teléfonos móviles y los ordenadores portátiles constituyen los indicios del carácter instantáneo de la actividad comercial; la comida rápida, los microondas y la limpieza de ropa en el día son sus homólogos en cuanto al estilo de vida.

- separa elementos de una enumeración
- encierra un conector

Esta compresión del tiempo y del espacio aporta beneficios reales: se incrementa el volumen de negocios, los viajes y las comunicaciones son más veloces, las decisiones se toman con mayor rapidez, el servicio tiene mayor capacidad de respuesta y las esperas se reducen.

- encierra una aclaración
- separa proposiciones con distinto sujeto

Momento en grupos

2. Contrasten la resolución de la actividad (tengan en cuenta que para cada caso hay una única respuesta correcta).

Actividad 5

En parejas

Relean la lista de los usos más frecuentes de la coma e indiquen cuáles aparecen en cada uno de los siguientes fragmentos.

De repente, a finales de los años ochenta, sucedieron varias cosas a la vez: los aparatos de fax podían producirse a bajo costo, las tecnologías de telecomunicaciones se perfeccionaron mucho, [bajaron las] tarifas de los servicios a larga distancia en los Estados Unidos. Mientras tanto, las prestaciones postales se deterioraron (aumentando el tiempo necesario para las transacciones en un momento en el que la tecnología se aceleraba). Además, el efecto de aceleración elevó el valor económico de cada segundo ahorrado por un aparato de fax. Estos factores convergentes reunidos abrieron un mercado que desde entonces se expandió a una velocidad explosiva.

Toffler, A. (citado en Hargreaves, A. (2018). Profesorado, cultura y postmodernidad (*Cambian los tiempos, cambia el profesorado*). Buenos Aires: Waldhuter Editores, pág. 113.

Es evidente que el impacto de la tecnología depende de una amplia variedad de factores contextuales, que a su vez interactúan de maneras complejas. Esos factores van desde “macro” factores, como políticas sociales, estrategias comerciales y diferentes formas de provisión institucional, hasta “micro” factores, tales como el lugar físico donde se sitúan las computadoras, la cantidad de equipos disponibles y las maneras en que docentes y estudiantes acceden a ellos. [...] Tanto la tecnología como nuestra comprensión de sus usos potenciales también se encuentran en permanente evolución. Pero, sobre todo, queda claro que la tecnología no tiene “efectos” por sí sola: por el contrario, el impacto que produzca –ya sea bueno o malo– depende en gran medida de los contextos en los que se usa, las motivaciones de quienes la usan y el propósito con que intentan usarla.

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, páginas 102-103.

Actividad 6

Momento individual

1. Ahora es el momento de usar este signo de puntuación. En los siguientes fragmentos, colocá una **coma** donde corresponda. Para asegurarte de que su uso es adecuado, pensá cuál es la función en cada caso (por ejemplo, separar elementos de una enumeración, encerrar una aclaración, entre otras posibilidades).

Según la Real Academia Española los signos de puntuación son once: la coma el punto el punto y coma los dos puntos los puntos suspensivos los signos de exclamación los signos de interrogación los paréntesis los corchetes las comillas y la raya. Luego están los signos llamados auxiliares como la llave la barra el guion el asterisco el signo de párrafo el apóstrofo la diéresis o la tilde. (17)

Sánchez, P. "Signos de puntuación". En Rinconete, Centro Virtual Cervantes. 29/9/2011.

Si se piensa en la historia de la escritura el invento de los signos de puntuación es un hecho recientísimo. Las primeras marcas se dibujaron en el año 200 a.C. y solo a partir de la invención de la imprenta hacia 1440 se formalizó un sistema completo de signos de puntuación que organizó el texto escrito y facilitó su comprensión.

Los primeros usos de la puntuación estaban ligados a la oralización del texto escrito: se trataba de indicaciones para la lectura en voz alta que orientaban la entonación y las pausas. En la Edad Media la puntuación se redefinió y comenzó a ser pensada en relación con el significado y la organización de la información.

Hoy se puede afirmar que la puntuación no se organiza en base a la oralidad sino en función del sentido del texto. El correcto uso de los signos de puntuación brinda pistas ayudas o guías al lector del texto a quien "acompaña" en su recorrido a través de la trama textual.

Serpa, C. (mimeo). La puntuación. Más que una cuestión normativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación - INFoD (fragmento adaptado).

La segunda razón por la que vale la pena reflexionar sobre la puntuación es que ésta (a diferencia de la ortografía de las palabras) no puede reducirse por completo a un conjunto de reglas. Puntuar un texto siempre tendrá mucho de arte de toma de decisiones con frecuencia sutiles y en caso de duda no habrá diccionario ni programa de ordenador que pueda darnos la solución correcta. Pensemos que hoy en día los procesadores de textos más usados ya informan al escritor descuidado de que ha escrito uelga o esdrújula. Pero ningún programa avisará de un párrafo mal puntuado... Y además como dice un experto «aunque pueda resultar inquietante hay que acostumbrarse a la idea más bien realista de que hay contextos de puntuación (prácticamente todos) que admiten no un solo signo sino un variado conjunto de soluciones ortográficas».

Millán, J. (2005). *Perdón imposible*. Buenos Aires: Del Nuevo Encuentro, pág. 4.

Momento entre todos

2. Compartan la resolución de esta actividad. Tengan en cuenta que, como se mencionó en el texto teórico, no en todos los casos el uso de la coma es obligatorio. Para la puesta en común, lean cada uno de los textos e indiquen:

- dónde colocaron comas;
- cuáles son obligatorias (y, por lo tanto, todos las incluyeron), y por qué su inclusión es imprescindible;
- cuáles son optativas, o estilísticas, y por qué las incorporaron, con qué uso.

Si alguno colocó una coma que no corresponde, piensen entre todos por qué su uso es inadecuado en ese caso.

Actividad 7 Individual

A partir de este repaso que hemos hecho en relación con el uso del punto y seguido y de la coma, volvé a leer el texto que escribiste en la Ficha 1 del Bloque 2 (la síntesis de un texto expositivo seguida de una opinión personal sobre el tema). Revisá en ese texto:

- El uso del punto y seguido. Para esto, releé cada una de las oraciones y fijate si tienen sentido, si están completas (si todas las construcciones que cada verbo requiere están presentes en la oración o, en el caso del sujeto tácito, si se puede reponer). Recordá que la lectura en voz alta te puede servir de ayuda.
- El uso de comas. En este caso, es importante que puedas reconocer si las comas que son obligatorias aparecen en tu texto (por ejemplo, la que separa elementos de una enumeración o la que encierra una aclaración). Además,

prestá atención a los usos incorrectos de la coma, en particular, no debe aparecer coma entre sujeto y predicado, o entre verbo y objeto.

Actividad 8

Momento individual

1. Luego de haber repasado y ejercitado el uso de la coma y del punto y de haber revisado esos aspectos en tu propio texto, te proponemos que anotes:

- algo sobre este tema que ya sabías y pudiste reforzar;
- algo que no sabías y pudiste aprender;
- algo que necesitás profundizar y/o seguir ejercitando.

Momento entre todos

2. Pongan en común sus anotaciones para contrastar similitudes y diferencias. Tengan en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Hubo algo en relación con estos temas que la mayoría ya sabía y no presenta dificultades?
- ¿Algo de lo aprendido era desconocido para todos (o para la mayoría)?
- ¿Algún uso de la coma o del punto es particularmente problemático para muchos de ustedes?

Volver al principio

Actividad 9

Individual

Luego de haber leído y ejercitado el tema de esta ficha, te invitamos a releer la resolución de la primera actividad “Para comenzar” (las versiones del testamento) y a armar otro desafío similar para compartir con tus compañeros.

La organización del texto: el punto y aparte

Para comenzar

Actividad 1

Momento individual

1. 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 *Peripetias de los derechos humanos en el currículo escolar de Argentina* (2016), *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.**

Momento entre todos

2. Compartan la resolución de la actividad anterior y reflexionen a partir de las siguientes preguntas:

- ¿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 la ficha anterior nos ocupamos de algunos signos de puntuación (el punto y la coma) en relación con la construcción de oraciones y el sentido. Vimos que el uso de estos signos no sólo impacta en la corrección o incorrección de un escrito, sino que puede determinar su sentido.

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

10.- En la Ficha 4 del Bloque 1 también se hace referencia a la organización del texto en párrafos y a la necesidad de poder identificar –para la comprensión– qué es lo que el autor presenta en cada una de estas unidades del texto: “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...” (páginas 2-3).

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.

Para seguir avanzando

A continuación, se incluyen actividades para ejercitar el reconocimiento y el uso del punto y aparte, conectores y marcadores en relación con la organización del texto y el vínculo entre las ideas.

Para cada una de las siguientes actividades, te sugerimos volver al texto y subrayar los consejos o explicaciones que pueden servirte para resolverlas.

Actividad 2

Momento en parejas

1. 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 condescendiente 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.

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

1er párrafo: ...

2do párrafo: ...

3er párrafo: ...

Momento entre todos

3. 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 3

Momento individual

1. 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).

Momento en parejas

2. Intercambien con un compañero el texto que escribieron. Cada uno leerá el escrito del otro centrandó 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.

Actividad 4

Momento individual

1. Resolvé las siguientes consignas:
 - a. Uní las oraciones de cada par usando conectores. De cada serie debe obtenerse una oración bien construida.

En las grandes ciudades, los docentes no suelen tener interacción con sus alumnos y familiares fuera del ámbito escolar.

En las grandes ciudades es más sencillo deslindar la vida privada y la vida profesional.

En las localidades pequeñas, resulta difícil resguardar la privacidad.

En las localidades pequeñas, docentes, estudiantes y familias suelen conocerse por fuera de la escuela y se entrecruzan de diversas formas durante el ciclo escolar.

En los últimos años se ha expandido el uso de las redes sociales.

En los últimos años, los intercambios entre docentes, alumnos y familias se han multiplicado.
 - b. Explicá cómo cambia el sentido del siguiente par de proposiciones según el conector que se utilice.

La relación entre escuelas y familias se ha incluido recientemente en los planes de estudio del profesorado; **sin embargo**, a los estudiantes les cuesta imaginar la relevancia de este aspecto de su trabajo futuro.

La relación entre escuelas y familias se ha incluido recientemente en los planes de estudio del profesorado **porque** a los estudiantes les cuesta imaginar la relevancia de este aspecto de su trabajo futuro.
 - c. Dada la siguiente oración:

Ejercer la autoridad no es tarea sencilla, pues las reglas nunca satisfacen a todos.

 - I. Marcá el conector.
 - II. Indicá la función del conector.
 - III. Proponé 3 conectores alternativos.
 - IV. Reescribí la oración comenzando por "Las reglas nunca satisfacen a todos".
 - V. Reescribí la oración, iniciándola con un conector.
 - d. En los cuadros que siguen, completá la columna central con conectores. En cada caso, sin alterar el orden en el que aparecen, a partir de dos oraciones debe obtenerse una.

Oración 1	Conector	Oración 2
Algunos profesores estaban interesados en incorporar las nuevas tecnologías al dictado de sus materias.		El uso de celulares estaba prohibido en la escuela.
En la reunión de padres algunas familias se quejaron.		

Oración 1	Conector	Oración 2
El uso de celulares estaba prohibido en la escuela.		Luego de una capacitación varios profesores empezaron a integrar las nuevas tecnologías al dictado de las materias.
		Los profesores consideraban que era una distracción para los estudiantes.

Momento entre todos

2. Compartan la resolución de las consignas anteriores. En los casos en que no haya coincidencia, justifiquen las decisiones tomadas.

Actividad 5 Individual

Volvé a leer el texto que escribiste sobre el uso del celular en las aulas prestando atención al uso de conectores.

Las siguientes preguntas pueden orientarte en esta relectura:

- ¿Incluís conectores para establecer relaciones de causa-consecuencia, de oposición o contraste? ¿Son variados? Podés volver al listado de la Ficha 4 del Bloque 1 para buscar alternativas.

Actividad 6 Momento individual

1. En la primera columna figuran fragmentos desordenados. Ordenalos de manera tal que el resultado final sea el que se indica en la segunda columna. Subrayá los conectores y marcadores que te sirvan de ayuda.

Fragmentos desordenados	Un párrafo
<p>Por mi parte, creo que ambos extremos son riesgosos. No propongo, como contrapartida, una posición intermedia o equidistante, sino una revisión de los componentes centrales y periféricos del formato institucional. Si la escuela pretende mantenerse incólume, apegándose rígidamente a sus modos tradicionales, es probable que la dinámica cultural actual pronto declare su caducidad definitiva.</p> <p>Otras voces, en cambio, esperan que la escuela ponga los límites que los adultos no logran instaurar en los hogares y encaran la defensa de una escolaridad siempre igual a sí misma, inmune a las nuevas tendencias.</p> <p>Ante el embate de las nuevas tecnologías, algunas voces bregan por adaptar la escuela al entorno, que renuncie a sus formatos tradicionales y acepte reglas impuestas por el mercado y la dinámica social contemporánea.</p> <p>Si, por el contrario, se deja llevar por los vaivenes de las tecnologías de comunicación y entra gustosa en el vértigo de las novedades cotidianas, es probable que pierda su rumbo y su sentido.</p>	
Siede, I. (2018), páginas 186-187	

Fragmentos desordenados	Tres párrafos
<p>Con razones o sin ellas, muchas familias desconfían de lo que los docentes hacen con los niños y las niñas a su cargo, quizás por la propia experiencia infantil, quizás por la distancia entre esa experiencia y las propuestas actuales.</p> <p>En resumen, la confianza es una cualidad valiosa y esperada por ambos extremos de esta relación, pero hay tantos riesgos en ella como en la desconfianza, asentadas ambas en una entrega despreocupada a suposiciones y prejuicios, tanto favorables como negativos.</p> <p>Sin embargo, la confianza excesiva entre escuelas y familias también puede enturbiar la acción pedagógica, cuando se adormecen los contralores indispensables.</p> <p>Por otra parte, la desconfianza de los docentes hacia los grupos familiares también circula constante y calladamente en las instituciones, cuando se sospecha que los adultos no asumen la responsabilidad que les cabe en la crianza y manutención de sus hijos. De esta manera, lo que la confianza posibilita y sostiene es lo que la desconfianza impide y traba: el funcionamiento fluido de la vida escolar de niñas y niños.</p> <p style="text-align: right;">Siede, I. (2018), páginas 203-204</p>	

Momento en grupos

2. Contrasten la resolución de la actividad y las palabras y expresiones subrayadas. En caso de discrepancias, justifiquen las decisiones tomadas.

Actividad 7

Momento individual

1. A partir del texto que escribiste sobre el uso del celular en la escuela y las tensiones que se generan, te proponemos que elijas alguna de las cinco opciones que siguen (con distintos marcadores discursivos) para incluir en tu texto y explicitar el modo en que está organizado. Agregá estas expresiones a tu escrito para colaborar con su comprensión.

Si ninguna de estas alternativas te resultara conveniente, proponé otra opción (tres o cuatro marcadores que sirvan para mostrar la organización de tu texto).

<i>Por un lado Por otro lado Además Para terminar</i>	<i>Para empezar Luego Por último</i>	<i>En primer lugar En segundo lugar En tercer lugar Luego</i>	<i>Por una parte Por otra Además En conclusión</i>	<i>Para empezar A continuación En síntesis Finalmente</i>
1	2	3	4	5

Momento entre todos

2. Analicen y conversen sobre ¿qué opciones fueron las más usadas?, ¿cuáles fueron, en general, descartadas? ¿Por qué les parece que se eligieron algunas y no otras?

Actividad 8

Momento individual

1. Luego de haber reflexionado y trabajado sobre la organización del texto en párrafos y el uso de conectores y marcadores, te proponemos que releas esta ficha y anotes cuáles de las siguientes tareas implicadas en la producción de un texto te resultan más fáciles, cuáles más difíciles, sobre cuáles consideras que te vendría bien contar con más ejercitación:

- Pensar qué quiero decir sobre el tema (antes de comenzar a redactar el texto)
- Decidir cómo organizar la información en párrafos
- Vincular las ideas mediante conectores variados
- Usar marcadores para organizar el texto

Momento entre todos

2. Compartan sus notas con sus compañeros y el docente.

Volver al principio

Actividad 9

Individual

Luego de haber leído y ejercitado el tema de esta ficha, te invitamos a que vuelvas sobre la actividad “Para comenzar” (agrupar oraciones en párrafos) y escribas un texto con consejos para resolverla, tomando en cuenta todo lo que aprendiste.

Revisión ortográfica y correctores automáticos

Para comenzar

Actividad 1

Momento individual

1. Probablemente, alguna vez utilizaste el corrector ortográfico del procesador de textos (como el *Word*) para revisar tus producciones antes de entregarlas. En general, si el corrector ortográfico detecta una palabra mal escrita, la repara en forma automática (por ejemplo, si escribiste *presición*, la cambia en el acto por *precisión*). En otros casos no corrige, pero subraya con dos y hasta tres colores diferentes (que suelen ser rojo, azul y verde) y puede ofrecerte opciones para que elijas la adecuada.

- a. ¿Sabés por qué el corrector automático usa colores diferentes?
- b. ¿Qué harías frente a los siguientes comportamientos del corrector?
 - 1^{ro} subraya una palabra y no te ofrece opciones para corregirla
 - 2^{do} subraya una palabra y te ofrece una opción para corregirla
 - 3^{ro} subraya una palabra y te ofrece varias opciones para corregirla
- c. ¿Usás el predictor de tu celular para resolver alguno de estos problemas u otras dudas sobre cómo se escribe una palabra? ¿Por qué?

Momento en grupos

2. Compartan sus respuestas en pequeños grupos y conversen sobre coincidencias y disidencias.

Momento entre todos

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

- a. ¿Qué cuestiones en común y qué cuestiones diferentes surgieron del intercambio en los pequeños grupos? A medida que presenten las ideas, ajusten sus listados de ser necesario.
- b. ¿Consideran que hay estrategias más adecuadas que otras para usar el corrector ortográfico y el predictor de los celulares? ¿Cuáles? Justifiquen.

Para leer

La revisión ortográfica de los textos

Elaborar un texto sin errores de ortografía es un requisito importante, más aún en una carrera de Nivel Superior. Para encarar la tarea de revisarlo, contás con la ayuda del corrector automático incluido en los procesadores de texto. Funciona bastante bien y rápido, y te recomendamos usarlo, porque revisa tanto problemas ortográficos como gramaticales. En la Ficha 2, analizaste algunos casos gramaticales. En esta, nos dedicaremos a los ortográficos.

¿Cómo funciona este corrector? Compara cada palabra y construcción que vas escribiendo en el procesador con un diccionario que tiene incorporado. Y al hacerlo pueden suceder cuatro cosas:

- 1.- Si el corrector cree que la palabra está mal escrita, la repara de manera automática (y si escribís rápido, puede ser que ni te enteres).
- 2.- Si el corrector cree que la palabra está mal escrita, pero duda sobre cómo corregirla, la subraya y si hacés clic en el botón derecho del mouse, te propone una o más opciones de escrituras similares (aunque no todas son válidas, por lo que la decisión final queda en tus manos).
- 3.- El corrector no detecta qué quisiste escribir y, por ello, subraya la palabra, pero no ofrece ninguna opción para corregirla al apretar el botón derecho del mouse.
- 4.- El corrector no se da cuenta de que hay un error y, por tanto, no corrige ni señala.

¿Qué características tienen las palabras con las que los correctores automáticos dudan o fallan (casos 2, 3 y 4)? Se trata de palabras que:

- 1.- tienen homófonos,
- 2.- tienen una complicación con las tildes,
- 3.- son construcciones (dos o más palabras) que suenan casi igual o
- 4.- no pertenecen al diccionario que tiene el corrector.

Saber en qué consisten estas características te va a permitir analizar cada caso con cuidado antes de aceptar una de las opciones ofrecidas por el corrector, estar alerta sobre posibles errores que no detecta, decidir en qué casos acudir a otras fuentes de información y, sobre todo, enriquecer tus conocimientos ortográficos para no depender de los correctores automáticos.

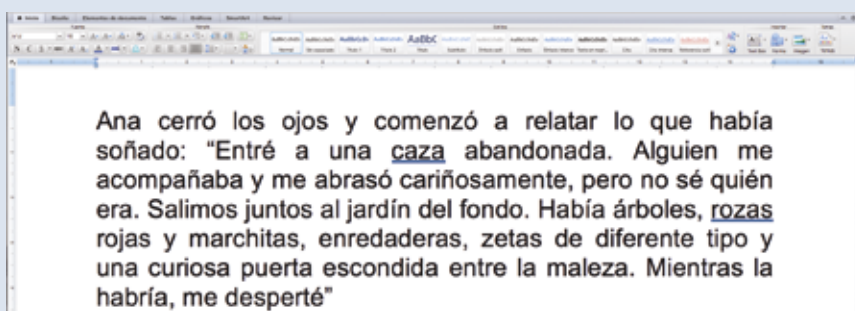
Caso 1: Homófonos

Las siguientes palabras, entre muchísimas otras, son homófonos, porque se pronuncian de la misma manera (en la mayor parte de nuestro país), pero se escriben de distintas formas y tienen diferentes significados.

<i>habría</i> (del verbo <i>haber</i>)	<i>abría</i> (del verbo <i>abrir</i>)	
<i>abrazar</i> ("dar un abrazo")	<i>abrasar</i> ("quemar")	
<i>agito</i> (del verbo <i>agitar</i>)	<i>ajito</i> ("ajo pequeño")	
<i>vaya</i> (del verbo <i>ir</i>)	<i>valla</i> ("cerca o vallado")	<i>baya</i> (fruto)

Los ejemplos muestran que la homofonía se produce entre palabras que podrían llevar la letra "h" y también entre palabras que se escriben con letras que tienen el mismo sonido en algunas regiones en que se habla español (c – s – z, j – g, ll – y, b – v).

¿Cómo se comporta el corrector automático frente a los homófonos? Veamos qué hizo el procesador.

