

Lectura y escritura académicas

Una propuesta
de trabajo para
la formación
docente inicial

Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación

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

Secretaria 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 Panazzo

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 del Instituto Nacional de Formación Docente

Cecilia Veleda

Director Nacional de Formación Inicial

Emmanuel Lista

Coordinación General:

Andrea Brito

Autoras:

Beatriz Vottero (Cuadernillo Introductorio. Puntos de partida)

María Inés Indart (Rúbricas de evaluación- Anexo Cuadernillo 2)

Pamela Archanco (Cuadernillo 3)

Patricia Torres (Cuadernillo 1)

Valeria Stefani (Cuadernillo 1, 2 y 3)

Diseño:

Florencia Zamorano

Cómo citar este texto: Brito, A. y Vottero, B. (2019). Cuadernillo Introductorio. En Brito, A. (coord.) *Lectura y Escritura Académicas. Una propuesta de trabajo para la formación docente inicial*. Buenos Aires: FLACSO- Instituto Nacional de Formación Docente.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Prólogo

Esta serie de materiales conforma una propuesta formativa elaborada por el equipo docente de la Especialización en Lectura, Escritura y Educación (Programa Educación, conocimiento y sociedad) del área de Educación de FLACSO/Argentina en convenio con el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Su **propósito** es aportar criterios y herramientas para el abordaje de la lectura y la escritura académicas atendiendo a la especificidad de la formación docente inicial y de la tarea docente. De manera específica, esta serie se propone atender a los principales requerimientos que supone para un ingresante a este nivel el acercamiento a nuevos textos y nuevos modos de leer y escribir.

Sus **destinatarios** son docentes formadores del espacio curricular de alfabetización académica en la formación docente inicial (en sus diferentes denominaciones: Alfabetización académica; Lectura y escritura académica; Comunicación, cultura y tecnologías de la información y la comunicación; Oralidad, lectura y escritura; Lectura, escritura y oralidad; Oralidad, lectura, escritura y TIC; Lectura y escritura de textos académicos, etc.) como así también docentes formadores de todos los espacios curriculares interesados en incorporar estrategias de trabajo focalizadas en los saberes de la lectura y la escritura en el contexto de la formación docente inicial.

Las lecturas que propone el material forman parte de la **colección “IDEAS QUE ENSEÑAN”** que ha sido distribuída desde el Instituto Nacional de Formación Docente a todos los Institutos Superiores de Formación Docente de gestión estatal del país y a las 24 Direcciones de Educación Superior y de Educación Privada. De este modo, buscamos que las instituciones cuenten con el material bibliográfico necesario para desarrollar las actividades que aquí se proponen.

Esperamos que esta propuesta - junto con la **propuesta nacional de Curso Introductorio para la Formación Docente Inicial** - contribuya a enriquecer las prácticas de formación de los profesorados y, consecuentemente, a consolidar los aprendizajes de las y los estudiantes vinculados con capacidades centrales para transitar la formación docente inicial.

Emmanuel A. Lista
Director Nacional de Formación Inicial
Instituto Nacional de Formación
Docente

Cecilia Velea
Directora Ejecutiva
Instituto Nacional de Formación
Docente

Índice

Lectura y Escritura Académicas. Una propuesta de trabajo para la formación docente inicial	1
Prólogo.....	4
Introducción	7
Organización de la propuesta.....	8
Presentación del equipo Académico	15
Para leer y “escribir la lectura”	20
Presentación	21
Actividades.....	23
Rúbrica de evaluación	41
Bibliografía de referencia.....	42
Bibliografía para la consulta	42
Para reconocer y articular voces en los textos	43
Presentación	44
Actividades.....	45
Rúbrica de Evaluación	57
Anexo. Actividades para ampliar y afianzar el uso de las normas APA en escritos académicos	58
Bibliografía de referencia.....	67
Bibliografía para la consulta	67
Para escribir un informe de lectura	69
Presentación	70