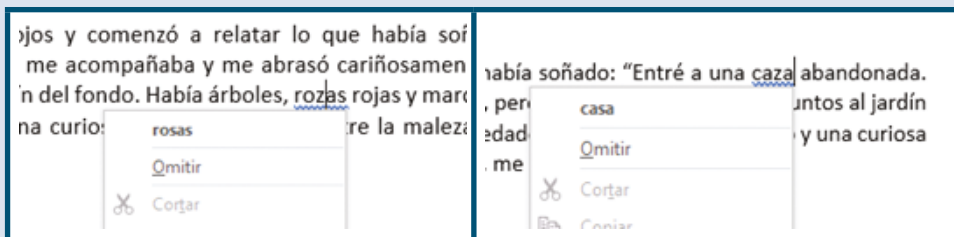


Hay cinco palabras que tienen homófonos: *caza*, *abrasó*, *rozas*, *zetas*, *habría* y que están escritas con errores, puesto que las opciones correctas son: *casa*, *abrazó*, *rosas*, *setas*, *abría*, respectivamente. La imagen anterior muestra que el corrector duda frente a dos de esas palabras y las subraya, y no advierte los errores de las otras tres (no las subraya ni las corrige). En síntesis, dado que las palabras homófonas son todas ortográficamente correctas, el corrector duda o bien no la señala como errónea.

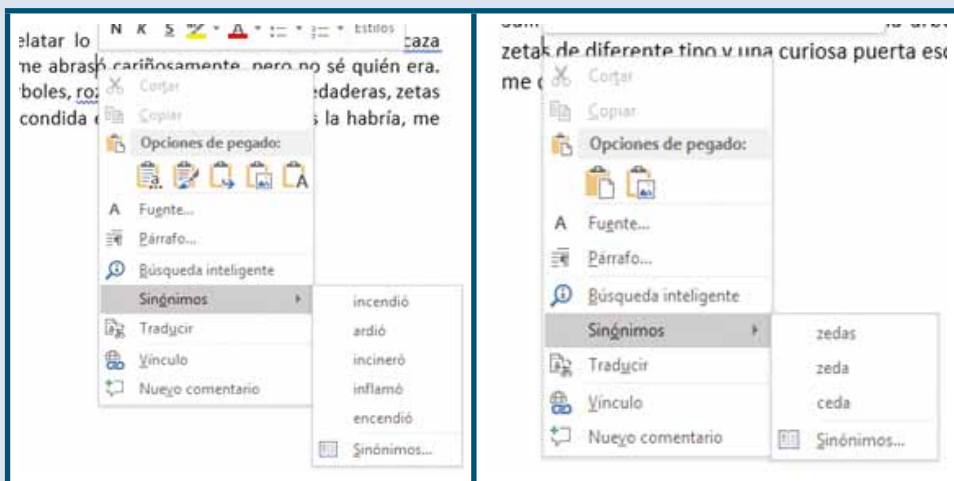
Recomendaciones en el caso de los homófonos:

1. Frente a las palabras subrayadas, si el corrector ofrece opciones, pero no sabés si la adecuada es la que escribiste (*rozas*) o la que te sugiere el corrector (*rosas*), te aconsejamos consultar otra fuente de información (como un diccionario en papel u online). El significado de

cada palabra te va a permitir decidir cuál es la opción correcta (en este caso, la que se define como “flor” y no la relacionada con el verbo *rozar*). Lo mismo vale para el caso de *caza-casa*.



2. Revisá siempre los textos prestando especial atención a aquellas palabras que tienen una letra que por su sonido podría alternarse con otra. En estos casos, también te aconsejamos consultar otra fuente de información, como un diccionario. Otra opción más ágil, aunque no siempre logra ayudarte, es clicar sobre la palabra en cuestión y verificar qué sinónimos te ofrece el procesador de textos. Las siguientes imágenes muestran que esta última estrategia se constituye en una ayuda para la palabra *abrasó*, pero no para la palabra *zetas*.



Caso 2: Tildes que hacen dudar al corrector automático

Analizaremos tres casos de palabras que presentan este problema:

1. palabras monosílabas (de una sílaba) homófonas
2. palabras que pueden funcionar como interrogativos y exclamativos
3. palabras que se diferencian sólo por su acento.

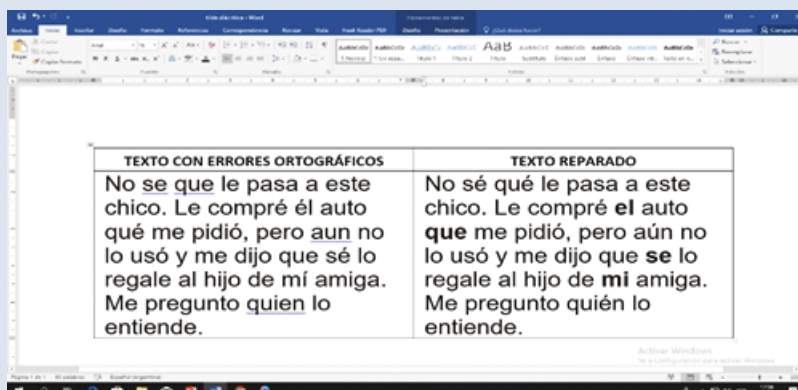
1. Los monosílabos y las tildes

Las palabras formadas por una sola sílaba (monosílabas) por regla general no llevan tilde, porque no hay duda posible sobre dónde recae el acento: *fue, fui, vio, dio, guion, mal, tren, por, sin, flor, sol*.

Esta regla tiene una salvedad: el caso de los monosílabos que tienen uno o más homófonos. Para evitar confundir al lector, se diferencian colocando una tilde a uno de los homófonos. Esta tilde se llama diacrítica. Veamos algunos ejemplos.

sin tilde		Con tilde	
mas	Cuando significa pero: - <i>es rico, mas no es generoso</i>	más	Cuando es antónimo de menos: - <i>quiero más agua</i>
mi	Cuando es posesivo y va seguido de un sustantivo: - <i>esto es de mi hermana</i> Cuando nombra la nota musical: - <i>antes de mi viene un re</i>	mí	Cuando es pronombre y va después de una preposición: - <i>las flores son para mí</i> - <i>lo hice por mí misma</i> - <i>me lo dijo a mí</i>
te se	Cuando es pronombre. Suele ir junto a un verbo: - <i>no te quiero ver</i> - <i>se tiró desde el trampolín</i>	té	Como sustantivo (nombra a la infusión): - <i>no quiero té con leche</i>
		sé	Cuando es el verbo saber flexionado: - <i>No sé de qué hablás</i>
el	Cuando es un artículo. Suele ir seguido de un sustantivo: - <i>el hijo mayor no tiene trabajo, pero el menor sí</i>	él	Cuando es un pronombre (como yo, vos, ella): - <i>no es para vos, sino para él</i>

¿Cómo se comporta el corrector ortográfico frente a los monosílabos homófonos (que se diferencian por la tilde diacrítica)? Exactamente de la misma manera que con el resto de los homófonos. En la imagen de la captura de pantalla que aparece debajo se muestran dos versiones del mismo texto, una sin revisar y la otra, reparada. Si las comparan, comprobarán que de los ocho monosílabos mal tildados en la versión sin corregir, el corrector duda en cuatro (y los subraya) y no reconoce como mal tildados a los otros cuatro (que resaltamos en negrita en el texto reparado).



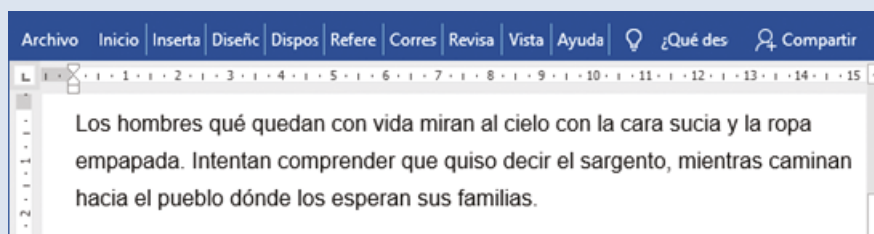
En los cuatro casos que subraya, el corrector ofrece una única opción: el monosílabo con tilde. Sin embargo, como el subrayado en azul no indica necesariamente que la palabra escrita sea incorrecta, sino que señala que podría tener un error, para que puedas decidir cuál es la opción correcta (la escrita o la que ofrece el corrector), necesitas conocer el significado y uso de ambas.

Las recomendaciones son las mismas que para el caso de los homófonos. En cuanto a las fuentes de información a consultar, un diccionario común puede ayudarte, pero será de mayor utilidad un buen listado con los monosílabos homófonos que, además, incluya ejemplos. Un sitio confiable y claro para revisar el uso de las tildes diacríticas es el de Wikilengua del español, y la página de la RAE, particularmente el Diccionario Panhispánico de Dudas y la Ortografía (actualizada).

2. Palabras que pueden funcionar como interrogativos o exclamativos

Las palabras *cómo*, *cuál*, *cuándo*, *dónde*, *qué*, *quién*, *cuánto*, *adónde* sólo llevan tilde cuando tienen valor interrogativo o exclamativo. Tené presente que esto vale para cuando encabezan interrogaciones o exclamaciones directas (entre signos de pregunta o de exclamación) y también para las indirectas (sin esos signos).

¿Cómo se comporta el corrector con estas palabras? Cuando los interrogativos y exclamativos se usan en preguntas o exclamaciones directas, corrige automáticamente la falta de tilde. Pero en el resto de los usos, no reconoce los errores.



En el ejemplo anterior hay tres errores que el corrector no reconoce:

- el primer *que* no debe llevar tilde, porque no introduce una pregunta ni una exclamación. La construcción *que quedan con vida* tiene el valor de una afirmación (afirma que hay hombres que quedan con vida). No es un interrogativo, sino un pronombre relativo que se refiere al sustantivo *hombres*;
- el segundo *qué* debe llevar tilde, porque es un interrogativo; introduce la construcción *qué quiso decir el sargento* que tiene el valor de una pregunta, una duda que tienen los hombres;

- *donde* es un relativo y no debe llevar tilde. La construcción final de la oración: *donde los esperan sus familias*, no tiene el valor de una pregunta, sino de una afirmación (afirma que las familias esperan a los soldados en el pueblo). Como es una afirmación, *donde* puede reemplazarse por “en el que”. Además, los relativos (sin tilde) siempre se refieren a un sustantivo que está antes, muy cerca. En este caso, el relativo *donde* se refiere a *pueblo*.

Entonces, te recomendamos que prestes atención a cómo usás estas palabras en tu texto, porque, como vimos, en general el corrector ortográfico no identifica cuándo esos pronombres encabezan interrogativas y exclamativas indirectas.

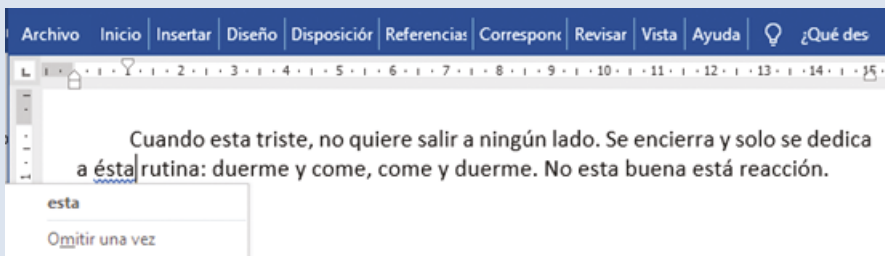
3. Tildes y palabras que se diferencian sólo por el acento

Se trata de palabras que tienen la misma sucesión de letras, pero el acento (oral) cae en sílabas diferentes. Algunos ejemplos:

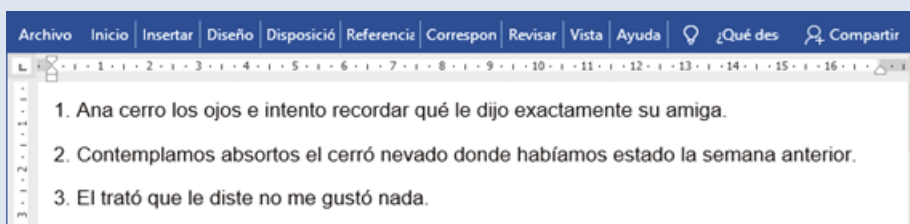
- Sustantivos como *público*, *término*, *hábito*, *cerro*, *trato* frente a las formas verbales *publico* y *publicó* (del verbo *publicar*), *termino* y *terminó* (del verbo *terminar*), *habito* y *habitó* (del verbo *habitar*), *cerró* (del verbo *cerrar*) y *trató* (del verbo *tratar*).
- El demostrativo *esta* (*esta casa*) frente a la forma del verbo *estar*: *está* (*ella está feliz*).

Como se ve en los ejemplos, según qué sílaba se acentúa cuando las pronunciamos, estas palabras llevarán o no tilde (acento gráfico o escrito), de acuerdo con las reglas de acentuación de nuestra lengua.

¿Cómo se comporta el corrector ortográfico frente a estos casos? Nuevamente, como en el caso de los homófonos. Veamos algunos ejemplos.



Este ejemplo muestra los errores habituales en el uso del demostrativo *esta* (no lleva tilde excepto en caso excepcionales) y el uso del verbo *estar*. Según el orden en que aparecen, las cuatro formas usadas en el texto deberían haberse escrito: *está*, *esta*, *está*, *esta*. El corrector duda en un solo caso.



Las anteriores oraciones muestran, una vez más, cómo le complican la tarea al corrector automático las palabras que sólo se diferencian por su acento. Veamos cada oración:

- 1) *cerró* e *intentó* deben llevar tilde, porque se refieren a verbos en pretérito (*cerrar-intentar*) y no a los sustantivos *cerro* e *intento*;
- 2) *cerro* (colina, elevación del terreno) es un sustantivo y no lleva tilde;
- 3) *trato* no lleva tilde; se refiere al modo de relacionarse una persona con otra y es un sustantivo; va precedido de un artículo *el trato*, no del pronombre *él trato*.

En síntesis, para estas palabras que se diferencian por su acento sólo tenés que concentrarte en cómo se pronuncian, recordar las reglas generales de acentuación (agudas, graves y esdrújulas) y aplicarlas correctamente.

Caso 3: Dos o más palabras que suenan casi igual

En la oralidad hablamos “de corrido”, no separamos las palabras una por una, se trata de un *continuum*. Esto puede hacerte dudar en algunos casos, como:

- *a sí mismo* – *así mismo* – *asimismo*
- *por qué* – *porque* – *porqué*
- *si no* – *sino*
- *va a ser* – *va a hacer*
- *a ver* – *haber*

Con los dos últimos pares, tal vez tuviste algunas dificultades en la escuela primaria o secundaria. Pero los tres primeros probablemente aún te sigan generando dudas.

¿Cómo se comporta el corrector automático en estos casos? De la misma forma que con los homófonos: duda (subraya y puede o no ofrecer opciones) o falla (no los reconoce como errores). Por tanto, debés prestar atención a estas palabras y construcciones. Lo más conveniente es que recuerdes cuándo se usa cada una. Para comenzar a hacerlo, lee las explicaciones de la primera columna y luego completá las oraciones de la columna de la derecha.

a sí mismo - asimismo - así mismo

a sí mismo: es equivalente a "a mí mismo", "a ti mismo", o sea, está formada por la preposición "a", el pronombre "sí" (con tilde) y el adjetivo "mismo".

asimismo: significa "también, además". Con este significado puede escribirse también **así mismo**.

así mismo: son dos adverbios y el segundo refuerza al primero y puede omitirse: "lo hizo así (mismo)". Equivale a "de este modo". Es poco usual.

- Los músicos llegaron a primera hora para revisar sus instrumentos. _____ se presentó temprano el director de la orquesta para supervisar la tarea.
- La votación fue un fracaso. Cada uno de los alumnos se votó _____ como presidente del club de ajedrez.
- Decíselo a tu jefe _____, como me lo dijiste a mí.

sino - si no

si no: se trata de un "si" condicional seguido de una negación. Esta secuencia de palabras introduce una condición para que algo ocurra: *Iré al cine, si no llueve* (que no llueva es la condición introducida por "si" para ir al cine).

sino: se usa para contraponer una idea afirmativa (después de "sino") a una idea negativa (expresada antes de "sino"): *No llevaba un vestido celeste, sino verde*.

También puede formar parte de la construcción *no solo... sino (también)*: *No solo llevaba un vestido verde, sino también zapatos del mismo color*.

- No quería ir al teatro, _____ al cine.
- _____ llegás temprano, no iremos a ningún lado.
- _____ se lo decís vos, ¿quién se lo dirá?
- Esa película no trata solo de la guerra, _____ también de la miseria humana.
- El presidente amenazó con declarar la guerra, _____ se firma el acuerdo.

por qué - porque - porqué

por qué: entre signos interrogativos o no, introduce una pregunta.

porque: introduce una causa o motivo.

porqué: es un sustantivo que significa "causa o motivo". Puede reemplazarse por una de esas dos palabras y va precedido siempre de un artículo.

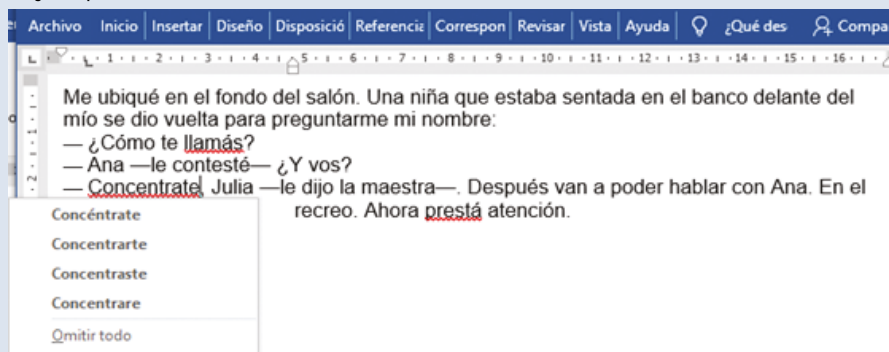
- ¿_____ se fueron antes de la fiesta?
- No entiendo el _____ de sus locuras.
- Quiso saber _____ desaparecieron los dinosaurios.
- No fui a la despedida _____ me sentía mal.

Caso 4: Palabras sospechosas

Las palabras sospechosas son aquellas que el corrector marca como mal escritas (no duda), pero no sabe cómo corregir. Para subrayar estas palabras usa un color distinto (el rojo es el más usual) del usado para los casos anteriores (1, 2 y 3).

Un motivo para considerar una palabra como sospechosa es que esté repetida, es decir, escribiste dos veces seguidas la misma palabra. El corrector es incapaz de evaluar si esta repetición se debe a alguna cuestión de estilo o a una distracción.

Otro motivo muy frecuente es que no esté en su diccionario. Veamos un ejemplo:



¿Por qué el corrector señala los tres verbos, si están escritos correctamente? Porque el diccionario que “consulta” corresponde a una variedad lingüística en la que se usa *tú* en lugar de *vos*. Quienes usamos *vos* para la segunda persona del singular conjugamos los verbos en concordancia: *vos te llamas, concéntrate, prestá*; en cambio, quienes usan *tú* los conjugan: *tú te llamas, concéntrate, presta*. Para que el corrector deje de marcar estas palabras bien escritas, será necesario realizar una configuración específica.

Fuentes de información confiables

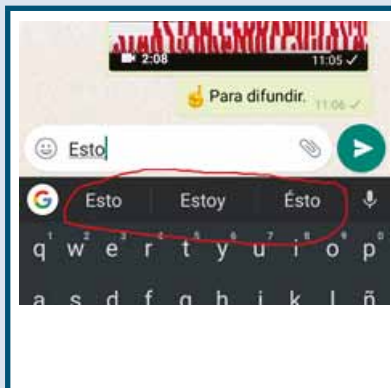
En esta ficha presentamos casos en los que el corrector ortográfico puede dudar o fallar. Dado que la decisión final quedará en tus manos, será importante que consultes otras fuentes de información. No te recomendamos usar Google, Bing o Yahoo: la publicación en la web no es controlada por editores profesionales, y circulan textos llenos de errores.

Son confiables los sitios con estas extensiones: .edu .org .mil .gov. En particular, brindan información precisa las siguientes páginas:

- la Real Academia Española (www.rae.es): da acceso al *Diccionario de la lengua española* y, para información más especializada y completa, al *Diccionario panhispánico de dudas*. Además, en la pestaña *Consultas lingüísticas* podés enviar una duda y, en poco tiempo te contestarán;
- la Academia Argentina de Letras (www.aal.edu.ar): también da acceso al *Diccionario de la lengua española* de la RAE y pueden enviarse dudas en la pestaña *Contactos*;
- la Página del Idioma Español (www.elcastellano.org): además de dar acceso a los dos diccionarios de la RAE, incluye otros diccionarios. El *Vox* es muy completo y también ofrece traducciones a diversas lenguas.

- el Portal de Lingüística Hispánica (www.hispaniclinguistics.com): tiene un glosario sobre temas de normativa y de lingüística.

¿Por qué el predictor de los celulares es un mal consejero?



El predictor sólo permite reducir el tiempo de escritura, es decir, escribir más rápido. Pero es un mal consejero a la hora de consultar cómo se escribe una palabra. Así, la imagen muestra que una de las opciones que ofrece para la palabra esto es incorrecta. Los demostrativos neutros *esto* – *eso* – *aquello* nunca llevan tilde. Por lo tanto, necesitás contar con un conocimiento sobre la ortografía de las palabras para elegir la opción adecuada entre las que ofrece el predictor del celular.

¿Cómo olvidarse del corrector?

Tal como estuviste trabajando en las fichas de este bloque, en los textos académicos importan muchos aspectos, entre otros, la corrección: el respeto de las reglas ortográficas y gramaticales. Los procesadores de texto, como Word, Writer o Google Docs, favorecen el arduo trabajo de reescribir, porque facilitan el reordenamiento de partes del texto, palabras, oraciones. Aprovechá estas herramientas.

No olvides que en español los signos de interrogación (¿?) y exclamación (!) se abren y se cierran. Tené en cuenta que después de estos signos no va punto. Deben ubicarse donde comienza la pregunta o la exclamación, independientemente de que sea al comienzo de la oración o no.

Finalmente, los correctores automáticos te permiten realizar también un primer control de la ortografía. Pero, como vimos, si bien brindan una ayuda importante, tienen algunas limitaciones. En esta ficha, revisamos los fenómenos que más problemas les causan a los correctores de los procesadores de texto, para que los comprendas y enriquezcas tus conocimientos ortográficos.

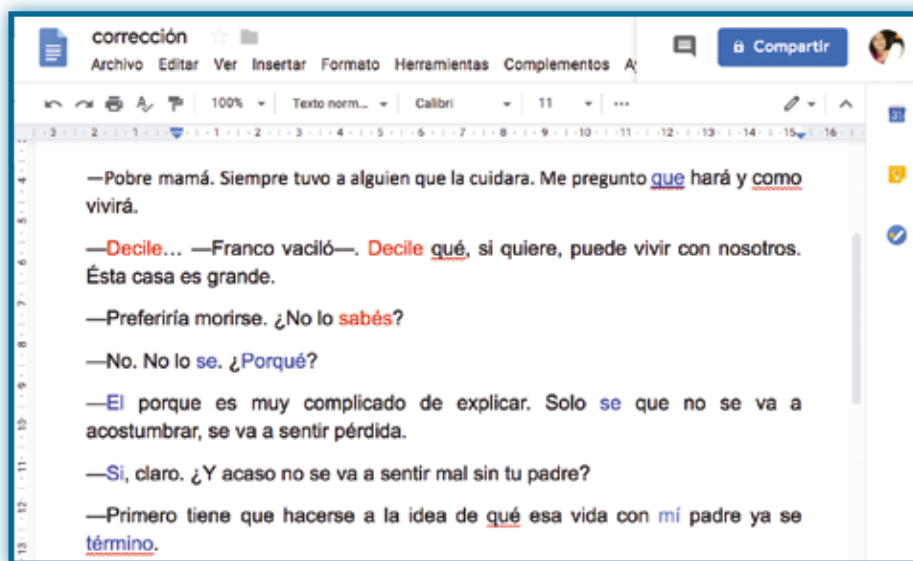
Tené presente que buena parte de los textos que producirás en este momento de tu formación los escribirás con el clásico papel y lápiz, y no tendrás allí el corrector para ayudarte. Por eso te aconsejamos que seas consciente de la calidad de tu ortografía, y que elabores un plan personal para mejorarla o perfeccionarla.

Para seguir avanzando

Actividad 2

Momento en parejas

1. En parejas, analicen la siguiente captura de pantalla:



- Para cada una de las palabras subrayadas, analicen:
 - ¿Por qué el corrector no la corrigió automáticamente?
 - ¿Por qué la subrayó en rojo o en azul? Miren las otras palabras subrayadas con el mismo color para llegar a una conclusión.
- A partir de todo lo trabajado, decidan si tienen que corregir o no la palabra. En caso afirmativo, corríjanla.
- En el texto hay otras palabras escritas con errores que el corrector no identificó:
 - Identifíquenlas y expliquen cuál es el error.
 - Discutan para cada una: ¿por qué creen que el corrector no reconoció estos errores?

Momento entre todos

Compartan sus respuestas y conversen sobre coincidencias y disidencias. A medida que presenten sus ideas, si es necesario, ajusten sus respuestas.

- ¿Qué coincidencias y disidencias encontraron en sus respuestas? ¿En qué preguntas no lograron llegar a un acuerdo? ¿Hay preguntas que no pudieron responder?

Volver al principio

Actividad 3 Individual

Luego de haber leído y ejercitado el tema de esta ficha, te invitamos a que vuelvas sobre la actividad “Para comenzar” y reformules ese primer escrito que elaboraste.

Ficha 5

La revisión del texto

Para comenzar

Actividad 1 Momento individual

1. En la ficha anterior escribiste un texto sobre el uso de los celulares en las aulas para que sea publicado en la plataforma virtual. Antes de enviarlo para que se publique, lo querés revisar. ¿Cómo vas a hacer? **Anotá lo que harías, en qué orden y en qué aspectos del texto vas a centrar tu mirada.**

Momento entre todos

2. Compartan lo que cada uno escribió: ¿hubo coincidencias? ¿cuáles? ¿qué anotaciones, de otros compañeros, les resultaron novedosas? ¿por qué?

Para leer

La compleja tarea de revisar los textos

En la introducción al Bloque 2 abordamos distintos aspectos de la producción escrita de textos. Te recomendamos que la tengas a mano porque volveremos a ella en varios momentos del recorrido que te proponemos en esta ficha, en la que nos ocuparemos particularmente de la “puesta a punto” final de un texto: la revisión y la presentación.

En relación con la revisión, algunas ideas centrales que es importante que tengas presente:

- Revisar implica ubicarse en el lugar del destinatario. Hacer este desdoblamiento puede resultar difícil, pero es necesario para poder detectar si el

texto es suficientemente claro, si sobra o falta información, si la relación entre las ideas está planteada de manera adecuada, etc.

- La revisión es parte del proceso de escribir, es decir, no es algo que “viene después”. Los escritores expertos revisan sus planes, revisan mientras textualizan sus ideas, revisan las sucesivas versiones de sus textos hasta llegar a un producto que les resulta satisfactorio.
- Toda revisión tiene como propósito hacer cambios, ajustes para que el texto resulte adecuado (al destinatario, al tipo de texto, a la situación en que va a circular). Es decir, se revisa para corregir.
- Los aspectos del texto que pueden revisarse son diversos y numerosos:
 - algunos tienen que ver con el contenido (que las ideas sean interesantes, pertinentes, originales; que estén bien organizadas y que resulten claras las relaciones entre ellas; que no falte información pero que tampoco sea un texto redundante);
 - algunos hacen a la calidad de la escritura (que se use un vocabulario rico y preciso; que se empleen variados conectores; que se muestre buen dominio de estructuras sintácticas complejas);
 - algunos determinan la corrección del texto (la ortografía, el uso correcto de los signos de puntuación, la construcción de las oraciones);
 - algunos se relacionan con la presentación (la disposición en la página, la caligrafía o la tipografía, el uso de elementos de diseño “tipo y tamaño de letra, interlineado, subrayado, negritas, viñetas, etc. “).
- Los aspectos a revisar y el grado de profundidad con que se realizará la revisión dependen de distintos factores; por ejemplo, no es lo mismo si se escribe para uno mismo o para otro; si ese “otro” es conocido o desconocido; si se escribe para guardar registro, para que el texto se publique o para ser evaluado.

El uso de rúbricas para la revisión

Una herramienta que resulta muy útil para revisar un texto es la rúbrica o matriz de evaluación. Es un instrumento que elabora el/la docente a partir de la consigna específica que haya planteado y que pone a disposición de los/las estudiantes como devolución de su evaluación o bien como guía para que revisen sus textos.

Uno de los aspectos destacables de esta herramienta es que orienta la mirada sobre distintos elementos y niveles del texto. Es decir, al releer tus escritos para corregirlos y mejorarlos es probable que prestes más atención a algunos aspectos (por ejemplo, la ortografía) y descuides otros. Una rúbrica te mostrará distintas cuestiones a observar en tu texto, vinculadas con la consigna que hayas resuelto. Además de orientarte respecto de qué observar, te ofrecerá indicaciones para que

puedas evaluar, en cada dimensión o aspecto del texto, si tu desempeño ha sido muy bueno, bueno o es necesario que vuelvas a revisar y corregir (las denominaciones pueden variar, pero siempre se mostrará una escala que te será útil para visualizar qué aspectos de tu texto están bien logrados y cuáles no tanto).

Por ejemplo, en la Ficha 3 te propusimos que escribieras un texto a partir de una consigna:

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.



La rúbrica que elaboramos para orientar la revisión del texto que escribiste en respuesta a esa consigna es la siguiente:

	Necesita mejorar	Adecuado	Destacado
Organización del texto	El texto no está organizado en párrafos, o no es clara la organización de la información en cada uno de ellos.	El texto presenta tres párrafos en los que se plantea la situación actual en relación con el uso de los celulares en las aulas pero el cuarto párrafo no funciona como cierre. El texto no está organizado en cuatro párrafos. No se identifica claramente la organización de la información en alguno/s de los párrafos.	El texto presenta tres párrafos en los que se plantea la situación actual en relación con el uso de los celulares en las aulas y un cuarto párrafo de cierre (con una síntesis, valoración personal o interrogantes). Se identifica claramente la organización de la información en cada uno de los párrafos.
Adecuación a la consigna y a la situación comunicativa	El texto no es adecuado para ser publicado en una plataforma virtual de una institución educativa: tiene rasgos en la escritura, en el tratamiento del tema y/o en la presentación que no se ajustan a la situación comunicativa.	El texto es adecuado para ser publicado en una plataforma virtual, pero tiene ciertas marcas (en la escritura, en el tratamiento del tema y/o en la presentación) que son propias de espacios menos formales.	El texto es adecuado para ser publicado en una plataforma virtual de una institución educativa. Prevé un rango de destinatarios distintos y no necesariamente conocidos.
Vocabulario	Se utiliza un vocabulario muy general y en algunos casos con un significado que no corresponde.	Se utiliza un vocabulario preciso, aunque en algunos casos se usan palabras con un significado que no es el que corresponde.	Se utiliza un vocabulario preciso y variado.
Cohesión	No se establecen vínculos entre las distintas partes del texto. No es clara la organización de la información: no se incluyen marcadores. Aparecen demasiadas repeticiones.	Se incluyen conectores para vincular las ideas. No aparecen marcadores. Algunas repeticiones se podrían evitar.	Se incluyen conectores variados para vincular las distintas ideas del texto. Aparecen marcadores que explicitan la organización del texto. Se utilizan distintos recursos para lograr la unidad del texto y evitar el exceso de repeticiones.
Puntuación	Se evidencian problemas en el uso del punto para separar oraciones y la coma en la enumeración, o para encerrar expresiones.	En algunos casos no se coloca punto y seguido donde corresponde. Se desconocen alguno/s de los usos de la coma.	Las oraciones están bien construidas, se utiliza correctamente el punto y seguido para separar oraciones. Se incluyen comas en los casos en que corresponde (para encerrar determinadas expresiones, en enumeraciones, entre otros).
Ortografía y Tildación	Respetar la correcta escritura de las palabras en general. Desconoce las reglas generales de acentuación y las reglas particulares de monosílabos y palabras con hiato.	Respetar la correcta escritura de las palabras. Incluye tildes en palabras que siguen las reglas generales de acentuación pero no en aquellas que no siguen estas reglas (monosílabos, hiatos).	Respetar la correcta escritura de las palabras. Incluye tildes en palabras que siguen las reglas generales de acentuación y en otras que no siguen estas reglas (monosílabos, hiatos).
Presentación	No sigue las pautas de presentación indicadas. Transgrede sistemáticamente pautas de tipeo. No incluye carátula o está muy incompleta.	El texto sigue en general las pautas de presentación indicadas. Se transgreden algunas convenciones de tipeo. En la carátula faltan algunos datos.	El texto está bien presentado: sigue las pautas de tipografía, márgenes e interlineado indicadas. Se respetan las convenciones de tipeo. Los datos del estudiante y del trabajo están incluidos en la carátula.

La presentación de los textos escritos

Como habrás visto, en la rúbrica hay un espacio destinado a la presentación del texto. Por supuesto, no son iguales las pautas para un trabajo que se escribe a mano y en un tiempo acotado, por ejemplo, un parcial presencial, que para un trabajo que se escribe usando un procesador de texto, por ejemplo, un trabajo práctico domiciliario, un informe de lectura o una monografía.

Lo cierto es que buena parte de los textos que produzcas durante tu formación deberán ser digitales o escritos en computadora e impresos para la entrega. En caso de que así sea, tené en cuenta lo siguiente:

- Todo texto académico es formal. Entonces, seguí algunas reglas de presentación. Por ejemplo: usá un tipo de letra “estándar” (como Times New Roman o Arial), ni muy grande ni muy chica (aproximadamente, tamaño 11 o 12); el interlineado debe ser “aireado” (como en el texto que estás leyendo ahora) igual que los márgenes; no utilices negritas en exceso, etc.
- Hay algunas convenciones de tipeo que deberás respetar. Entre ellas, se deja siempre un espacio luego (y **no antes**) de los siguientes signos de puntuación: punto (.), coma (,), punto y coma (;), dos puntos (:) y puntos suspensivos (...).
- El lector tiene que saber qué está leyendo. Por lo tanto, siempre colocá tus datos en la primera hoja o en una carátula, indicá la asignatura y el nombre del profesor o profesora y de la institución, entre otros datos.
- Si entregás el archivo en formato digital, guardá el documento con un nombre que el o la docente pueda identificar sin dificultad. Podés colocar alguna referencia a la materia, al trabajo y al autor, o sea, vos. Por ejemplo: “Didáctica_Trabajo de observación_Martínez” o “TP Psicología_Bonino”. Tené en cuenta que los profesores reciben muchos archivos y tienen que poder organizarlos luego de la descarga.
- Cuando enviés el trabajo por correo electrónico, colocá un asunto que también facilite la identificación del material que enviás. Puede ser el mismo nombre que utilizaste para guardar el documento. Redactá el correo para explicarle al profesor o profesora qué le estás mandando, quién sos, a qué institución pertenecés. Muchas veces, las direcciones de correo no permiten identificar fácilmente quién está enviando el mensaje, dado que no incluyen el nombre completo del usuario.

Para seguir avanzando

A continuación, figuran algunas propuestas para la revisión y entrega final del trabajo que escribiste en la Ficha 3.

Actividad 2**Momento individual**

1. Volvé a leer el texto que escribiste en la ficha anterior (sobre la situación actual en relación con el uso del celular en las aulas).

2. Revisá cada una de las dimensiones que se plantean en la rúbrica: leé los niveles de desempeño (“necesita mejorar”, “adecuado”, “destacado”) y decidí, en cada dimensión, dónde se ubicaría tu texto. Por ejemplo:

	Necesita mejorar	Adecuado	Destacado
Organización del texto	El texto no está organizado en párrafos, o no es clara la organización de la información en cada uno de ellos.	El texto presenta tres párrafos en los que se plantea la situación actual en relación con el uso de los celulares en las aulas pero el cuarto párrafo no funciona como cierre. El texto no está organizado en cuatro párrafos. No se identifica claramente la organización de la información en alguno/s de los párrafos.	El texto presenta tres párrafos en los que se plantea la situación actual en relación con el uso de los celulares en las aulas y un cuarto párrafo de cierre (con una síntesis, valoración personal o interrogantes). Se identifica claramente la organización de la información en cada uno de los párrafos.

3. A partir de la lectura de la rúbrica, probablemente hayas advertido nuevos aspectos para revisar en tu texto. Corregí lo que consideres necesario.

Actividad 3**Momento individual**

Ahora que, basándote en la rúbrica, hiciste una revisión de distintos aspectos de tu texto, seguí estos pasos para “ponerlo a punto”.

1. Pasalo en limpio en un procesador de textos (Word, Writer, Google Doc, etc.). Seguí las pautas indicadas en el apartado anterior.
2. Observá las marcas que te haya hecho el corrector. En los casos en que corresponda, hacé las correcciones necesarias.

Momento entre todos

2. Socialicen sus experiencias de trabajo con la rúbrica como guía para la autoevaluación y la corrección de sus textos, particularmente qué dimensiones les resultan más sencillas y cuáles necesitan profundizar a futuro.

Volver al principio**Actividad 4****Individual**

Luego de haber trabajado en esta ficha sobre los distintos aspectos a revisar en un texto, te proponemos que vuelvas a leer lo que escribiste en la

actividad inicial (“Para comenzar”) y te fijas si, a partir de este recorrido, agregarías algo más a lo que anotaste.

Cierre del Bloque

Momento en grupos

1. En grupos de hasta cinco integrantes, retomen el texto que escribieron en la Actividad 1 de la Introducción a este bloque.
 - a. Compartan sus escritos.
 - b. Conversen sobre lo que anotó cada uno y contrástenlo con lo que aprendieron a lo largo de este recorrido.
 - c. Tomen nota de las ideas que vayan surgiendo al comentar cada texto.

Momento individual

2. Reescribí tu producción para incorporar lo que aprendiste a lo largo de este bloque.



ORIENTACIONES PARA DOCENTES

Presentación

“Leer, escuchar y producir textos como estudiantes del Nivel Superior” se propone un trabajo intensivo sobre la comprensión y la producción de textos por parte de los/las estudiantes ingresantes al Nivel Superior en relación con las prácticas del estudio, en términos inmediatos, y con el ejercicio profesional, a futuro. Esta propuesta se formula bajo el presupuesto de que la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad no concluye en los niveles previos, sino que toma formas específicas en cada etapa de la formación.

En efecto, leer, escribir, escuchar y hablar en el Nivel Superior, en el marco de la formación profesional “en este caso, docente”, adquieren formas propias de la esfera en la que estas prácticas se llevan a cabo. Por lo tanto, reclaman ser explícita y sistemáticamente enseñadas. En este sentido, hacerlo no sólo colabora con el cumplimiento de un derecho, sino que también opera a favor de reducir el fracaso. Quienes transitamos las aulas de los IFD sabemos de las dificultades que enfrentan muchos/as estudiantes en relación con la comprensión y la producción escrita y oral, somos conscientes de que estas dificultades los/las llevan en muchos casos a recurrir las asignaturas e, incluso, a abandonar sus estudios. La propuesta es, entonces, que las instituciones atiendan esta problemática partiendo del presupuesto

de que si existen estudiantes que recusan o abandonan, el foco no debería estar puesto en lo que ellos/as no saben o no pueden, sino en las oportunidades que les estamos ofreciendo.

En los últimos años, en el marco de los distintos enfoques sobre la alfabetización académica que se vienen desarrollando –por ejemplo, el auge de las perspectivas críticas o de la alfabetización en o a través de las disciplinas–, existe consenso respecto de que el ingreso al Nivel Superior entraña cierta extranjería para los/las estudiantes. Por lo tanto, se asume que todos ellos, más allá de la calidad o la “intensidad” de su formación previa, necesitan apropiarse de las formas de socialización, intercambio, comunicación y pensamiento que rigen las relaciones en el Nivel y en el área; de las formas de pensar y comunicar de la que participan los otros, quienes los acogen.

Desde este punto de vista, las instituciones, a través de los/las estudiantes avanzados, los/las docentes y los equipos directivos, tenemos la responsabilidad de hacerles lugar a los/las nuevos/as estudiantes y compartir con ellos/as nuestras maneras de ser parte de este espacio. Es decir, los/las estudiantes necesitan de nuestro acompañamiento para insertarse y participar de las actividades que suceden en la institución; para la apropiación gradual de los modos de intercambio simbólico y las herramientas culturales de mediación–en este caso, las formas discursivas del ámbito académico, en general, y del campo disciplinar, en particular–.

¿Cómo se lleva a cabo esta tarea? Por un lado, es importante guiar a los/las ingresantes en las formas de leer, escribir, hablar y escuchar propias de este espacio; esto supone explicitar qué se espera de ellos/as. Incluso se trata de realizar estas prácticas con ellos/as las primeras veces, para que se apropien paulatinamente de esos saberes, prácticas y estrategias de pensamiento y comunicación. “Leer, escuchar y producir textos como estudiantes del Nivel Superior”, por lo tanto, es sólo el inicio de este desafiante recorrido. Esta secuencia de trabajo se orienta a que los/las estudiantes reflexionen sobre su ingreso al Instituto y analicen y se apropien de algunas estrategias de comprensión y producción lingüística propias del Nivel, y del campo en general, recorrido que se debe continuar en cada área de conocimiento, en relación con sus modos particulares de comunicar saberes especializados.

Bloque 1: Leer y escuchar en el Nivel Superior

El primer bloque se ocupa centralmente de la lectura de textos y propone un recorrido por las principales estrategias y conocimientos implicados en los

modos de leer como estudiantes del Nivel Superior. Está compuesto por una introducción y seis fichas.

La introducción explicita los principales desafíos en torno a la lectura de textos orales y escritos en el Nivel Superior y señala el necesario quiebre que supone el pasaje de uno a otro espacio, es decir, el ingreso al Nivel: volverlo un hecho evidente permite comprender que no es algo “que le pasa sólo a uno”, sino que es un tránsito necesario de un momento del proceso. Su objetivo es ofrecer algunas explicaciones “tranquilizadoras” y que los/las estudiantes reconozcan los nuevos desafíos que tienen por delante.

La Ficha 1, “Prepararse para leer”, hace foco en la predicción y la formulación de hipótesis. No sólo ofrece explicaciones sobre la importancia de la exploración del paratexto, sino que retoma cuestiones específicas sobre las formas y los recursos para llevar a cabo esta tarea en el Nivel Superior. Por ejemplo, el uso de los programas de las materias, los apuntes de clase y las guías de estudio (con consignas o preguntas) para contextualizar la lectura, establecer metas, predecir el contenido del texto o sus relaciones potenciales con otros, etc. Es decir, se explicitan las estrategias que despliegan los/las estudiantes avanzados cuando se preparan para leer.

Las fichas 2, 3 y 4 se concentran en la lectura de textos y abordan respectivamente las estrategias para marcar y realizar anotaciones marginales, para resolver problemas vinculados al significado de las palabras y para establecer relaciones lógicas o de sentido entre las partes del texto. Nuevamente, como en el caso de la Ficha 1, aquí se proponen formas de trabajar con los textos que son generales y otras que son específicas. Por ejemplo, la importancia de atender a las funciones de los marcadores u organizadores discursivos durante la lectura de un texto explicativo.

La Ficha 5 cierra el ciclo dedicado a la lectura. En este caso, se propone trabajar sobre la importancia de sistematizar la información luego de leer y las estrategias para realizar esta tarea. Se argumenta a favor de los sistemas de representación de la información que permiten seleccionar, jerarquizar y reformular el contenido de los textos. Por ejemplo, se destaca lo potente que resulta elaborar mapas conceptuales o cuadros de doble entrada luego de leer, en tanto se trata de una estrategia que aumenta la comprensión del texto, facilita su recuperación y permite identificar las lagunas o puntos confusos.