Parte A. Escribir el informe de lectura	71
Actividades.....	71
Rúbrica de evaluación del informe de lectura.....	80
Parte B. Las etapas de la producción del escrito	81
Actividades.....	81
Rúbrica de evaluación del proceso de escritura del informe académico.....	93
Bibliografía de referencia.....	94
Bibliografía para la consulta	95



Introducción

Organización de la propuesta

La serie de materiales “Lectura y Escritura Académicas. Propuesta de trabajo para la Formación Docente Inicial” se compone de cuatro (4) cuadernillos:

- Cuadernillo Introductorio: Presentación, organización y marco conceptual de la propuesta
- Cuadernillo 1. Para leer y “escribir la lectura”
- Cuadernillo 2. Para reconocer y articular voces en los textos
- Cuadernillo 3. Para escribir un informe de lectura

Los cuadernillos 1, 2 y 3 incluyen un conjunto de actividades diseñadas para su uso en los espacios curriculares de lectura y escritura académica (o alfabetización académica) de los institutos de formación docente. Se trata de propuestas didácticas centradas en la enseñanza de algunos saberes específicos del leer y el escribir a fin de que los estudiantes puedan fortalecer sus procesos de aprendizaje en los primeros tramos de la formación docente.

Los cuadernillos presentan actividades organizadas en itinerarios con consignas, recursos y una rúbrica final que orienta la evaluación de los saberes incluidos en cada recorrido. Algunas sugerencias para los profesores que implementen estas propuestas acompañan cada recorrido. El hilo conductor de las propuestas incluidas en los cuadernillos es la elaboración de una producción final que invita a la reflexión sobre la identidad del trabajo docente.

Asimismo, los itinerarios presentados proponen el uso y consulta del corpus bibliográfico incluido en la colección “Ideas que enseñan” distribuida en aproximadamente 850 institutos de formación docente de gestión estatal de todo el país por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), cuyos títulos han sido seleccionados priorizando temáticas vinculadas con la enseñanza, los procesos de aprendizaje y la formación docente.

Puntos de partida: Leer y escribir en la formación inicial de grado. Exigencias, dificultades, desafíos

El ingreso al nivel superior enfrenta a los estudiantes a nuevas prácticas de lectura y de escritura que demandan competencias específicas para comprender, interpretar, cotejar, seleccionar, procesar y ampliar información de cierta complejidad, tanto en tareas de estudio como en la elaboración de trabajos prácticos, evaluaciones, coloquios, etc. Si pensamos, además, que en los institutos de formación docente se preparan para enseñar -cualquiera sea la disciplina o área del conocimiento en que se vayan a desempeñar- la necesidad de acompañarlos para que adquieran cierta madurez como lectores y escritores, se erige en un imperativo. No basta, sin embargo, con esfuerzos individuales. Se requiere un conjunto de acciones políticas e institucionales sostenibles a largo plazo, guiadas por la premisa de una educación inclusiva y de alto nivel académico.

Diversos y numerosos estudios realizados en las últimas décadas en nuestro país dan cuenta de las dificultades más comunes que los estudiantes atraviesan al encontrarse con textos que, desde ya, no fueron escritos particularmente para ellos (como sí lo habían sido los manuales escolares), sino para la comunidad científica y académica. En general, suelen tomar todo escrito como “verdad dada” y les cuesta reconocer los posicionamientos teóricos e ideológicos desde donde se expresan sus autores. En cuanto a la escritura, esas dificultades se resumen en que no se sienten confiados en sus propias palabras y acuden a una sobrevaloración de la cita, incluso en muchos casos sin adecuarse a las normas. Sujetos todavía a cierta modalidad del nivel medio, escriben además para un único lector: el profesor; sin considerar la dimensión retórica de comunicación ni el género discursivo acorde a cada circunstancia y propósito.