Finalmente, la Ficha 6, “Toma de apuntes (o cómo aprender a escuchar)”, ofrece orientaciones para la toma de notas durante las clases o a partir de un video, es decir, a partir de la escucha. Aquí se argumenta a favor de la toma de notas, en general, y de la preferencia por las notas no lineales ni literales, en particular.

Bloque 2: Producir textos en el Nivel Superior

El segundo bloque, compuesto por una introducción y cinco fichas, aborda distintos aspectos involucrados en la producción de textos, entendiendo que se trata de un proceso que implica la planificación, la redacción y la revisión de lo que se escribe.

En la Introducción, se plantean las continuidades y discontinuidades entre las experiencias de escritura con las que cuentan los/las ingresantes (prácticas de la vida cotidiana y del Nivel Secundario) y aquellas a las que se enfrentarán en el Nivel Superior. Se señalan, en particular, dos “novedades”: por un lado, los temas y los formatos textuales propios del Nivel y, por otro lado, la necesidad de poner en foco la planificación y la revisión de los textos para obtener textos de calidad y para profundizar el conocimiento del tema sobre el que se escribe.

En la Ficha 1, se plantean los aspectos del problema retórico que es necesario contemplar a la hora de planificar un texto (destinatario, propósito, tema) y se caracterizan someramente dos secuencias de trabajo prototípicas altamente demandadas en las consignas de escritura que se proponen en la formación docente: la exposición y la argumentación. Para poner en práctica estos aspectos de la escritura, se ofrece una consigna que indica la lectura de un texto y guía la elaboración de una síntesis seguida de una opinión personal sobre el tema tratado (se incluyen dos fragmentos entre los que se puede optar para resolver la actividad).

En la Ficha 2, se aborda el uso del punto y seguido y de la coma a partir de ejercicios que, además de afianzar aspectos de la normativa, promueven la reflexión sobre el vínculo entre la puntuación y el sentido de las oraciones. Luego, se propone volver al texto que los/las ingresantes escribieron en la Ficha 1 para revisar este aspecto.

La Ficha 3 hace foco en la organización del texto en párrafos y en las relaciones entre las ideas del texto. Se ofrecen actividades para reconocer y ejercitar el uso del punto y aparte, conectores y marcadores y se propone una consigna que guía la producción escrita de un texto sobre el uso de los celulares en las aulas.

La Ficha 4 presenta una serie de consideraciones acerca de cómo utilizar el corrector ortográfico del procesador de textos, y se detiene, en particular, en ciertas cuestiones (homofonía, tildación y similaridad) que pueden resultar un obstáculo específico.

La Ficha 5 cierra el bloque dedicado a la producción escrita. En ella se repasan algunas ideas centrales vinculadas con la revisión de los textos, se

plantea el uso de las rúbricas como herramientas para guiar esta compleja tarea y se incluye un apartado sobre cuestiones relacionadas con la presentación de los trabajos escritos. Las actividades incluidas en la ficha guían la revisión del texto que se escribió en la Ficha 3 a partir de una rúbrica y su “puesta a punto” para ser entregado.

¿Cómo utilizar las fichas?

Las fichas se enmarcan en la modalidad de taller. Se trata de una propuesta orientada enteramente a la acción, que introduce a los/las estudiantes en algunas de las formas del lenguaje específicas del Nivel. En este sentido, se sugiere priorizar siempre su resolución en el marco del aula y que se combinen actividades individuales y en parejas con intercambios grupales, debate y fundamentación.

La gran mayoría de las actividades abordan materiales extraídos (índices, capítulos, apartados) de libros que integran la colección *Ideas que enseñan*, enviados recientemente por el Ministerio de Educación de la Nación a todos los Institutos de Formación Docente. Al final de estas páginas, destinadas a los/las docentes, se consignan los libros utilizados de modo de facilitar su rápida ubicación al momento de implementar la propuesta. En este sentido, se sugiere que durante el desarrollo de las clases se tengan los libros a mano para que circulen entre los/las estudiantes los insumos originales de los que se han extraído los recursos con los que cada estudiante trabajará. En algunos casos, las actividades que desarrollarán los/las estudiantes se basarán en otro tipo de textos que forman parte de los Anexos del material para los/las estudiantes.

A cada introducción de bloque, le sigue un conjunto de fichas que tienen la misma estructura, compuesta por cuatro secciones que suponen distintas actividades por parte de el/la estudiante y responden a diversos objetivos de aprendizaje. A continuación, se describe cada una de estas secciones y se enfatizan sus aspectos clave.

Para comenzar

Las fichas comienzan con una actividad destinada a que los/las estudiantes releven y hagan conscientes para sí las formas (saberes, estrategias, procedimientos, hábitos) en que leen, toman apuntes o escriben. Se trata de una actividad de reflexión metacognitiva que permite indagar las representaciones con las que cuentan los/las ingresantes al comenzar el trabajo sobre los temas de cada bloque. Se espera que estas ideas iniciales se modifiquen, ajusten y complejicen como resultado del recorrido que se propone en cada ficha.

Esta sección consta de dos bloques. En el primero, los/las estudiantes escriben un texto breve (hasta dos párrafos) a partir de una escena o una consigna que opera como disparador. El tema está dado por aquello que se abordará en la ficha, por ejemplo, prepararse para leer o usar el corrector ortográfico del procesador de textos. En el segundo, se realiza una puesta en común o en grupos de hasta cinco integrantes. Aquí, los/las estudiantes comparten sus escrituras individuales y observan, comentan y sistematizan las similitudes y diferencias entre las resoluciones, y ponen en común entre todos/as y con el/la docente lo que cada uno reflexionó o de lo que debatió cada grupo.

Es importante enfatizar que esta sección no apunta a obtener buenas o malas respuestas, correctas o incorrectas, completas o incompletas. No se trata de respuestas destinadas a su evaluación, por el contrario, las actividades tienen como única finalidad la metacognición y la reflexión compartida para hacer consciente el punto de partida de cada uno.

Para leer

Esta sección presenta un texto en el que se ofrecen explicaciones y pistas sobre las estrategias que pueden ponerse en juego a la hora de realizar la actividad de lectura, escritura u oralidad que se aborda específicamente. Su tono informal interpela al estudiante y le ofrece, en un lenguaje llano, orientaciones y explicaciones respecto de lo que se espera de él/ella en tanto estudiante y las acciones que podría realizar para cumplir con esa expectativa durante la formación de grado.

La función de este texto es ofrecer un marco para las actividades que se proponen luego, oficiar de sostén para su resolución y garantizar que los/las estudiantes cuenten con un texto sobre el que puedan volver cada vez que lo necesiten, durante su trayectoria formativa. Por lo tanto, existe un relativo margen de acción respecto del momento y la forma de uso de este material: puede ser leído de forma individual, en pequeños grupos o entre todos; se puede abordar antes de las actividades, como presentación del tema, y se puede (y se sugiere) volver a él en la medida en que se trabaja en el taller.

Para seguir avanzando

En esta sección se ofrecen consignas de trabajo para resolver de forma individual, en parejas, en pequeños grupos o de manera colectiva. Se trata de

actividades destinadas a poner en práctica o a aprender mediante la práctica aquello que se enunció en la sección previa. Por lo tanto, es imprescindible ofrecer el tiempo que resulte necesario para cada actividad, dado que estas no tienen como meta la fijación de un saber o la mera ejercitación, sino que se trata de propuestas secuenciadas de modo tal que conducen a la reflexión y a la sistematización de formas específicas de leer, escuchar y escribir.

Presenta un número variable de actividades, dependiendo de los requerimientos del tema. Concluye con una “Actividad de cierre” en la que se realiza un intercambio colectivo a propósito de las tareas realizadas.

Volver al principio

En esta sección el/la estudiante debe retomar la primera actividad de la ficha (“Para comenzar”). Se trata de una segunda instancia de trabajo individual con fines metacognitivos y de reflexión sobre las propias prácticas y conocimientos, con el propósito de explicitar o evidenciar el punto de llegada de este pequeño recorrido (qué aprendió) y, seguramente, la distancia entre ambos.

Es evidente que las formas de leer y escribir no cambian gracias a una intervención, sino que su transformación requiere muchas y variadas situaciones de enseñanza y aprendizaje rigurosamente diseñadas. Pese a ello, la toma de conciencia y la puesta en palabras constituyen siempre un paso ineludible. Por eso, el objetivo de la sección “Volver al principio” es hacer visible el camino transitado y marcar un rumbo de las acciones por venir, de allí que se solicita también a los/las estudiantes que, prospectivamente, listen las tareas que realizarán en el futuro cuando enfrenten una situación similar a la que inaugura la ficha. Este cierre es una forma de “abrir la puerta” a lo que va a venir.

El seguimiento y la evaluación

El propósito del material, como ya se ha señalado, es ofrecer a los/las ingresantes a la formación docente una batería de estrategias para que reflexionen sobre los modos de leer, escribir, hablar y escuchar, a que los desafíen los estudios superiores, y particularmente la formación docente. Sin embargo, también puede ser un insumo para el diagnóstico y, específicamente, una fuente de información para identificar a quienes requerirán un trabajo más personalizado durante el primer año de la cursada.

En este sentido, al final del recorrido es recomendable solicitar las producciones resultantes de las secciones “Para comenzar” y “Volver al principio”, para ponderar las siguientes cuestiones, entre otras:

- a. la distancia (escasa, suficiente, mucha) entre las ideas iniciales de los/las estudiantes y las construidas al final de cada ficha;
- b. la claridad de las escrituras;
- c. la adecuación y corrección en sus escritos.

En cuanto a las producciones escritas de la sección “Producir textos en el Nivel Superior”, en la Ficha 5 se propone una rúbrica de evaluación y autoevaluación, que contiene dimensiones que se abordan en otras fichas (por ejemplo, la puntuación) y otras sobre las que no hay un trabajo explícito (por ejemplo, el vocabulario o algunos aspectos de la cohesión), puesto que requieren otros tiempos y otras modalidades. En este sentido, a los fines evaluativos, se recomienda no sólo tomar como insumo las resoluciones individuales de las secciones “Para comenzar” y “Volver al principio”, sino también las producciones propuestas en las fichas 1 y 3 (en sus versiones finales), y contrastarlas con todas las dimensiones incluidas en la rúbrica.

También podría proponerse, a modo de cierre de todo el trayecto, una actividad final integradora como la siguiente.

Actividad final integradora

Para esta actividad, el/la docente seleccionará un texto académico de no más de dos carillas, con predominio de secuencias expositivas y argumentativas, sobre un tema que considere estimulante para sus estudiantes y que resulte accesible para un ingresante al Nivel (es decir, un texto que no presuponga saberes disciplinares específicos).

A partir de ese texto propondrá (con los ajustes que considere necesarios):

- Hacer una lectura completa.
- Sistematizar la información en un mapa conceptual.
- Escribir un texto que incluya:
 - una síntesis del texto leído (dos o tres párrafos)
 - una opinión personal en relación con el tema del texto (un párrafo)
- Dar cuenta por escrito de las estrategias puestas en juego durante la lectura y la producción escrita.

En relación con la lectura, incluir comentarios sobre el modo en que:

- se preparó para leer y exploró el texto
- subrayó, marcó, hizo anotaciones durante la lectura

- procedió ante las palabras cuyo significado desconocía
- resolvió la comprensión de alguna parte difícil del texto


En relación con la producción escrita, incluir comentarios sobre:








- las decisiones que tomó antes de empezar a escribir
- lo que hizo mientras avanzaba en la redacción
- los aspectos del texto que revisó y corrigió.






Sería deseable que al culminar el curso, los/las estudiantes pudieran contar con una devolución escrita de su proceso, en la que se especifiquen cuestiones logradas y aspectos por seguir profundizando. Sobre estos últimos, es posible sugerir materiales adicionales para la práctica y algunos que brinden información (por ejemplo, sobre aspectos normativos de la escritura). Por otra parte, a los/las estudiantes que hayan presentado más dificultades en el proceso, sería conveniente sugerirles la pronta inscripción a un espacio curricular o extracurricular en el que se vuelva sobre y se profundice lo trabajado (dependiendo de las jurisdicciones, puede tratarse de talleres de lectura y escritura, lectura, escritura y oralidad, escritura creativa, alfabetización académica, etc.).

Textos abordados en el material

Como ya se ha señalado, los textos de la colección *Ideas que enseñan* se encuentran identificados con el logo correspondiente. Los textos no extraídos de la colección, se encuentran en los Anexos del material para estudiantes. Además, varios textos se abordan en más de una ficha.

Ficha de trabajo	Texto utilizado
<p>Ficha 1: Prepararse para leer</p>	<p> Castorina, J. y Carretero, M. (comps.). <i>Desarrollo cognitivo y educación [I]. Los inicios del conocimiento.</i> Buenos Aires: Paidós.</p> <p>Delval, J. (2001). <i>Aprender en la vida y en la escuela.</i> Madrid: Morata. Índice.</p> <p>Delval, J. (2001). Cap 1: “La educación, fenómeno humano” apart: Tipos de aprendizaje. En <i>Aprender en la vida y en la escuela.</i> Madrid: Morata, pág. 22.</p> <p>De Santis, P. (2009). Entrevista “La literatura no está separada de la vida real”. En <i>Revista El Monitor de la Educación.</i> Buenos Aires. Ministerio de educación de la Nación. Año V. N° XX, pp. 42-45.</p> <p>Listado de títulos de la colección <i>Ideas que enseñan.</i></p>


<p>Ficha 2 : La primera lectura (o cómo leer de forma reflexiva)</p>	<p> Alliaud, A. (2018). “Cuando yo enseñaba, lo que decía el maestro era sagrado”. En <i>Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio</i>. Buenos Aires: Paidós, pp. 21- 26.</p> <p>Delval, J. (2001). Cap 1: “La educación, fenómeno humano” apart: Tipos de aprendizaje. En <i>Aprender en la vida y en la escuela</i>. Madrid: Morata, pág. 22.</p> <p> Meirieu, P. (2018). “Entre el postulado de ‘el niño creador’ y el culto de las bases previas”. En <i>Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos clave</i>. Buenos Aires: Paidós, pp. 21-26.</p>
<p>Ficha 3: Estrategias para inferir el significado de palabras desconocidas durante la lectura</p>	<p> Faigenbaum, G. (2018). El desarrollo de las habilidades argumentativas, apart. “La argumentación en los niños”. En Castorina, J. y Carretero, M. (comps.). <i>Desarrollo cognitivo y educación [I]. Los inicios del conocimiento</i>. Buenos Aires: Paidós, pp. 302-308.</p>
<p>Ficha 4: Pistas para desentrañar las relaciones entre las ideas</p>	<p> Bruner, J. (2018). “Cultura, mente y educación” cap.1. apart. III. En <i>La educación, puerta de la cultura</i>. Buenos Aires: Continente, pp. 33-34.</p> <p> Meirieu, P. (2018). Cap 1: “Los métodos activos: del bricolaje a la operación mental” apart. “La vida escolar debe hacer que el aprendizaje no caiga en lo aleatorio”. En <i>Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos clave</i>. Buenos Aires: Paidós, pp. 45-49.</p>
<p>Ficha 5: Sistematizar lo leído (e identificar las lagunas)</p>	<p> Alliaud, A. (2018). “Cuando yo enseñaba, lo que decía el maestro era sagrado”. En <i>Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio</i>. Buenos Aires: Paidós, pp. 21-26.</p> <p>Delval, J. (2001). Cap 1: “La educación, fenómeno humano” apart: Tipos de aprendizaje. En <i>Aprender en la vida y en la escuela</i>. Madrid: Morata, pág. 22.</p> <p> Meirieu, P. (2018). “Entre el postulado de ‘el niño creador’ y el culto de las bases previas”. En <i>Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos clave</i>. Buenos Aires: Paidós, pp. 21-26.</p>
<p>Ficha 6: Tomar apuntes (o cómo aprender a escuchar)</p>	<p>“Enseñanza” (https://www.youtube.com/watch?v=OPzdfmCkjJE), capítulo de la serie Escuela de maestros de Canal Encuentro.</p>

BLOQUE 2	
Ficha 1: Resolver una consigna de escritura	<p> Buckingham, D. (2012). “En espera de la revolución. La promesa incumplida del cambio tecnológico”. En: <i>Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital</i>. Buenos Aires: Manantial, pp. 75-76.</p> <p> Hargreaves, A. (2018). “Las paradojas postmodernas. El contexto del cambio”. En <i>Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)</i>. Buenos Aires: Waldhuter Editores, pp. 112-114.</p>
Ficha 2: Puntuación y sintaxis. El punto y la coma	<p> Buckingham, D. (2012). “En espera de la revolución. La promesa incumplida del cambio tecnológico”. En <i>Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital</i>. Buenos Aires: Manantial, pp. 75-76.</p> <p> Hargreaves, A. (2018). “Las paradojas postmodernas. El contexto del cambio”. En <i>Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)</i>. Buenos Aires: Waldhuter Editores, pp. 112-114.</p>
Ficha 3: Puntuación y texto. El punto y aparte	<p> Siede, I. (2018). Cap. 2: “Encuentros y desencuentros entre escuelas y familias” (fragmentos). En <i>Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja</i>. Buenos Aires: Paidós.</p>
Ficha 4: Corrector ortográfico bajo la lupa	--
Ficha 5: La revisión del texto	--


Bibliografía sugerida

- Alvarado, M. y Cortés, M. (2000). “La escritura en la universidad: repetir o transformar”. En *Ciencias Sociales*. Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, 43, pp. 1-3.
- Bazerman, Ch.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum: una guía de referencia*. Córdoba: Universidad nacional de Córdoba [Edición en español a cargo de Federico Navarro].
- Carlino, P. (2013). “Alfabetización académica diez años después”. En *Revista mexicana de investigación educativa*, 18 (57), pp. 355-381.

- Castelló, M. (2014). "Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones". En *Enunciación*, 19 (2), pp. 346-365.
- Ezcurra, A. M. (2007). "Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias". En *Cuadernos de Pedagogía Universitaria 2*. San Pablo: Universidad de San Pablo.
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). "¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura en la universidad y las de las escuelas secundarias?". En *Lectura y Vida*, 31 (3), pp. 6-19.
- Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos, lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Morata.
- Graffman, M. L.; Luna, A. E.; Ortiz, A. M.; Pelayes, S. A.; Rodríguez Manzanares, M. y Varela, E. C. (2008). "Lectura y comprensión de textos en el Nivel Superior: un desafío compartido entre alumnos y docentes". En *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, 46 (2), pp. 1-15.
- Guzmán Valenzuela, C. (2017). "Tendencias globales en educación superior y su impacto en América Latina: desafíos pendientes". En *Lenguas Modernas* 50, pp. 15-32.
- Kalman, J. (2003). "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), pp. 37-66.
- Lillis, T. (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. Londres: Routledge.
- Lillis, T. (2003). "Student writing as 'academic literacies': Drawing on Bakhtin to move from critique to design". En *Language and education*, 17(3), pp. 192-207.
- MacDonald, S. (1994). *Professional Academic Writing in the Humanities and Social Sciences*. Southern Illinois: Carbondale, UP.

An aerial photograph of a mountain range covered in snow, with a blue color overlay. The text is centered in the middle of the image.

**Sección 2:
Ser estudiantes
de la formación
docente**



Bloque 1: Ser docente

Introducción

En el presente bloque, nos proponemos que reflexiones acerca de los desafíos que implica la profesión docente. Para ello, analizaremos el rol docente en la actualidad teniendo en cuenta tu experiencia escolar, algunos aportes teóricos sobre el quehacer docente y las opiniones y valoraciones de los/las propios/as docentes en ejercicio.

A continuación, te presentamos una propuesta que promueve la reflexión en torno a la elección profesional y la complejidad de ser docente en el contexto actual. Esto implica acercarte a algunos de los desafíos de la práctica docente, considerando las diversas dimensiones que la atraviesan y su inserción en las instituciones educativas.

Se incluye, además, un trabajo sobre algunos marcos normativos vigentes que orientan la tarea docente y la organización de la propuesta pedagógica de los institutos. Aquí te proponemos, a través de diferentes actividades de intercambio entre estudiantes y docentes, abordar temas como: las representaciones sobre la docencia, el ejercicio profesional docente, y las capacidades profesionales que se forman en los profesorados.

Iniciándonos en la profesión docente

Para Comenzar

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 llevará 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 Individual

- a. Te proponemos que respondas en forma escrita las siguientes preguntas:
 - ¿Por qué elegiste la carrera docente?
 - ¿Qué es para vos ser docente? En tu respuesta es importante que tengas en cuenta cuál es la finalidad de la docencia, cuáles son las tareas que para vos forman parte del ejercicio profesional docente, y qué desafíos actuales enfrenta el ser docente. Más adelante recuperaremos esta producción, por lo que te pedimos que la conserves.
- b. Escribí 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.

REPRESENTACIONES SOBRE LA DOCENCIA¹¹

Para leer

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 cómo 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 enseñar, 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 aquellas 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.

11.- Para realizar esta actividad se pueden incluir otros relatos de diferentes autores y/o momentos históricos disponibles en: Pineau, P. (2005). *Relatos de escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar*. Buenos Aires: Paidós y/o Pennac, D. (2007). *Mal de escuela*. Buenos Aires: Literatura Random House, entre otros.

Para seguir avanzando

Actividad 2 “Relatos de escuela” Grupal

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

Relato de Edith Litwin sobre un docente significativo en su trayectoria escolar

Aprendías a ver. Payró te prestaba los ojos. Aprendías a ver matices, símbolos, representaciones. Vos no podías ver lo que él veía. Si mirabas solo, no veías lo mismo que él cuando te contaba. Creías que eras vos el que miraba a través de los ojos de él. Te deslumbraba la mirada. Era una clase descriptiva, pero profundamente interpretativa. Era entender, desde la crítica de la obra el contexto, la historia, los conflictos del momento. Lo que lograba transmitir era la genialidad, la inteligencia. Se podía mirar la mente de alguien a partir de su producción. [...] Y no preguntaba si uno entendía. Estaba seguro de que uno entendía, no tenía dudas. ¿Qué es ahí la comprensión? Si él te estaba contando lo que estaba sintiendo al descubrir algo que no existía, lo que te contaba era la emoción. Sentías lo que él sentía o no sentía.

Fragmento de relato extraído de Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós. Páginas 40 y 41.¹²

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

12.- Este libro forma parte de la Colección *Ideas que enseñan*, disponible en las bibliotecas de los ISFD.

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: Paidós.

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 extraído de Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.

- a. Luego de haber leído estos fragmentos, les proponemos que conozcan un poco más a sus autores. Conocerlos, sirve para comprender de una mejor forma el contexto y el sentido de sus relatos. ¿Quiénes son estos autores? ¿De dónde son? ¿En qué área o campo se desarrollaron profesionalmente? ¿De qué tratan las obras en las que están insertos estos fragmentos? ¿Cuándo fueron escritas? ¿Qué otras obras han escrito? Estas, entre otras preguntas, pueden ser algunos disparadores para iniciar la búsqueda de información. ¿De qué modo esta información les sirve para comprender mejor los fragmentos que leyeron?
- b. Ahora los/las invitamos a analizar con sus compañeros/as los fragmentos, en función de las siguientes preguntas:
 - ¿Qué aspectos de los relatos les llamaron la atención?
 - ¿Qué características de los/las docentes que aparecen en los relatos, destacan los/las narradores/as?
 - ¿Qué tienen en común y en qué 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 qué aspectos destacan de la docencia y de qué modo entienden y valoran la enseñanza.
 - ¿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?
- c. A continuación, los y las invitamos a compartir con sus compañeros/as algunos ejemplos de docentes que han dejado una huella o marca en su vida. A medida que compartan los relatos, les proponemos que uno/a de ustedes tome nota en un cuaderno o pizarrón de cuáles son las características que han tenido estos/as docentes destacados por ustedes.
- d. Una vez que hayan finalizado la actividad anterior, contarán con un listado de ciertas características que ustedes consideran que debería tener un buen docente. Estas características surgen del análisis de su biografía escolar y este es el momento para explicitarlas y compartirlas con otros/as

compañeros/as, de modo tal de comenzar a revisar estas representaciones. Les pedimos que evalúen ese listado considerando:

- ¿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/a “buen/a docente” que no haya aparecido en sus relatos?
- De todas estas características ¿Cuáles serían las 3 más destacadas?

EL EJERCICIO PROFESIONAL DOCENTE

Hasta el momento te propusimos que analices tu biografía escolar y que junto a tus compañeros/as compartan algunas características que consideran que tienen los/as buenos/as docentes. Ahora es el momento de continuar conociendo y reflexionando sobre la profesión docente pero esta vez escuchando directamente a un/as docente en ejercicio.

Actividad 3 “Entrevista a un/a docente en ejercicio” Momento en parejas

Los/las invitamos a que realicen un primer acercamiento a la formación docente y su ejercicio profesional a través de una entrevista a un/a docente conocido. La entrevista es una “conversación” que, a partir de algunas preguntas disparadoras, te permite conocer experiencias y escuchar argumentos del docente entrevistado. Para una mejor organización, les sugerimos elaborar las preguntas en función de algunos ejes conceptuales: la elección de la carrera docente, la experiencia de formación en el Instituto y el desempeño profesional actual.

- a. 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.
- b. Una vez acordadas las preguntas, elijan un/a docente (uno/a que haya sido su profesor/a, un/a amigo/a o familiar), hagan la entrevista y registren sus respuestas.

Momento en grupos

Compartan los registros de las entrevistas 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 a) de la Actividad 2, a partir de los cuales se estructuró la entrevista.

Actividad 4 “Películas para aprender” Entre todos

Los/las invitamos a ver y analizar una película¹³ vinculada con la educación, en este caso un documental francés que presenta una experiencia educativa en un contexto rural de ese país. Posteriormente, a participar de un debate colectivo en el que analicen esa realidad, compartan distintos puntos de vista sobre los problemas o situaciones que se presentan y enriquezcan las distintas miradas del rol docente que venimos trabajando.

Una vez finalizada la proyección, les proponemos un momento colectivo para expresar impresiones, sensaciones, reflexiones generales que les provocó ver este documental ¿Qué ideas les despertó este documental? ¿Qué sentimientos les produjo? ¿Qué más les gustaría conocer?

Realicen un intercambio a partir de los siguientes interrogantes:

- ¿Hay aspectos o dimensiones del rol docente, analizados en las entrevistas y en su biografía escolar que vuelven a aparecer en la película? ¿Cuáles?
- ¿Qué aspectos o elementos nuevos aparecen en la película?

13.- Esta actividad se realizará en el ISFD junto a todos/as los/as estudiantes ingresantes. Proponemos visionar la película “Ser y tener”. Dirección: Nicolas Philibert. Francia. Año 2002. Género Documental.

APRENDIZAJES CENTRALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE

El Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial

Para leer

La propuesta formativa de los profesorados se establece a través de diferentes normativas nacionales y jurisdiccionales. Actualmente, cada jurisdicción cuenta con un diseño curricular específico para cada carrera (Profesorado de Nivel Inicial, Profesorado de Nivel Primario, Profesorado de Nivel Secundario en Matemática, Profesorado de Educación Especial, etc.) donde se establecen los contenidos y las características centrales de las propuestas formativas de los profesorados.

Al mismo tiempo, el Consejo Federal de Educación (organismo de concertación de la política educativa nacional) aprobó en el año 2018 el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial. Se trata de un documento que complementa los Lineamientos Curriculares Nacionales y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales y es un aporte fundamental para el conjunto del sistema formador, en tanto establece el conjunto de capacidades profesionales que deben ser promovidas en quienes se forman como docentes, más allá de los niveles, modalidades o disciplinas en los que se desempeñarán.

En esta parte del curso nos interesa compartirte este marco para que conozcas cuáles son aquellos aspectos centrales de la docencia sobre los que se proponen formar los profesorados.

Para seguir avanzando

Actividad 5 En grupos

- Les proponemos que lean en grupos de a tres las páginas 4-8 del Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial

(Resolución CFE N° 337/18)¹⁴ y la definición que se comparte a continuación. En esas páginas (ver Anexo 5) se explicitan las “capacidades profesionales que deben ser promovidas en quienes se forman como docentes”.

Podemos entender a las capacidades “como construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas (además de comprenderlas, interpretarlas o situarlas) de una manera adecuada y eficaz, para resolver problemas característicos de la docencia. Están asociadas con ciertas funciones y tareas propias de la actividad docente orientadas fundamentalmente a enseñar y generar ambientes favorables de aprendizaje, tanto a través de acciones individuales, como de la participación en equipos institucionales del sistema educativo. Estas capacidades no se desarrollan de modo espontáneo, sino que requieren de un largo proceso de construcción que comienza en la formación inicial y se consolida a posteriori, en el puesto de trabajo, a partir de la socialización profesional, las experiencias de formación continua y el acompañamiento de los directivos y los colegas más experimentados”. (Resolución CFE N° 337/18, p. 1).

- b. A partir de la lectura de las seis capacidades definidas en el Marco Referencial y, considerando la película vista, señalen aquellas escenas en las que se evidencian algunas de las capacidades mencionadas.

Capacidades Profesionales de la Formación Docente	Escenas de la película “Ser y tener”
Dominar los saberes a enseñar.	
Actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los/las estudiantes.	
Dirigir la enseñanza y gestionar la clase.	
Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar.	
Intervenir en el escenario institucional y comunitario.	
Comprometerse con el propio proceso formativo.	

- c. Les solicitamos poner en común las respuestas en grupos de a 4 y revisar el cuadro a partir de las siguientes preguntas:
- ¿Cuáles son las capacidades del Marco Referencial que se identificaron con mayor frecuencia?

14.- El documento está disponible en: <https://red.infed.edu.ar/articulos/marco-referencial-de-capacidades-profesionales-de-la-formacion-docente-inicial/>

- ¿Hay alguna capacidad del docente, protagonista de la película, que no figura en el Marco Referencial y que quisieran agregar?
- ¿Hay alguna capacidad del Marco Referencial que no aparece en la película?

Volver al principio

Actividad 6 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. Releé el texto que elaboraste y teniendo en cuenta el trabajo realizado con los relatos, las entrevistas y la reflexión en torno a la película, incluí los cambios que consideres necesarios. Podés quitar, ampliar y/o complejizar lo que consideres de tu texto.
- b. Escribí una reflexión que dé cuenta de este cambio.



Bloque 2: Ser estudiante

Introducción

En el presente bloque, queremos comenzar a pensar juntos cuáles son los desafíos de estudiar la carrera docente que has elegido, explorando los diferentes aspectos institucionales, las características de esta y las distintas formas de participación estudiantil en los profesorados. Para ello, abordaremos dos dimensiones.

La primera dimensión se vincula con la vida institucional y te permitirá conocer el funcionamiento de tu instituto, los espacios, las personas que trabajan y las funciones que cumplen; con el propósito de que comprendas la dinámica institucional - organizacional del Nivel Superior. Lo anterior será abordado desde la dimensión normativa por medio de la lectura de documentos que aluden, entre otras cuestiones, a la estructura y el funcionamiento del Instituto, así como a las condiciones de ingreso, permanencia y egreso de los/las estudiantes. También se proponen diversos intercambios con referentes institucionales como, por ejemplo, docentes y directivos.

La segunda dimensión se refiere a la participación de los/las estudiantes en la vida institucional, y en relación con esto te propondremos una puerta de entrada para integrarte activamente en la vida institucional y más allá de ella.

Iniciándonos en el Nivel Superior

Para Comenzar

Estás 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 a tomar esta elección profesional.

Actividad 1 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?
 - ¿Cómo llegaste al ISFD? ¿Por qué lo elegiste?
 - ¿Qué sabés de la carrera?
 - ¿Qué expectativas tenés en relación con la formación que estás por comenzar?
- b. Escribí tus respuestas en un texto breve que pondrás en común con tus compañeros/as para luego retomarlas al finalizar las actividades que te proponemos a continuación.

Actividad 2 En grupos

- a. Les proponemos que en grupos de 4 personas elaboren un listado de 5 preguntas que se hacen sobre la carrera y/o la institución. Para ello, puede resultar útil que en un primer momento elaboren el listado individualmente y que luego compartan con sus compañeros/as sus producciones, identificando inquietudes compartidas entre ustedes. Luego podrán elegir aquellas que consideren prioritarias. Les proponemos que en las próximas actividades tengan en mente estas preguntas y que traten de construir sus respuestas.

LA VIDA INSTITUCIONAL: ASPECTOS ORGANIZATIVOS Y ACADÉMICOS

Conocer el Instituto y sus actores

Actividad 3

En grupos

Los/las invitamos a recorrer y observar el espacio físico en el que se desarrollará su formación. Caminen por los pasillos y observen con detenimiento para reconocer lo que “dicen” las paredes de la institución, la organización espacial, la disposición de las aulas, los recursos, etc. El sentido de esta propuesta es que tomen contacto con diferentes aspectos de la vida institucional, sus espacios, sus actores y comiencen a familiarizarse con la dinámica organizacional del Nivel Superior.

Durante la caminata grupal por todos los sectores del edificio, les proponemos observar y registrar los lugares del Instituto teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Qué carteles o mensajes encuentran en las paredes, pizarras o carteleras?
- ¿Cómo están organizadas las aulas?
- ¿En qué aulas cursarán las clases del primer cuatrimestre?
- ¿Qué les gusta, qué les llama la atención y qué mejorarían de los espacios institucionales?

Actividad 4

Entre Todos

Ya recorrieron los principales espacios del Instituto y tomaron algunos registros, ahora los/las invitamos a tener una primera conversación con un miembro del equipo directivo para escucharlo/a y hacerle algunas preguntas.

La idea es que este referente de la institución les cuente cuál es el proyecto institucional, qué características tiene el Instituto, cómo se organizan las carreras y cómo está conformado el gobierno de la institución. También es un excelente espacio para que puedan compartirles sus dudas respecto del Profesorado y/o la institución.

Es importante que sepan que hay diferentes cargos de responsabilidad en la institución y que puede haber distintas denominaciones según sean instituciones estatales o privadas (Rector/a, vicerrector/a representante legal, secretaria/o administrativa/o, u otros) y en la gestión académica pedagógica (Regente, coordinador/a, secretaria/o académica/o, u otros).

Además de los arriba mencionados, existen los cargos de responsabilidad en los procesos de apoyo (tutores, bibliotecarios/as, bedeles, etc.) y órganos colegiados de conducción y/o consultas (consejo directivo, consejo consultivo, consejo académico, etc.). Retomaremos y profundizaremos esta información más adelante.

Actividad 5

En grupos

Después de haber caminado el Instituto y participado en la conversación con un miembro del equipo directivo, resulta una buena instancia para que compartan con sus pares aspectos relacionados con:

- las características que hayan reconocido en el ISFD, las dudas e interrogantes que tengan respecto de las funciones de determinados espacios, como así también las similitudes y/o diferencias que observaron respecto de los espacios en los que transitaron su escolaridad obligatoria.
- las principales dudas que se despejaron a partir de la conversación con el/la miembro del equipo directivo y otros interrogantes que se abrieron a partir de la información recibida.

Conocer la propuesta formativa

El Plan de Estudios

Actividad 6

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:

- ¿Qué les sorprendió o llamó 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 ¿Qué unidades curriculares les interesa más aprender? ¿Cuáles menos? ¿Por qué?
- Imaginen que están escribiendo para la revista del Instituto y tienen que hacer una nota donde cuentan de qué trata la carrera que están por comenzar, ¿Qué título le pondrían? Compartan el título con todo el grupo.

Actividad 7

Entre todos

Ahora les proponemos distintas conversaciones con personas que pueden aportarles información valiosa para conocer la carrera.

- Como habrán visto en el Diseño Curricular, la carrera se compone de tres campos de la formación: el Campo de la Formación General, el Campo de la Formación Específica y el Campo de la Formación en la Práctica Profesional. El de la Formación General, se orienta a la formación humanística y brinda herramientas teóricas conceptuales para que puedan comprender, interpretar y analizar los distintos contextos socioeducativos y aspectos vinculados con la enseñanza; el de la Formación Específica, se refiere al estudio de la disciplina o aspectos particulares de la enseñanza del nivel para el que se están formando; y, por último, la Formación en la Práctica Profesional se relaciona con el aprendizaje de las capacidades necesarias para afrontar la tarea en el aula. Les proponemos, entonces, que se reúnan con profesores/as de los tres campos. Estos/as docentes les compartirán breves presentaciones de sus unidades curriculares (asignaturas, talleres, etc.) donde les contarán diferentes aspectos importantes como: (I) las principales ideas y contenidos que abordan en su materia y su relevancia para la docencia; (II) las actividades que suelen hacer en las clases; (III) la modalidad de evaluación más frecuente; y principalmente, (IV) cuáles son las demandas para un/a estudiante de formación docente (modalidad de lectura, tipo de textos, tiempo que deberán destinar a la materia, entre otros). Es importante que tomen notas de lo que señalan los/las docentes y que hagan todas las preguntas necesarias para despejar sus dudas. Para ello, les recomendamos volver a leer el Diseño Curricular e identificar qué información proporciona el diseño respecto del campo de la formación y de la unidad curricular a cargo de los docentes con quienes conversarán.
- Es importante, además de escuchar a los y las directivos/as y a los/las docentes de la institución, contar también con la mirada de los/las propias estudiantes. Es por ello que les proponemos contar con un espacio para conversar con estudiantes avanzados/as o egresados/as de la carrera. Ellos/as podrán transmitirles información valiosa sobre su experiencia y aprendizaje en el profesorado. Igualmente, que con los/las docentes, a quienes podrán hacerles preguntas que les interesen.

Actividad 8

Individual

A partir del título elaborado en la Actividad 5 y luego de haber participado en el panel con los/las docentes de la carrera, y con los/las estudiantes avanzados o egresados te invitamos a escribir la nota completa en la que caracterices en profundidad la carrera que estás iniciando. Imaginate que esta nota está destinada a un/una estudiante que está pensando qué carrera estudiar

y una de las opciones que contempla es la del profesorado. Tu nota podrá servirte mucho para evaluar pros y contras y decidirse.

El Régimen Académico

Para leer

Existen varios aspectos de la vida académica que es necesario regular para que las medidas que se implementen no recaigan sobre decisiones individuales ni sean arbitrarias. En lo que refiere a la formación docente, es importante que sepas que tu jurisdicción cuenta con un Reglamento Académico Marco (RAM) y un Reglamento Orgánico Marco (ROM). Estas normativas establecen regulaciones generales y obligatorias para todos los institutos. A su vez tu Instituto puede haber elaborado su propio Reglamento Académico Institucional (RAI) y un Reglamento Orgánico Institucional (ROI) basándose en la normativa jurisdiccional que recién te mencionamos.

El RAM es un elemento que contribuye a regular el sistema formador de la provincia ya que se refiere al ingreso; la trayectoria formativa y la permanencia y egreso de los/las estudiantes. Se trata de una herramienta que establece y organiza las responsabilidades en una comunidad de jóvenes y adultos, al mismo tiempo que propicia la autonomía en ciertas decisiones y recorridos propios de la formación superior.

De las recomendaciones del RAM se desprende la construcción consensuada de una propuesta que genere un instrumento institucional capaz de interpretar el sentido y los alcances de un proceso de formación particular y complejo como el docente. Es decir, se sugiere que cada Instituto elabore su Reglamento Académico Institucional (RAI) en el que se plasmen sus especificidades.

Los contenidos que encontrarás en cada componente de estas normativas son:

- a) Ingreso: Refiere a las condiciones legales administrativas e institucionales para el acceso a los estudios de Nivel Superior.
- b) Trayectoria Formativa: Refiere a las condiciones normativas que posibilitan la construcción de recorridos propios por parte de los/las estudiantes en el marco de los diseños curriculares y la organización institucional. El RAM sugiere promover una mayor flexibilidad en los trayectos

académicos, por ejemplo, mediante instancias curriculares de duración cuatrimestral, inscripción e ingreso en dos fechas por año académico, un sistema de correlatividades, que habilite la articulación necesaria entre las unidades curriculares, otorgando posibilidades para optar entre diversos recorridos.

- c) Permanencia y Promoción: La permanencia refiere a las condiciones académicas requeridas para la continuación de los estudios dentro del Nivel. Deberá definirse la condición de regularidad de los estudios en el marco de los diferentes trayectos formativos de los/las estudiantes. Por su parte, la promoción refiere a las condiciones de acreditación y evaluación de las unidades curriculares; el régimen de calificación, equivalencias y correlatividades. Con respecto al régimen de calificación, deberán definirse las condiciones para la promoción directa e indirecta, respectivamente, en el marco de las características de las diferentes unidades curriculares. Para ello, se definirá la condición de estudiante regular y libre. Para el caso de el/la estudiante regular, se deberán definir las condiciones de regularidad requeridas, con particular atención a la cantidad mínima de unidades curriculares aprobadas por año académico; los porcentajes de asistencia necesarios (que deberán estar en relación con el formato que adquiera la unidad curricular) y las características de los nuevos dispositivos de acreditación.

Para seguir avanzando

Actividad 9

En parejas

- a. A continuación, les proponemos que retomen las preguntas iniciales que habían priorizado con sus compañeros/as en la Actividad 2:
 - ¿Cuáles de ellas han logrado responder hasta el momento? ¿Qué otras quedan pendientes por responder?
 - ¿Cuáles de ellas refieren al régimen académico?
- b. Ahora los/las invitamos a hacer una lectura profunda del RAI o, en caso que el Instituto no cuente con un RAI, del RAM. A partir de la “indagación” sobre el régimen académico de la carrera, les proponemos que junto a un compañero/a realicen la siguiente reflexión:
 - ¿Les aportó algo nuevo, y/o información que no conocían antes?
 - ¿Se modificaron en algo sus percepciones sobre el Profesorado?
 - ¿Qué dudas aún no lograron despejar?

Entreguen estas reflexiones ya que sobre ellas volverán los/las docentes para juntos revisar las respuestas y resolver las inquietudes pendientes.

El Reglamento Orgánico

Para leer

La Ley de Educación Nacional (LEN) en su artículo 124 establece que los Institutos de Educación Superior deben tener una gestión democrática, a través de organismos colegiados, que favorezcan la participación de los/las docentes y de los/las estudiantes en el gobierno de la institución y mayores grados de decisión en el diseño e implementación de su proyecto institucional.

Por ese motivo, todos los ISFD de una provincia tienen la misma normativa en lo que respecta a los reglamentos orgánicos institucionales, el Reglamento Orgánico Marco (ROM).

A su vez, cada ISFD puede confeccionar su Reglamento Orgánico Institucional (ROI) con sus especificidades y particularidades que requiere expresa aprobación jurisdiccional para su validez. La Jurisdicción define los núcleos comunes para los ISFD en materia de principios estructurales, misiones y funciones, organización institucional, derechos y obligaciones de sus miembros, régimen académico, régimen electoral y reglamento de prácticas y, además, contribuye a la unidad y gobierno del Sistema Formador Nacional. También, establece las regulaciones generales y obligatorias para el conjunto de los ISFD bajo su órbita, ya sean de gestión estatal o privada, junto con los aspectos específicos que correspondan a la identidad de los ISFD de gestión estatal, y los de definición institucional.

Estos instrumentos deben contar con los análisis, discusiones y debates que abonen a su consistencia, legitimidad y consenso. El ROI es un instrumento imprescindible para la gestión institucional democrática y se espera que opere como una herramienta para lo cotidiano. Su formulación resulta estratégica para la consolidación de la organización y dinámica del funcionamiento interno de estas instituciones, en tanto fortalece la labor de los actores institucionales como responsables de la gestión, articulando la división de tareas y el trabajo en equipo, evitando tanto la superposición como la ausencia de roles y funciones en las distintas estructuras, procurando un mejor aprovechamiento de los recursos y haciendo visibles los circuitos intra e interinstitucionales.

Para seguir avanzando

Actividad 10

En grupos

En grupos de 4 integrantes, los y las invitamos a leer distintos fragmentos del ROM (que se reproducen a continuación), señalar y recuperar algunos aspectos que les resulten novedosos. Por ejemplo, cuáles son las funciones de las autoridades del ISFD, las características de los órganos colegiados institucionales, cómo dialogan las funciones del/la consejero/a estudiantil con el colectivo de estudiantes, qué temas se tratan en las reuniones de Consejo, cuáles suelen ser los aportes de los/las estudiantes en los debates de los consejos, entre otros.

Fragmentos seleccionados:

“6. El Reglamento Operativo Marco (ROM) establecerá las regulaciones generales y obligatorias para el conjunto de los ISFD bajo su órbita, sean estos de gestión estatal o privada, junto con los aspectos específicos que correspondan a la identidad de los ISFD de gestión estatal, y los que serán de definición institucional.”

“7. Los ISFD incorporan a este Reglamento Orgánico Marco las especificidades y particularidades que correspondan. El Reglamento Orgánico Institucional requiere expresa aprobación jurisdiccional para su validez. Estos instrumentos deberán contar con los análisis, discusiones y debates que abonen a su consistencia, legitimidad y consenso.”

“8. El ROI debe operar como una herramienta para lo cotidiano; y por eso, su formulación resulta estratégica para la consolidación de la organización y dinámica del funcionamiento interno de estas instituciones, en tanto fortalece la labor de los actores institucionales como responsables de la gestión, articulando la división de tareas y el trabajo en equipo, evitando tanto la superposición como la ausencia de roles y funciones en las distintas estructuras, procurando un mejor aprovechamiento de los recursos y haciendo visibles los circuitos intra e interinstitucionales [...]”

“10. El Reglamento Orgánico Marco de cada jurisdicción deberá contemplar que todos los ISFD, independientemente del tipo de gestión y ofertas definan un reglamento orgánico institucional con los siguientes componentes:

PRINCIPIOS ESTRUCTURALES

- Identidad del ISFD, con mención a su pertenencia al Sistema Formador
- Jurisdiccional
- Principios generales que enmarcan y orientan la gestión institucional
- Misión sustantiva del ISFD
- Funciones centrales que aseguran el cumplimiento de su misión

ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

11. Se establecerán las responsabilidades y funciones de los diferentes actores institucionales en los casos que corresponda. Para los órganos de carácter colectivo –sean de gobierno, representación y/o consulta– deberá constar su composición, responsabilidades y funciones. Para los de carácter electivo, el mecanismo de acceso a los cargos, mecanismos de reelección, cobertura de ausencias y vacaciones.”

“12. A modo de ejemplo y sin pretender agotar las denominaciones ni roles posibles, se enuncian cargos a los que debe hacer referencia un ROI (siempre que los mismos estén previstos en su estructura orgánica):

- Cargos de responsabilidad en la gestión institucional. (rector, vicerrector, representante legal, secretaría administrativa, otros). Definición, condiciones de acceso, responsabilidades y funciones, mecanismos de renovación y remoción, incompatibilidades; cobertura de ausencias y vacaciones.
- Cargos de responsabilidad en la gestión académico pedagógica. (regente, coordinador, secretario académico, otros). Definición, condiciones de acceso, responsabilidades y funciones, mecanismos de renovación y remoción, incompatibilidades, cobertura de ausencias y vacaciones.
- Cargos de responsabilidad en los procesos de apoyo. (gestión de la información, tutorías, biblioteca, bedelía, laboratorio, otros). Definición, condiciones de acceso, responsabilidades y funciones, mecanismos de renovación y remoción, incompatibilidades, cobertura de ausencias y vacaciones.
- Órganos colectivos de conducción y/o consulta (consejo directivo, consejo consultivo, consejo de unidad académica, consejo académico, consejo comunitario asesor, comité de autoevaluación institucional, otros). Definición, composición, responsabilidades y funciones. Mandato y vacancia de los miembros, mecanismos de reelección, cobertura de ausencias y vacaciones. En todos los casos, es necesario mencionar los mecanismos e instancias previstos para la toma de decisiones y para la resolución de conflictos”.

Actividad 11 Entre todos

En esta instancia tendrán la oportunidad de reunirse con consejeros/as estudiantiles, referentes de políticas estudiantiles, u otros referentes institucionales con funciones destinadas a los y las estudiantes.

La propuesta consiste en generar un diálogo con ellos/ellas en el que les contarán en forma breve sus funciones, tareas y roles que desempeñan en el Instituto y por ello tendrán la oportunidad de hacerles preguntas y compartir los interrogantes que elaboraron en la Actividad 2.

LA PARTICIPACIÓN DE LOS Y LAS ESTUDIANTES EN LA VIDA INSTITUCIONAL

Para Leer

La formación en el Nivel Superior demanda un compromiso no sólo con el aprendizaje de aquellas capacidades centrales para ejercer la docencia sino también con la participación en la vida institucional. En primer lugar, los Institutos de Educación Superior se plantean como espacios democráticos que funcionan a partir del diálogo y el consenso entre los diferentes actores que los conforman, incluyendo a los y las estudiantes. En segundo lugar, la mejora continua de la calidad de la formación que ofrece cada Instituto exige que los propios estudiantes participen en procesos de autoevaluación institucional, compartan sus necesidades y demandas, identifiquen las principales fortalezas, y, con ello, retroalimenten las prácticas de conducción y de enseñanza dentro de los institutos. En tercer lugar, el Nivel Superior también ofrece oportunidades para desarrollar junto a otros/as compañeros y compañeras actividades académicas, comunitarias, culturales o deportivas que complementen la formación que ofrezca el Instituto y/o se constituyan en instancias de socialización adicionales a los espacios formales de la carrera.

Para seguir avanzando

Actividad 12 Momento Individual

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 más 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.

- a. Evocá 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 partícipe en la toma de decisiones.
- b. Escribí un breve relato en el que des cuenta de las características de la experiencia, por qué crees que aún la recuerdas como un hito importante y cuáles son los aprendizajes que te permitió construir.

Momento en grupos

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

- ¿Qué nivel de participación tuvieron en esas experiencias?
- ¿Creen que había distintas jerarquías entre los actores que participaban? ¿a qué se debieron esas jerarquías?
- ¿Se escuchaban las voces de todos los y las participantes de la misma forma?
- ¿Cómo se construyeron los consensos?

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

Actividad 13 Entre todos

A continuación, los/las invitamos a participar de un panel en el que estudiantes avanzados/as de la carrera contarán las experiencias de participación estudiantil que se hayan desarrollado en el Instituto o en la comunidad.

Volver al Principio

Actividad 14 En grupos

Al comienzo de este curso introductorio les propusimos compartir cuáles eran sus inquietudes y expectativas y qué les llevó a elegir la carrera docente. Pensamos que la elección no fue sencilla y necesitaban información para transitar ese momento.

Ahora, los/las invitamos a recuperar el texto que elaboraron en la Actividad 1 en el que desarrollaron cuál era la información que tenían acerca de la carrera, el instituto elegido y sus expectativas.

Ya terminando con este recorrido, los/las invitamos a que elaboren un documento de “preguntas frecuentes sobre el profesorado”. La idea es que este documento –al igual que otros documentos de “preguntas frecuentes”– responda a las clásicas preguntas que puede hacerse una persona que desconoce, en este caso, el profesorado. Nos interesa que este documento pueda servir, por ejemplo, para futuros jóvenes que estén decidiendo su carrera. El documento, entonces, debe estar conformado por preguntas y respuestas y la propuesta es que tengan en cuenta tres ejes: la vida institucional, la carrera y la participación estudiantil. Recuerden que es importante que las respuestas den cuenta de cuáles son los actores clave y/o los documentos a los cuales se puede acceder para profundizar la información.

Para comunicar y socializar esta herramienta de consulta, les recomendamos optar por las siguientes actividades:

- realizar videos cortos con los celulares o netbooks donde den respuesta a las preguntas frecuentes para sumar a la plataforma del Instituto.
- diseñar la sección “Preguntas frecuentes” de la página web del Instituto.
- elaborar folletos para repartir a los/las estudiantes ingresantes de la próxima cohorte.



Orientaciones para docentes

Bloque 1: Ser docente

Presentación

En este bloque se propone un trabajo de reflexión acerca de la elección profesional y la complejidad de ser docente en el contexto actual; además, se intenta acercar a los/las estudiantes al conocimiento de los desafíos de la práctica docente a partir del reconocimiento de las diversas dimensiones que la atraviesan y su inclusión en las instituciones educativas. Para ello, se presenta un conjunto de actividades que promueven un trabajo acerca de estas temáticas.

Basados en la importancia que tiene la biografía escolar en los procesos formativos docentes y los modos de construir esa identidad, las actividades apuntan a promover en los/las estudiantes procesos de análisis y reflexión que ponen en cuestión sus conocimientos previos e ideas acerca de la tarea docente, la enseñanza, el aprendizaje y el trabajo escolar. Asimismo, se incluyen otras miradas sobre esta tarea y el modo en que diferentes docentes ponen en práctica su desempeño profesional. Por otra parte, se incorpora el trabajo sobre algunos marcos normativos vigentes que orientan la tarea docente y la organización de la propuesta pedagógica de los institutos.

Para ello, en el material se sugieren diversas actividades con momentos de producción individual, grupal y colectiva que apuntan a promover el intercambio entre los/las estudiantes y, por lo tanto, el enriquecimiento y profundización de la mirada que cada uno de ellos/as trae respecto de la tarea docente.

En cuanto a la organización y coordinación de los grupos, resulta clave construir

intervenciones que, a lo largo de los momentos grupales y colectivos, recuperen las producciones individuales para avanzar en lo común incluyendo esa diversidad.

En este bloque se propone una secuencia de trabajo que aborda distintos temas: Las representaciones sobre la docencia, El ejercicio profesional docente y Los aprendizajes centrales de la formación docente.

Estos temas dan cuenta de la complejidad de la tarea docente y de la necesidad de analizarla desde diferentes perspectivas y miradas. Las actividades que configuran la ficha están organizadas como una secuencia que permite avanzar en los diferentes sentidos mencionados. El trabajo se inicia con una producción individual y cierra con una reelaboración de esa producción.

Para comenzar

Esta actividad invita a los/las estudiantes a realizar una primera producción individual sobre la base de la elección de la carrera y el significado, que para los/las estudiantes tiene, ser docente hoy, que será retomada al final de la secuencia por lo que tendrán que conservarla. El sentido de esta actividad es que los/las estudiantes recuperen sus motivaciones y decisiones respecto de la elección de la carrera para comenzar un trabajo reflexivo sobre esta. Es importante que en esta primera producción la descripción solicitada sea lo más exhaustiva posible e incluya diferentes aspectos de la tarea docente, tanto en relación con las expectativas que los/las estudiantes tienen acerca de esta actividad, como con el recuerdo de un docente significativo en su trayectoria escolar, que puede considerar aspectos negativos y/o positivos. Es posible que en estas producciones se identifiquen las concepciones que ellos/as tienen acerca de la docencia, la enseñanza, el aprendizaje y el trabajo escolar en general.

Representaciones sobre la docencia

En relación con esta temática, la propuesta avanza en el análisis de las representaciones de diferentes autores que relatan su experiencia escolar y su particular mirada sobre los/las docentes. Se apunta a sumar miradas e información que den cuenta de la complejidad del trabajo docente y a promover un proceso de reflexión sobre las propias representaciones, supuestos y prejuicios acerca de esta tarea. Para esto se incluyen relatos que dan cuenta de las representaciones de otros sobre la experiencia docente, que expresan nuevas perspectivas y miradas en torno del rol.

En el desarrollo de esta secuencia es importante que los/las docentes a cargo del curso introductorio puedan anticipar algunas estrategias de intervención que ayuden a la construcción de espacios de confianza para la producción y socialización por parte de los/las estudiantes. Sugerimos dedicarle un tiempo anterior a la

socialización para explicitar el encuadre de trabajo y la importancia de la escucha y el respeto por las producciones de todos y cada uno de los participantes y evitar juicios evaluativos. También será necesario que las intervenciones de los/las docentes puedan facilitar el pasaje de situaciones individuales ligadas a la experiencia escolar, a la conceptualización colectiva respecto del tema en cuestión.

Los relatos seleccionados apuntan a mostrar cierta diversidad en las experiencias escolares y en los modos de pensar y hacer la docencia. En este sentido, es posible seleccionar otros relatos en función de los temas y problemas que se quieran abordar.¹⁵ Dos de los fragmentos que se seleccionaron para esta propuesta forman parte de la *Colección Ideas que enseñan*.¹⁶

Sobre el final, se plantea un trabajo colectivo en el cual se espera que los/las estudiantes elaboren un listado de las características que consideran que debería tener un buen docente. La idea aquí es promover un análisis que incluya las respuestas a las preguntas anteriores y avanzar en una primera caracterización de las diferentes dimensiones del trabajo docente. Se trata de una primera aproximación a la caracterización del rol por lo que no se espera una producción acabada. En el caso de que haya varios subgrupos trabajando esta consigna se les puede ofrecer afiches para que cada subgrupo escriba su caracterización. Luego, se pegan en la pared y se invita al grupo total de estudiantes a recorrer el espacio y leer las producciones de todos. Lo mismo se puede hacer en formato digital utilizando alguna herramienta interactiva como Padlet.¹⁷

15.- En esta propuesta se plantean actividades de análisis de diversos textos académicos. Estas actividades pueden resultar oportunidades para explorar el sentido global de los textos, analizar el índice y los temas que proponen, conocer con mayor profundidad sus autores, relacionar estas producciones con otras. Consecuentemente, es deseable que haya un ejemplar de los textos en el aula y que se ponga a disposición de los y las estudiantes.

16.- Esta colección se compone de 42 obras que incluyen: obras clásicas de la literatura pedagógica, obras contemporáneas relevantes a nivel nacional e internacional, y otros títulos sobre temáticas específicas relevantes para la formación docente. La selección de los libros fue realizada priorizando temáticas vinculadas con la enseñanza, los procesos de aprendizaje y la formación docente. La colección fue distribuida a través del Instituto Nacional de Formación Docente a todos los Institutos Superiores de Formación Docente de gestión estatal y a las Direcciones de Educación Superior y de Educación Privada de las veinticuatro jurisdicciones. Esperamos que constituya un material esencial en la formación de los y las formadores/as y de los/las futuros docentes.

17.- Padlet es una de las plataformas de trabajo en equipo más usadas en la actualidad, especialmente diseñada para permitir que varias personas puedan crear muros, pizarras con contenido variado que podrán editar al mismo tiempo. Link de acceso: <https://es.padlet.com>

El ejercicio profesional docente

En relación con este segundo tema, se propone realizar dos actividades que amplíen la mirada que los/las estudiantes traen sobre la docencia y que promuevan un mayor conocimiento del ejercicio profesional, a través de la realización de una entrevista a un docente en ejercicio y la proyección de una película documental.

Si bien en la primera actividad se proponen tres ejes a tener en cuenta para la realización de la entrevista, cada uno de estos ejes puede ampliarse en función del contexto, el interés del Instituto o los emergentes que surjan de los/las estudiantes. Del mismo modo, resultará interesante que los/las docentes a cargo del curso sugieran docentes a ser entrevistados cuya trayectoria profesional conozcan (docentes egresados del Instituto, docentes de las escuelas asociadas, etc.).

La segunda actividad consiste en la proyección de una película vinculada con la educación rural. Este documental francés se seleccionó atendiendo al contexto rural en el que se desarrolla la actividad del docente que protagoniza el documental ya que muchos/as estudiantes no están familiarizados/as con este contexto. Además, muestra escenas reales de la práctica docente y da cuenta de algunas problemáticas vinculadas con la diversidad del grupo de estudiantes debido a que se trata de un pluriño. En el caso de que se seleccione otra película es importante considerar que todos los IFD cuentan con el Archivo Fílmico Pedagógico Jóvenes y Escuelas.¹⁸

Es importante que, después de proyectar el documental, se habilite un momento abierto a impresiones, sensaciones, reflexiones por parte de los/las estudiantes y el/la docente a cargo del grupo pueda registrar algunas ideas que vayan surgiendo en este primer intercambio o pedirles a los/las estudiantes que registren las impresiones de modo tal de poder retomar los aspectos que se consideren pertinentes al finalizar la secuencia que propone la ficha.

Esta actividad de visionar la película y elegir escenas que se corresponden con las capacidades profesionales, se puede realizar en forma virtual y luego compartir las producciones en forma presencial con todos los/las estudiantes.

18.- El Ministerio de Educación de la Nación produjo el Archivo Fílmico Pedagógico Jóvenes y Escuelas, destinado a los/las docentes y estudiantes de las nueve mil escuelas secundarias públicas y de todos los institutos superiores de formación docente de gestión estatal. Se trata de una cinemateca de 41 películas. La selección aborda un amplio conjunto de temas, estéticas y lenguajes cinematográficos, acompañadas por escritos de distintas personalidades para trabajar en el aula.

Los aprendizajes centrales en la formación docente

En relación con esta temática, se espera invitar a los/as estudiantes a realizar una lectura comprensiva y crítica del Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial, debido a que se trata de una normativa aprobada en 2018 que orienta la formación y la carrera docente y explicita las capacidades profesionales que deben ser promovidas en quienes se forman como docentes. Las actividades proponen vincular las capacidades profesionales desarrolladas en esta norma con aquellas que pueden identificarse en diferentes escenas del documental analizado.

En este caso, dado que se trata de una normativa relativamente nueva y un tipo de texto que los/las estudiantes están poco familiarizados, se sugiere que los/las docentes realicen una presentación tanto del proceso de construcción de la norma, como de la norma en sí. Si los/las docentes lo creen oportuno, pueden realizar una breve explicación de lo que es el Consejo Federal de Educación y sus resoluciones, los Lineamientos Curriculares Nacionales y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales; el rol del Instituto Nacional de Formación Docente y de las Direcciones de Educación Superior y Privada de las jurisdicciones sobre el diseño, desarrollo y evaluación curricular; explicitando que, a lo largo de la carrera, van a profundizar estos temas.

Para cerrar y reflexionar

La secuencia finaliza con una actividad de cierre en la que se propone retomar la producción inicial y realizar cambios incorporando aspectos, ideas, características trabajadas a lo largo de toda la secuencia. El sentido de este trabajo tiene que ver con recuperar el recorrido realizado y poner en evidencia los cambios que se fueron produciendo a partir de los intercambios con docentes, estudiantes e información aportada en los distintos momentos.

Para el desarrollo de esta actividad es importante que las intervenciones de los/las docentes se orienten en torno a que los/las estudiantes recuperen sus notas, apuntes, registros, reflexiones, interrogantes producidos a lo largo de la secuencia para apoyarse en ellos en la ampliación de su propio texto.

Bloque 2: Ser estudiante

Presentación

Este bloque propone un trabajo de reflexión con los/las estudiantes ingresantes con el objetivo de acercarlos/as al oficio de ser estudiante del Nivel Superior. Así, en el primer tema propuesto, *La vida institucional: aspectos organizativos y académicos*, se abordará el reconocimiento de los espacios y roles institucionales, así como las normativas que regulan la formación docente poniendo énfasis en que es necesario vincularlas con las trayectorias de los sujetos para comprender en profundidad su sentido. El segundo tema, *La participación de los y las estudiantes en la vida institucional*, es complementario al anterior en tanto que los/las estudiantes ocupan un lugar protagónico, activo y trascendente en el gobierno institucional, lo cual se refleja en los marcos normativos actuales.

Se espera que los/las estudiantes al finalizar el curso introductorio, cuenten con una mirada integral de la propuesta formativa y así puedan vincular sus conocimientos, intereses e inquietudes con el plan de estudios de la carrera en general, y con la propuesta específica de los diferentes espacios curriculares en particular, así como reconocer las demandas que el Nivel Superior les requerirá.

Para esto se sugieren diversas actividades con momentos de producción individual, grupal y colectiva que apuntan a promover un intercambio no sólo entre pares, sino también entre los/las estudiantes con otros actores institucionales.

Para comenzar

La primera propuesta de la ficha se titula “Para comenzar” y pretende relevar los conocimientos que los/las estudiantes ingresantes tienen acerca de la carrera y el ISFD, así como las expectativas sobre el trayecto formativo que están iniciando. Además de hacer conscientes para sí mismos el punto de partida, el objetivo es que puedan poner en común las producciones para poder reconocerse en las palabras de sus compañeros/as y visualizar las ideas y percepciones compartidas.

Se recomienda guiar a los/las estudiantes en la elaboración del texto de tal manera que este contenga información sintética y relevante que pueda ser socializada como insumo para dar inicio a la reflexión y el trabajo posterior.

La vida institucional: aspectos organizativos y académicos

El sentido de este tema es que los/las estudiantes ingresantes tomen contacto con la vida institucional y puedan comenzar a familiarizarse con la dimensión

académica y organizacional del Nivel Superior con el fin de iniciar su formación con mayores herramientas.

Para iniciar la actividad que propone recorrer y conocer el Instituto, es importante anticipar el recorrido a realizar para que los/las estudiantes puedan tomar contacto con los diferentes espacios (bedelía, biblioteca, aulas, sala de profesores/as, laboratorio, etc.) y lo que allí acontece. Asimismo, en relación con el registro, se sugiere proponer un cuadro de doble entrada para que los/las estudiantes puedan volcar aspectos descriptivos diferenciándolos de las impresiones personales.

Para la entrevista con un miembro del equipo directivo, se sugieren los siguientes ejes:

- Historia institucional
- Proyecto Institucional y perfil del egresado
- Vínculo con las escuelas asociadas
- Hitos de las distintas carreras con las que cuenta el Instituto
- Otras ofertas (culturales, recreativas, etc.)

Luego, se propone abordar la propuesta formativa a través de la dimensión normativa recuperando el plan de estudios, el Régimen Académico Marco (RAM) y el Reglamento Orgánico Marco (ROM), en tanto documentos que aluden a, entre otras cuestiones, la estructura y el funcionamiento del Instituto, así como a las condiciones de ingreso, permanencia y egreso de los/las estudiantes. Es importante tener en cuenta que el ROM es una norma obligatoria para todos los institutos y establece las “reglas de juego” al interior de estos. Responde al para qué funciona, de qué modo se organiza, cómo se toman las decisiones, de qué modos se relacionan los actores entre sí y con otros. Por ello, las actividades de la ficha hacen hincapié en la necesidad de que los/las ingresantes comprendan el valor que tienen esos documentos para su formación en tanto que regulan sus trayectorias formativas.

En caso de que el Instituto cuente con normativas institucionales (RAI y ROI) se sugiere tomar contacto con ellas ya que aportarán especificidades del ISFD. Es necesario que los/las docentes que orienten el desarrollo de estas actividades cuenten con la resolución CFE 72/08 ANEXO 1 y 2, tanto en versión impresa como digital.

Al abordar las actividades se sugiere reponer brevemente el sentido de cada normativa y generar espacios para responder a los interrogantes que tengan los/las estudiantes.

Si bien se brindan algunos fragmentos del ROM para desarrollar la Actividad 10, podrán seleccionar otros que consideren más relevantes.

Participación en la vida institucional: El protagonismo de los/las estudiantes

A partir de las dos actividades que componen este tema, se pretende transmitir la importancia de la participación de los/las estudiantes al interior de los institutos en tanto una estrategia de formación política y pedagógica. Las actividades pretenden ser la puerta de entrada para integrarlos/as en los proyectos institucionales como sujetos protagónicos.

Dicha propuesta cobra sentido, dado que las experiencias de participación institucional constituyen un aprendizaje fundamental en tanto futuros/as docentes de una sociedad democrática. Asimismo, se trata de un modo de garantizar, por un lado, compromiso con su formación, con la mejora del Profesorado y con su futuro rol docente; y, por el otro, la construcción de un sentido de pertenencia que colabora en el sostenimiento de su trayectoria formativa.

La primera actividad los/las invita a evocar y compartir experiencias en las que hayan sido protagonistas, en las que se hayan involucrado activamente en diversos espacios (la familia, el barrio, la escuela, una ONG, etc.). Es importante que los/las docentes que lleven adelante esta actividad otorguen valor al relato de experiencias y promuevan la reflexión sobre los aprendizajes que estas experiencias han dejado en relación con la participación, la construcción de consensos, el liderazgo, el diálogo, entre otros aspectos clave.

En relación con la propuesta de compartir las acciones que se vienen desarrollando en la institución con protagonismo de los/las estudiantes, sugerimos que las presentaciones del panel se estructuren poniendo énfasis en el aporte que la experiencia significó a su formación. Por ejemplo: tutorías entre pares; participación de estudiantes en las jornadas institucionales; proyectos comunitarios; revista institucional; radio IES; entre otras acciones que se hayan desarrollado en la institución con el protagonismo de los/as estudiantes. Es importante convocar distintos perfiles que den cuenta de diversidad de experiencias de participación. Para ello, se podrá acordar con el centro de estudiantes u otros órganos de representación estudiantil, quiénes participarán de la propuesta.

A través del desarrollo de ambas actividades, se espera transmitir que la organización institucional se dinamiza en la medida en que los sujetos participan de manera responsable y activa en su gobierno.

Volver al inicio




La secuencia finaliza con una actividad de cierre que propone revisar el recorrido realizado tomando los aspectos más relevantes de los temas trabajados en el curso y elaborar un producto con los insumos recopilados.

Dicho producto consiste en elaborar un listado de preguntas frecuentes y sus respuestas. Es importante que estas últimas sean concretas dado que se espera que se constituyan en un insumo para los/as futuros/as ingresantes o un material de intercambio entre estudiantes. Para su elaboración, se propone que recuperen el texto inicial en el que volcaron sus inquietudes, expectativas, etc. para que puedan reconocer las diferencias entre aquel punto de partida y los conocimientos que adquirieron en el recorrido.

Asimismo, se puede sugerir a los/as estudiantes diversas herramientas TIC para la elaboración de la tarea propuesta, por ejemplo, Padlet, Google drive, editores de video, entre otros.

Textos abordados en el material

Como ya se ha señalado, los textos de la colección *Ideas que enseñan* se encuentran marcados con el logo correspondiente. Los textos no extraídos de la colección, se encuentran en el Anexo del material para estudiantes. Varios textos se abordan en más de una ficha.

BLOQUE	Textos utilizados
Ser Docente	<p> Jackson, P. (1999). <i>Enseñanzas implícitas</i>. Buenos Aires: Amorrortu.</p> <p> Litwin, E. (2012). <i>El oficio de enseñar. Condiciones y contextos</i>. Buenos Aires: Paidós.</p> <p> Maggio, M. (2012). <i>Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad</i>. Buenos Aires: Paidós.</p> <p>Resolución CFE N° 337/18</p>
Ser Estudiante	Resolución CFE N° 72/08

Bibliografía sugerida para los docentes

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Freire P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. San Pablo: Paz y Tierra.

Ministerio de Educación de la Nación (2010). "Ser docente hoy". En revista *El Monitor de la educación* N°25, Buenos Aires.

- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Buenos Aires: Noveduc-Graó.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al Viaje*. Buenos Aires: Noveduc-Graó.
- Pennac, D. (2014). *Mal de escuela*. Buenos Aires: Literatura Random House.
- Pineau, P. (comp.) (2011). *Relatos de escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar*. Buenos Aires: Paidós.

NORMATIVA

Ley de Educación Nacional N° 26.206 /06

An aerial photograph of a vast, snow-covered mountain range. The terrain is rugged with numerous peaks and valleys, all blanketed in white snow. The sky is a clear, pale blue, and several birds are seen in flight, scattered across the scene. The overall atmosphere is serene and majestic.

Anexos

ANEXO 1

Índice o tabla de contenidos de Delval, J. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.

Contenido

SOBRE EL AUTOR	8
PREFACIO	9
CAPÍTULO PRIMERO: La educación, fenómeno humano	13
<i>Aprendizaje y cultura, 15.—El mayor invento de la humanidad, 19.—Tipos de aprendizaje, 22.—La especificidad de la enseñanza, 26.</i>	
CAPÍTULO II: Tipos y ambientes de aprendizaje y enseñanza	30
<i>Sobre qué tenemos que aprender, 31.—Cómo aprendemos, 34.—Las narraciones, 39.—El conocimiento científico, 44.—Del conocimiento narrativo al teórico, 47.</i>	
CAPÍTULO III: Las representaciones de la realidad	50
<i>La categorización de la realidad, 52.—La construcción de explicaciones, 55.—El interés educativo de las representaciones, 58.—El mundo social, 62.</i>	
CAPÍTULO IV: Concepciones sobre la adquisición del conocimiento	65
<i>Empirismo e innatismo, 66.—El constructivismo, 69.—El conocimiento solitario, 72.—Constructivismo y educación, 77.</i>	
CAPÍTULO V: Las funciones de la escuela	80
<i>La enseñanza obligatoria, 83.—Las funciones de la escuela, 86.—Guardar a los niños, 86.—Socialización, 87.—Adquirir conocimientos, 89.—La escuela como rito de iniciación, 90.</i>	
CAPÍTULO VI: La escuela y el aprendizaje espontáneo	94
<i>El aprendizaje en la vida cotidiana, 95.—El conocimiento científico, 96.—Diferencias entre el aprendizaje cotidiano y escolar, 97.</i>	
CAPÍTULO VII: Algunos problemas de la escuela	102
<i>¿Qué se pretende enseñar?, 102.—La televisión y la escuela, 106.</i>	
CAPÍTULO VIII: Modestas propuestas	113
<i>Principios para la escuela, 117.—Los principios, 118.—Los métodos, 118.—Los contenidos, 119.—Las habilidades, 120.</i>	
BIBLIOGRAFÍA	121
OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS	126

ANEXO 2

Tipos de aprendizaje

Si examinamos distintas especies animales que aprenden vemos que existen diferentes formas de adquirir los conocimientos, que conviene recordar. Un organismo puede aprender por sí mismo por medio de ensayo y error, y generalmente lo hace para resolver un problema. Probablemente el ensayo y error puro no existe en ningún caso, pues el organismo está guiado por alguna conducta innata que resulta más probable que otras. Pero si ejecuta una conducta y no consigue el resultado que busca, por ejemplo encontrar comida, utilizará otra. De esta manera, animales como las hormigas, y por supuesto las ratas, pueden aprender a recorrer un laberinto para encontrar comida al cabo de una serie de ensayos. Éste es un tipo de aprendizaje que se realiza en solitario, es decir que el individuo aprende por sí mismo.

Después del aprendizaje individual se situaría el aprendizaje por imitación de otro. Un individuo trata de realizar la conducta que está llevando a cabo un congénere (BONNER, 1980, pág.134). En esta situación posiblemente no puede decirse que el que despliega una conducta la esté realizando para que el otro la imite y por tanto no puede hablarse todavía de enseñanza. Es más bien el que aprende quien trata de imitar la conducta, quizá determinado por disposiciones genéticas. En el caso del canto de las aves, esta forma de aprendizaje es esencial en las que lo aprenden. Se ha señalado frecuentemente la notable capacidad que tienen los primates para aprender de otros, por ejemplo, para el uso de instrumentos, pero también de expresiones y otras formas de conductas. Se ha mostrado, por ejemplo, cómo los chimpancés aprenden a “pesca” termitas observando a los animales adultos, y en particular a la madre, y los que no han tenido la oportunidad de observar a otros no consiguen aprenderlo de forma satisfactoria.

Pero el siguiente paso, que supone un gran salto hacia delante, es el que se realiza cuando el individuo que produce la conducta, corrige la imitación del que está tratando de aprenderla. En muchos casos los vertebrados jóvenes reciben una reprimenda cuando imitan la conducta de forma incorrecta (Bol,)- N::R, 1980, pág. 135). Quizá un ejemplo de esto, aunque sería necesario examinarlo con más cuidado, son las conductas de la madre que vigila a la cría y no permite que se aleje más de lo debido según la edad que ésta tiene. GOODALL (1965), menciona el caso del chimpancé que se sube

demasiado alto en un árbol y entonces la madre golpea el tronco y el hijo baja¹⁹.

Aunque BONNER (1980) incluye tanto la imitación simple, como la imitación con corrección como formas de enseñanza, en realidad en el caso de la primera parece claro que no hay enseñanza y en la imitación con corrección tampoco es evidente que el que produce la conducta tenga la intención de que el otro aprenda. Posiblemente la madre que golpea el tronco trata simplemente de evitar el peligro en que se encuentra la cría, pero no trata de enseñarla.

Como señala BONNER, la capacidad de enseñanza entre individuos está limitada por la capacidad de comunicación. Es preciso que se dé una atención por parte del que aprende y la posibilidad de interpretar señales. Tiene que existir un cuidadoso ajuste entre la actividad del que enseña y la riel que aprende. No es sorprendente que los casos más notables de aprendizaje se produzcan entre los primates superiores, que son los animales que tienen un cerebro más desarrollado. Parece existir una relación directa entre la capacidad de aprender y el tamaño y la complejidad del cerebro.

Surge un gran avance cuando se produce una enseñanza intencionada, cuando un individuo es capaz de enseñar a otro y se establece una relación de aprendizaje y enseñanza. Se trata de una situación muy compleja, pues supone una interrelación sofisticada que se caracteriza porque el que enseña tiene intención de hacerlo y tiene en cuenta el estado mental en que se encuentra el que aprende. Esta forma de adquisición de conocimientos está directamente relacionada con la transmisión de la cultura. Por desgracia el problema de la enseñanza ha sido analizado, sobre todo, desde la perspectiva del que aprende y mucho menos desde la del que enseña y desde la interrelación entre ambos.

En Delval, J. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.

19.-Sabemos que los insectos poseen una notable capacidad para transmitir información mediante señales químicas, por ejemplo en las hormigas, aunque quizá la más notable de todas es la información que transmiten las abejas sobre la distancia y el lugar en que se encuentra una fuente de comida (que estudió VON FRISCH). Pero por muy notable que nos parezca, esa capacidad resulta bastante limitada y poco flexible aunque haya aspectos que puedan sorprendernos, como que sean capaces de apreciar pequeñas variaciones en la fuerza de la gravedad o la inclinación del sol.

ANEXO 3

Colección *Ideas que enseñan*

IDEAS QUE ENSEÑAN

COLECCIÓN
ESPECIALIZADA
DESTINADA A
LA FORMACIÓN
DOCENTE

Conformada por más de
40 libros nacionales e
internacionales, clásicos
y contemporáneos.

- * Destinada a docentes y estudiantes de los Institutos de Formación Docente de gestión estatal de todo el país.
- * Con el propósito de enriquecer las lecturas y el desarrollo de capacidades profesionales de la docencia.
- * Enfocada en temas clave de la práctica docente:
 - Enfoques y estrategias de enseñanza
 - Evaluación
 - Psicología del aprendizaje
 - Formación de formadores
 - Capacidades profesionales docentes
 - Inclusión educativa
 - Alfabetización académica
 - Alfabetización digital

Listado de títulos que conforman la colección

Editorial	Título	Autor
WALDHUTER	Desarrollo de Escuelas Inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.	Ainscow, M.
PAIDOS	Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio	Alliaud, A.
PAIDOS	Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad	Anijovich, R. Cappelletti, G. y Cancio, G.
PAIDOS	La evaluación como oportunidad	Anijovich, R. y Cappelletti, G.
PAIDOS	Transitar la formación pedagógica	Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J.
PAIDOS	Inteligencias Múltiples en el aula	Armstrong, H.
PAIDOS	La enseñanza para la comprensión. Una guía para el docente	Blythe, T.
CONTINENTE	La educación, puerta de la cultura	Bruner, J.
MANANTIAL	Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era digital	Buckingham, D.
PAIDOS	El saber didáctico	Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S.
PAIDOS	Desarrollo cognitivo y educación tomo I	Carretero, M. y Castorina, J. A.
AIQUE	La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado	Chevallard, Y.
SANTILLANA	Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores	Davini, M. C.
AIQUE	Experiencia y Educación	Dewey, J.
SIGLO XXI	Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades	Dubet, F.
NOVEDUC	La integración escolar como problemática profesional	Dubrovsky, S.
PAIDOS	Formar y formarse en la enseñanza	Edelstein, G.
AMORRORTU	Cognición y curriculum	Eisner, E.
WALDHUTER	Aprendizaje basado en problemas en el aula universitaria	Escribano, A.
WALDHUTER	Dar clase con la boca cerrada	Finkel, Donald
WALDHUTER	Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula.	Fisher, R.
SIGLO XXI	Pedagogía del oprimido	Freire, P.
AMORRORTU	La escuela que queremos	Fullan, M. y Hageraves, A.
PAIDOS	La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas.	Gardner, H.
WALDHUTER	Profesorado, cultura y posmodernidad	Hargreaves, A.
PAIDOS	El oficio de enseñar. Condiciones y contextos	Litwin, E.
PAIDOS	Enriquecer la enseñanza	Maggio, M.
PAIDOS	Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves.	Meireu, P.
OCEANO	El método de la pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia.	Montessori, M.
HOMO SAPIENS	Núcleos interdisciplinarios de contenido NIC - La educación en acontecimientos	Morelli, S.
PAIDOS	El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación.	Perkins, D.
NOVEDUC	Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.	Perrenoud, P.
NOVEDUC	Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje.	Perrenoud, P.
SIGLO XXI	La psicología de la inteligencia	Piaget, J.
AIQUE	Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje	Pozo, J. I.

PAIDOS	Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes	Ritchart, R. y otros
HOMO SAPIENS	Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales	Sanjurjo, L.
PAIDOS	Entre familias y escuelas	Siede, I.
NOVEDUC	Enseñar y aprender en grupos cooperativos. Comunidades de diálogo y encuentro.	Stigliano, D. y Gentile, D.
COLIHUE	Pensamiento y habla	Vigotsky, L. S.
WALDHUTER	Profesores y profesión docente. Entre el ser y el estar	Zabalza, M. A.
Eudeba	Escribir. Apuntes sobre una práctica.	Bas, A. Klein, I. Lotito, L. y Vernino, T.

ANEXO 4

Entrevista

De Santis, P. (2009). Entrevista "La literatura no está separada de la vida real". En Revista *El Monitor de la Educación*. Buenos Aires: Ministerio de educación de la Nación. Año V. N° XX, págs. 42-45.

ENTREVISTA

Pablo De Santis, escritor

"La literatura no está separada de la vida real"

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

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.

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 colec-

ciones 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. Pensé 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 enfrentar-

nos 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.

ANEXO 5

MARCO REFERENCIAL DE CAPACIDADES PROFESIONALES DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Resolución CFE N° 337/18

¿Qué es el Marco Referencial de Capacidades Profesionales?

Es una nueva herramienta de política curricular de carácter normativo que complementa a las anteriores –los Lineamientos Curriculares Nacionales y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales–. Es común a todos los profesorados de gestión estatal y privada del país porque pone el énfasis en las capacidades profesionales que deben ser promovidas en quienes se forman como docentes, más allá de las particularidades de cada Jurisdicción y del profesorado de que se trate.

Su producción se enmarca en los principios establecidos por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que establece como finalidad de la formación docente la preparación en la “capacidad de enseñar, generar y transmitir los valores necesarios de las personas, para el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa”; así como también en el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”, que aspira a promover en todos/as los/as docentes los conocimientos y capacidades fundamentales para los desafíos concretos de la enseñanza en la sociedad contemporánea²⁰. A su vez, el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 propone como línea de acción la construcción consensuada de marcos referenciales referidos a conocimientos, capacidades y actitudes, con el fin de mejorar la calidad de la formación docente²¹.

Los Diseños Curriculares Jurisdiccionales han avanzado en la definición de los saberes prioritarios para la formación, sin embargo, resulta necesario precisar las capacidades profesionales que es fundamental desarrollar en los futuros docentes y profundizar su enseñanza y aprendizaje en las instituciones. Tanto en la producción teórica como en el desarrollo de experiencias nacionales e internacionales, es posible encontrar distintas conceptualizaciones acerca de las nociones de capacidades, competencias, habilidades, etc. Asimismo, las diferentes escuelas de pensamiento pedagógico otorgan diversos sentidos a tales conceptos y a la manera de entender su articulación con la tarea docente.

20.- Anexo Resolución CFE N° 285/16. Disponible en: http://educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/argentina-ensena-y-aprende-59a0468d66579.pdf.

21.- Anexo Resolución CFE N° 286/16. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res16/286-16_01.pdf.

Para avanzar en la construcción del Marco se implementó un proceso de intercambio sistemático entre el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación y las Direcciones de Educación Superior (DES) de los Ministerios de Educación provinciales, orientado a acordar qué se entiende por capacidades profesionales docentes.

Se acordó definir a las capacidades profesionales docentes como construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas –además de comprenderlas, interpretarlas o situarlas– para llevar adelante la tarea de enseñar, promover aprendizajes de una manera adecuada y eficaz, así como resolver problemas característicos de la docencia. Las mismas están asociadas con ciertas funciones y tareas propias de la actividad docente –en términos individuales o como parte de un equipo institucional.

Las capacidades profesionales no se desarrollan de modo espontáneo, sino que requieren de un largo proceso de construcción que comienza en la formación inicial y se consolida a posteriori, en el puesto de trabajo, a partir de la socialización profesional, las experiencias de formación continua y el acompañamiento de los directivos y los colegas más experimentados. El sistema formador debe garantizar al menos un primer nivel de apropiación, indispensable para que los egresados estén en condiciones de afrontar sus primeras experiencias laborales de una manera adecuada.

Esto exige integrar los aportes de todas las unidades curriculares, en tanto las capacidades sólo se consolidan en relación con la multiplicidad de saberes que hacen a la formación de los docentes, tales como los saberes disciplinares –los que se deben enseñar y los que son necesarios para enseñar– y las actitudes que promuevan ambientes favorables para el aprendizaje, el desarrollo eficaz de la enseñanza y la participación democrática en la vida escolar. En este sentido, resulta necesario desarrollar propuestas formadoras de carácter institucional que integren y articulen esta pluralidad de saberes, tomando como eje a la práctica docente.

Esperamos que este aporte contribuya a enriquecer y ampliar las miradas respecto de las prácticas formadoras y que su puesta en marcha posibilite la mejora de las experiencias formativas y de las prácticas de enseñanza de los futuros docentes.

¿Cuál es su objetivo y estructura?

El objetivo del Marco Referencial es explicitar con claridad un conjunto de capacidades profesionales para que orienten a los Institutos –sus directivos

y profesores— en la tarea de enseñarlas, a través de un trabajo sostenido en períodos que involucran la trayectoria formativa de distintas cohortes. Proporciona un horizonte para fortalecer la relación entre la formación y las características y desafíos vinculados a la práctica profesional docente; y consecuentemente, interpela a potenciar, repensar y articular los diferentes espacios y campos curriculares de la formación.

Los actores institucionales son sus principales destinatarios, además de los estudiantes de los profesorados que de esta manera estarán en condiciones de identificar dichas capacidades en las propuestas formadoras y valorar su grado de concreción. Para definir cuáles integran el Marco se ha acordado tomar como punto de partida la definición de docencia y el listado de dieciséis capacidades presentadas en el capítulo III de los Lineamientos Curriculares Nacionales, aprobados por Res. 24/07 del Consejo Federal de Educación²².

Se acordó organizarlas en dos niveles de generalidad: uno más comprensivo, que corresponde a seis dimensiones del quehacer docente; y otro de treinta capacidades específicas que desagregan a las primeras. Esta decisión evita al mismo tiempo el riesgo de la fragmentación y el de las formulaciones declarativas que no orientan con claridad a las Jurisdicciones y a los Institutos.

En este sentido, las capacidades generales son: dominar los saberes a enseñar; actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes; dirigir la enseñanza y gestionar la clase; intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar; intervenir en el escenario institucional y comunitario; y comprometerse con el propio proceso formativo. Se trata de formulaciones que aluden a dimensiones globales de la docencia, difíciles de separar en la realidad, dada la complejidad de la profesión; pero se las discrimina con la intención de visibilizar con mayor claridad el conjunto de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas, a partir de comprenderlas, interpretarlas y situarlas.

Cabe aclarar que, dado el carácter institucionalizado del trabajo docente, su logro involucra a todo el sistema formador y en particular, a los Institutos y a las DES responsables de orientar y supervisar los procesos que se requieren para consolidar su desarrollo.

Se presentan a continuación las seis capacidades generales y su apertura en capacidades específicas, y una sintética descripción que procura facilitar su comprensión.

22.- Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Anexo Resolución CFE N° 24/07) se encuentran disponibles en el siguiente link: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf>.

CAPACIDADES PROFESIONALES DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL	
GENERALES	ESPECÍFICAS
I. Dominar los saberes a enseñar.	1.- Producir versiones del conocimiento a enseñar adecuadas a los requerimientos del aprendizaje de los estudiantes. 2.- Seleccionar, organizar, jerarquizar y secuenciar los contenidos, para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.
<p>Está centrada en las acciones orientadas a apropiarse de los conocimientos académicos para transformarlos en contenidos escolares. Incluye la apropiación de los conocimientos que se deben enseñar –en general, incluidos en el Campo de la Formación Específica– y los que son necesarios para enseñar, en tanto permiten interpretar las situaciones educativas y problematizarlas –incluidos en los Campos de la Formación General y Específica–.</p> <p>Apropiarse de los conocimientos a enseñar –definidos en el Diseño Curricular– implica alcanzar un nivel de profundidad sobre estos conocimientos y sus bases epistemológicas que exceda al propio de su enseñanza. Asimismo, implica desarrollar una mirada compleja e interdisciplinaria sobre las problemáticas y objetos de estudio a abordar entendiendo que el saber siempre constituye un recorte posible y provisorio de la cultura.</p> <p>Esta apropiación de los conocimientos académicos es condición necesaria para desarrollar la capacidad de transformarlos en contenidos escolares, a través de la elaboración de versiones que sean accesibles a los futuros destinatarios – niños, jóvenes y adultos–.</p>	
II. Actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes.	3.- Identificar las características y los diversos modos de aprender de los estudiantes. 4.- Tomar decisiones pedagógicas que reconozcan y respeten la diversidad a fin de propiciar el logro de aprendizajes comunes significativos.
<p>Está centrada en las acciones dirigidas a identificar las características y modos de aprender de los sujetos de la educación, en función de diversos criterios: sus procesos evolutivos, las posibilidades que definen algunos tipos de discapacidad, las particularidades socioculturales de las comunidades a las que pertenecen, la especificidad de los niveles y modalidades del sistema educativo que los incluyen, su inmersión en la cultura digital y sus vínculos con los medios y tecnologías digitales, entre otros.</p> <p>También esta capacidad se centra en las acciones necesarias para que los estudiantes avancen en el aprendizaje y los factores que lo facilitan y lo obstaculizan.</p> <p>En síntesis, esta capacidad promueve la toma de decisiones para enseñar respetando la diversidad de los sujetos de la educación, para que todos los estudiantes logren aprendizajes comunes significativos sin que su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural, se constituyan en impedimentos para lograr este objetivo.</p>	

<p>III. Dirigir la enseñanza y gestionar la clase.</p>	<p>5.- Planificar unidades de trabajo de distinta duración para una disciplina, área o un conjunto de ellas.</p> <p>6.- Establecer propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje.</p> <p>7.- Utilizar, diseñar y producir una variedad de recursos, en diferentes formatos, integrando diversos contenidos y dispositivos digitales, así como espacios virtuales de aprendizaje.</p> <p>8.- Tomar decisiones sobre la administración de los tiempos, los espacios y los agrupamientos de los estudiantes.</p> <p>9.- Diseñar e implementar estrategias didácticas diversas para favorecer las diferentes formas de construir el conocimiento.</p> <p>10.- Diseñar e implementar estrategias didácticas para promover el aprendizaje individual, grupal y colaborativo.</p> <p>11.- Diseñar e implementar estrategias didácticas para promover las capacidades orientadas a fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes de los niveles destinatarios²³.</p> <p>12.- Diversificar las tareas a resolver por los estudiantes, en función de sus distintos ritmos y grados de avance.</p> <p>13.- Utilizar la evaluación con diversos propósitos: realizar diagnósticos, identificar errores sistemáticos, ofrecer retroalimentación a los estudiantes, ajustar la ayuda pedagógica y revisar las propias actividades de enseñanza.</p> <p>14.- Diseñar e implementar diferentes procedimientos de evaluación que permitan a los estudiantes mostrar, de múltiples maneras, sus aprendizajes.</p> <p>15.- Producir y comunicar información sobre la trayectoria educativa de los estudiantes para ellos mismos, sus familias y los equipos directivos y docentes.</p>
---	--

Es la dimensión central de la profesión docente y la más fácilmente identificable en los marcos referenciales vigentes en diversos países. Corresponde a las acciones dirigidas a conducir las tareas de aprendizaje en los escenarios específicos –aulas, gimnasios, talleres, laboratorios, etc.– tomando decisiones sobre objetivos de trabajo, estrategias, recursos y tecnologías, tiempos, espacios y agrupamientos de los estudiantes. Cabe aclarar que dichas decisiones implican una selección y priorización de los contenidos procedentes de distintas áreas o disciplinas, así como su integración a través de enfoques globalizadores (multidisciplinarios, interdisciplinarios, por problemas, etc.).

Los recursos y tecnologías refieren tanto a los que existieron desde los inicios del sistema educativo como a los propios de la cultura digital. En este marco, es necesario incluir: la integración de la alfabetización digital y de la diversidad de lenguajes y recursos narrativos (tales como lo audiovisual, lo hipervincular, la interactividad, la simulación y las variables de lectura y escritura que consecuentemente ofrece el ciberespacio); la apropiación crítica y creativa de los recursos digitales; el desarrollo de prácticas participativas y colaborativas; los saberes emergentes y hábitos de esparcimiento de los estudiantes vinculados a la cultura digital que pueden transformarse en poderosos recursos para el aprendizaje. Por último, aunque la idea de enseñanza está más ligada a los aspectos interactivos de la relación educativa, en rigor, incluye también su preparación y evaluación –clásicamente las instancias de planificación, gestión de las clases y evaluación de las propuestas de enseñanza y de los logros de los estudiantes–.

23.- Se trata de las capacidades definidas por la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa para los niveles obligatorios: Resolución de problemas; Pensamiento crítico; Aprender a aprender; Trabajo con otros; Comunicación; y Compromiso y responsabilidad.

<p>IV. Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar.</p>	<p>16.- Identificar las características de constitución y funcionamiento de los grupos y tomar decisiones en función de estas.</p> <p>17.- Dominar y utilizar un repertorio de técnicas para favorecer la consolidación de los grupos de aprendizaje.</p> <p>18.- Planificar y desarrollar la enseñanza de las habilidades necesarias para vincularse responsablemente con los otros y para trabajar en forma colaborativa.</p> <p>19.- Generar un clima favorable a la convivencia y el aprendizaje, en la institución, en las aulas, y en espacios virtuales de aprendizaje.</p> <p>20.- Promover la formulación de preguntas, la expresión de ideas y el intercambio de puntos de vista.</p> <p>21.- Tratar conflictos o problemas grupales mediante estrategias variadas.</p> <p>22.- Establecer y mantener pautas para organizar el trabajo en clase y el desarrollo de las tareas.</p>
<p>Está centrada en las acciones orientadas a facilitar el funcionamiento del grupo escolar y la integración de los alumnos; y a establecer normas de convivencia para generar y sostener climas de respeto y contención a quienes aprenden y enseñan, resolver conflictos y organizar el trabajo escolar. Esto se ve favorecido, entre otras cuestiones, por docentes capaces de desarrollar actitudes de escucha activa, respeto, empatía y responsabilidad.</p> <p>La participación en los grupos escolares tiene un alto valor formativo porque permite compartir experiencias y construir identidades. Pero no siempre se trabaja sistemáticamente para conformarlos y consolidarlos en función de mejorar la convivencia y el aprendizaje.</p> <p>Por eso se ha decidido formularla como una capacidad general en vez de subsumirla en la anteriormente descrita, enfatizando la importancia de que en los profesados se promueva explícitamente el desarrollo de capacidades específicas orientadas a facilitar y dirigir esa experiencia.</p>	
<p>V. Intervenir en el escenario institucional y comunitario.</p>	<p>23.- Identificar características y necesidades del contexto de la escuela, las familias y la comunidad.</p> <p>24.- Diseñar e implementar experiencias de aprendizaje que recuperen las características culturales y el conocimiento de las familias y la comunidad.</p> <p>25.- Desarrollar estrategias de comunicación variadas con las familias, con diferentes propósitos.</p> <p>26.- Utilizar educativamente los diversos recursos comunitarios y sociales.</p> <p>27.- Trabajar en equipo para acordar criterios sobre el diseño, implementación y evaluación de las propuestas de enseñanza, así como para elaborar proyectos interdisciplinarios.</p> <p>28.- Participar en la vida institucional.</p>

Está centrada en las acciones orientadas a trabajar con otros, en el Instituto, las escuelas asociadas y el contexto comunitario en el cual están insertas dichas instituciones.

Cada vez es mayor la demanda de que los docentes sean capaces de participar en equipos, de desarrollar modalidades de trabajo colaborativo y de construir criterios compartidos acerca de la enseñanza en el nivel institucional, ampliando su mirada más allá de los límites de los campos formativos, las unidades curriculares y las disciplinas o áreas que estas abordan. También se acrecentaron los requerimientos de relación con las familias y la comunidad para habilitar su participación en la actividad educativa de las escuelas y en el logro de sus fines.

Por eso es necesario que se promueva el desarrollo de capacidades para intervenir como docentes en escenarios que exceden el ámbito del aula.

Asimismo es necesario propiciar espacios de encuentro y colaboración entre los estudiantes, los docentes, la escuela y la comunidad mediados por prácticas emergentes de comunicación y cultura.

VI. Comprometerse con el propio proceso formativo.

29.- Analizar las propuestas formativas del Instituto y las escuelas asociadas, para identificar fortalezas y debilidades.

30.- Analizar el desarrollo de las propias capacidades profesionales y académicas para consolidarlas.

Está centrada en las acciones dirigidas a que los estudiantes participen sistemáticamente en procesos de evaluación de las experiencias formativas, en el Instituto y en las escuelas asociadas; así como en procesos de autoevaluación de su propio desempeño. Incluye la apropiación de contenidos, espacios y dispositivos digitales como recursos para favorecer el aprendizaje autónomo y continuo.

Complementa y profundiza la capacidad general V porque pone el énfasis en el requerimiento de que los estudiantes –orientados por sus profesores– analicen sistemáticamente las propuestas formadoras como medio de instalar el interés por el compromiso con el propio proceso de aprendizaje que continuará a lo largo de toda la vida laboral de los futuros egresados, a través del proceso de desarrollo profesional. Sólo quien se compromete con seguir aprendiendo puede mejorar constantemente sus estrategias de enseñanza.

¿Cómo se generó el Marco Referencial?

El punto de partida han sido los avances realizados durante el proceso de renovación curricular de la formación docente inicial que comenzó en 2008; en ese contexto se produjeron algunas orientadas a mejorar dicha formación: los Lineamientos Curriculares Nacionales, los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) y los Dispositivos Nacionales de Evaluación Curricular.

Estas no garantizan por sí solas la mejora porque las propuestas formadoras se particularizan en cada ISFD, en función del contexto institucional y social y de las prácticas de gestión y de enseñanza de sus directivos y sus docentes. Pero fueron útiles para consolidar los procesos de renovación y evaluación curricular y puede decirse que conformaron un primer referencial para orientar las acciones formativas de los profesorados.

Sin embargo, se han identificado ciertas cuestiones problemáticas que justifican la decisión de incorporar el Marco como una nueva herramienta de política curricular, destinada a complementar y enriquecer las anteriores:

- Las formulaciones acerca del perfil de los egresados que contienen los DCJ –y las capacidades que lo despliegan– muestran en muchos casos una variedad no justificable entre los que corresponden a los distintos tipos de profesorados de la misma Jurisdicción y/o entre los mismos profesorados de distintas Jurisdicciones. Esas capacidades no son idénticas en todos los profesorados porque la necesidad de atender los requerimientos de los niveles y modalidades, de las orientaciones y las disciplinas, genera una tensión estructural entre lo que es común y lo que difiere. A su vez, las particularidades sociales, culturales e históricas de las Jurisdicciones también aspiran a dejar su marca en la formación docente inicial. Sin embargo, es deseable consolidar lo común de los profesorados de todo el país sin renunciar a respetar la diversidad. Se espera que el Marco sea un aporte en esa dirección.
- Los Dispositivos Nacionales de Evaluación Curricular implementados hasta el presente²⁴, así como la experiencia acumulada de los procesos de formación continua en el sistema educativo, muestran cierta debilidad de la gestión pedagógica en el nivel institucional. El Marco puede aportar a la construcción de acuerdos institucionales sobre dichas cuestiones porque favorece un modo de trabajo que debe ser necesariamente transversal.
- El análisis comparativo de los DCJ de la formación inicial muestra algunas dificultades para definir y organizar las acciones formativas del Campo de la Práctica Profesional Docente, al cual se le asigna una función articuladora de las trayectorias formativas porque aborda fundamentalmente el desarrollo de las capacidades para intervenir como docente en las aulas y en las instituciones. El Marco puede aportar a identificar las acciones formativas en función de las tareas, procesos, situaciones y problemas que son prototípicos de la profesión docente.
- Para contribuir a resolver dichas cuestiones y en el marco del Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 que plantea como línea de acción consensuar marcos referenciales sobre los conocimientos, capacidades y actitudes esperados en los egresados de las instituciones formadoras, se avanzó en la elaboración de un Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial. Se espera que este Marco fortalezca la centralidad de las prácticas en la formación y aporte a la renovación de la enseñanza, entendiendo que las demandas de la sociedad del conocimiento plantean

24.- Se evaluaron los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria (2011), Educación Especial, Educación Física y los del campo de la Educación Artística –Música, Artes Visuales, Danza, Teatro y Expresión Corporal– (2014). En el curso de este año se evaluarán los Profesorados de Educación Secundaria.

nuevos desafíos al sistema educativo²⁵. En este sentido, el objetivo de lograr una educación realmente inclusiva requiere, entre otras cuestiones, de docentes capaces de desarrollar prácticas pedagógicas abiertas a la diversidad, la expresión y la exploración.

A fin de cumplir con el objetivo de desarrollar el Marco a partir de un trabajo consensuado y federal, el INFoD decidió organizar una Comisión Técnica Federal integrada por el equipo del Área de Desarrollo Curricular y trece referentes jurisdiccionales involucrados en las cuestiones de política curricular, que representan a las cinco regiones del Consejo Federal de Educación²⁶.

La Comisión funciona a través de una modalidad mixta que incluye instancias presenciales y virtuales coordinadas por el Área. Produjo aportes para formular las capacidades profesionales generales y específicas y colabora en el diseño del proceso de implementación del Marco Referencial que tiene el objetivo de garantizar la construcción y el desarrollo de las capacidades profesionales en los ISFD, con el apoyo, acompañamiento y seguimiento de las DES.

Las sucesivas versiones preliminares del Marco Referencial fueron analizadas en el curso de los Encuentros Nacionales de Referentes del Área de Desarrollo Curricular y revisadas en función de los aportes recibidos; la Mesa Federal de Direcciones de Educación Superior ha ido conociendo y comentando los sucesivos avances. La Mesa de Especialistas y el Consejo Consultivo que asesoran a la Dirección Ejecutiva del INFoD hicieron respectivas lecturas críticas.

De esta manera se logró que el Marco Referencial fuera resultado de un proceso de intercambio que asegura la construcción de acuerdos acerca de su objetivo y su estructura.

¿Cómo se promoverá la enseñanza de las capacidades incluidas en este Marco Referencial?

Una vez aprobado el Marco Referencial, se inicia el proceso de su implementación con el objetivo de lograr que interactúe con los contextos locales para cumplir efectivamente con la función para la cual fue elaborado, evitando el riesgo de que sea tratado como una propuesta de carácter declarativo.

Tal como sucede con las anteriores herramientas de política curricular que ya están en curso, las acciones de los tres niveles de responsabilidad confluyen y se complementan.

25.- Para profundizar acerca de los nuevos modos de producción y circulación de saberes en la sociedad digital, se sugiere la lectura de las Orientaciones Pedagógicas del Plan Nacional Integral de Educación Digital, disponible en http://planied.educ.ar/wp-content/uploads/2016/04/Orientaciones_pedagogicas-1.pdf. Las competencias de educación digital están definidas en: http://educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/competencias-de-educacion-digital-vf-1-58bd6716d04b8.pdf.

El Área de Desarrollo Curricular del INFoD tiene a su cargo la coordinación general del proceso, con la colaboración de los referentes jurisdiccionales involucrados en las políticas curriculares de la formación docente inicial; es responsable de elaborar documentos de trabajo de carácter orientativo, así como de apoyar a las DES en sus funciones de coordinación y seguimiento.

Las DES son responsables de la implementación del Marco en los ISFD de su Jurisdicción, a través de variadas estrategias de trabajo de carácter presencial y virtual; así como también del monitoreo del proceso. Cuentan para ello con el apoyo y la asistencia técnica del Área de Formación de Formadores del INFoD.

Los ISFD son los responsables de sistematizar y/o generar producciones de sus formadores y estudiantes orientadas a promover y consolidar la construcción de las capacidades profesionales docentes, a lo largo de toda la trayectoria formativa.

Finalmente cabe señalar que las capacidades profesionales docentes se vienen trabajando en el sistema de una manera heterogénea, pero seguramente hay Institutos y Jurisdicciones que han producido avances, al menos con respecto a algunas de las capacidades incluidas en el Marco. Es probable que algunas estén más claramente identificadas y trabajadas y otras resulten más novedosas y menos presentes en las propuestas formadoras de los Institutos. Pero a partir de procesos sistemáticos de seguimiento jurisdiccional y de puesta en circulación de las producciones en todo el país, se irá consolidando paulatinamente el repertorio completo.

ANEXO 6

Programa

Extractos de un programa de “Didáctica general”.

Contenidos

Unidad 1: *La Didáctica General: ¿Qué es y qué no es?*

Didáctica y Pedagogía. La didáctica como objeto de conocimiento. Origen histórico de la Didáctica. El siglo XVII y la “Didáctica Magna” de Comenius. Las fronteras de la didáctica general, los ámbitos de las didácticas especiales. Los campos de aplicación. Corrientes didácticas.

Unidad 2: *¿Cómo se define lo que se enseña en las escuelas? Del encuadre nacional al proyecto institucional.*

El Currículum como marco de programación de la acción docente. Currículum Oculto y Currículum nulo. Niveles de decisión curricular: Nacional, Jurisdiccional, Institucional y de aula. El diseño curricular y los documentos curriculares de la Jurisdicción. El Proyecto Educativo Institucional (PEI), el plan anual y la unidad didáctica. Otras normas que regulan el quehacer docente en el aula por fuera de la prescripción curricular: leyes, resoluciones y disposiciones nacionales o jurisdiccionales.

La cultura escolar. La normativa, las prácticas y los actores. La perspectiva del docente y la perspectiva del alumno. Propuestas curriculares, planes de estudios, programas de materias y proyectos pedagógicos.

Unidad 3: *¿Qué y cómo enseñar en el aula? La escuela como escenario de operaciones didácticas.*

Planificar la enseñanza: enfoques y modelos. Pensar la planificación con foco en los procesos de aprendizaje. La planificación anual y la planificación de clases. La transposición didáctica: cómo se transforma el saber científico en saber a enseñar.

Los contenidos y su selección, secuencia y tratamiento.

Métodos y estrategias de enseñanza. Metodologías directas e indirectas: estudios de casos, proyectos didácticos, juego didáctico, exposición dialogada, simulaciones, estrategias para promover el aprendizaje colaborativo. La gestión del tiempo, del grupo, de los recursos y de los intercambios en las estrategias de enseñanza.

Las estrategias de enseñanza en entornos virtuales: tipos de entornos, características. El aula taller, el seminario, el grupo de estudio.

Unidad 4: *¿Qué significa evaluar? La evaluación como oportunidad de aprendizaje.*

Historia y desarrollo del concepto de Evaluación. Las funciones de la evaluación en distintos niveles de decisión: sistema, instituciones y aula. Tipos de evaluación, sus usos y sentidos. La evaluación en el aula como oportunidad de aprendizaje. La definición de criterios, estrategias e instrumentos de evaluación formativa. Las diferencias y relaciones entre evaluar, calificar y acreditar. El rol de la retroalimentación en la evaluación. La meta evaluación: evaluar lo evaluado.

Bibliografía de la Unidad XX

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). Estrategias de enseñanza: otra mirada al que-hacer en el aula. Buenos Aires: Aique.
- Armendáriz, A. y Ruiz Montani, C. (2006). *El aprendizaje de lenguas extranjeras y las tecnologías de la información*. Buenos Aires: Lugar.
- Gutiérrez Martínez, J. (2003). "Nuevas tecnologías y sociedad de la información" en Brunner, J. J. y Tedesco, J. C. *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO. Setiembre Grupo Editor. Santiago de Chile.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Capítulo 1: "¿Qué es la transposición didáctica?" Capítulo 2: "¿Existe la transposición didáctica? o la vigilancia epistemológica." Capítulo 3: ¿Es buena o es mala la transposición didáctica?
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. La ed. - Buenos Aires: Santillana.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). Enfoques de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós. Capítulo 5: "El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas".
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la Enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Sanjurjo, L. y Vera, T. (1994). Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Rosario: Homo Sapiens.