El aporte de los espacios curriculares orientados específicamente a fortalecer las prácticas de lectura y de escritura académicas en nuestros planes de estudios se traduce, en este sentido, en proporcionar una toma de conciencia sobre las particularidades y requisitos de los géneros discursivos que los futuros docentes deberán dominar, tanto durante el recorrido de su formación inicial de grado como en su posterior desempeño profesional. Si bien será una contribución acotada que reclama complementarse con el trabajo de todos los profesores de las distintas asignaturas a lo largo de toda la cursada, se impone como una necesidad indelegable en los primeros años donde se adquieren las

herramientas básicas para crecer como lectores y escritores conscientes de las potencialidades del lenguaje escrito.

No se trata, simplemente de adquirir un reservorio de habilidades y desarrollar estrategias aplicables a cualquier tipo de textos, sino de poner en valor los rasgos distintivos de cada texto que se lee o se escribe y de afianzar condiciones que se proyecten de lleno hacia la carrera que se está cursando.

Es importante, en este sentido, que nosotros mismos, en tanto formadores de formadores, nos situemos como intérpretes críticos de una problemática que también nos incluye como lectores y escritores en continuo crecimiento, discutiendo y consensuando algunas cuestiones medulares que necesitamos afrontar. Pensarlo de este modo nos permite diseñar propuestas superadoras que mejoren nuestro propio ejercicio docente y, sobre todo, nos alienta a pensar y a confiar en que podemos generar en las aulas un diálogo abierto, permanente y fecundo, donde se promuevan experiencias de aprendizaje a partir de actividades de lecturas y de escrituras plenas de sentido, donde profesores y alumnos construimos conocimiento compartido.

Viejas prácticas, nuevas posibilidades

Se trata de procesos que requieren ser afrontados a través de propuestas que anuden/articulen la fuerza y valor de la tradición académica con nuevos modos de producir, comunicar, receptar, actualizar y distribuir el saber en, desde y entre campos de conocimiento, interpelados por las condiciones de nuestro tiempo. En otras palabras, de estar y actuar a tono con las posibilidades que ofrecen nuevos lenguajes multimodales, formatos y recursos de producción y de circulación de textos que exceden la modalidad convencional del libro impreso y que reclaman, en consecuencia, nuevas competencias para su lectura y su escritura.

Las tecnologías digitales y la Internet han modificado los hábitos de leer y de escribir, ofreciéndonos una cantidad innumerable de aplicaciones, funciones y programas que potencian la búsqueda y procesamiento de información, la disponibilidad de textos en diversos formatos y lenguajes, las posibilidades de revisión, reorganización y reescritura de nuestras propias producciones.

Si bien es verdad que no todos nuestros estudiantes gozan del acceso que sería deseable a la conectividad y al uso de modernos dispositivos, nuestro compromiso requiere que la

educación formal se constituya en el ámbito que debe garantizar esos nuevos aprendizajes. Nuestros estudiantes pertenecen ya, en su mayoría, a la denominada generación *centennial* y serán educadores de las que vendrán.

Como formadores de futuros docentes debemos comprender que enseñar a leer y a escribir en el marco de paradigmas y estándares académicos implica asumir –por un lado y como señalábamos– que nos debemos a una tradición cuya permanencia les da sentido a nuestras prácticas y que es preciso sostener, como la importancia de hacer lecturas minuciosas y en profundidad, la búsqueda bibliográfica intensa y precisa y, en general, el uso del libro impreso. Pero, por otro, también es importante asumir que algunos géneros convencionales han sido eclipsados o superados en su funcionalidad (el propio formato libro ha adquirido nuevas interfaces en sus versiones digitales), debido a que hoy el conocimiento no sólo se divulga a través de numerosas vías alternativas al libro o a la revista científica, sino que se distribuye y se pone en discusión en instancias de proceso a través de documentos compartidos en línea (de grupos académicos cerrados, pero también en espacios públicos, como *Wikipedia*); se expande y revisa en tiempo real en los propios ámbitos de investigación y de enseñanza, antes incluso de su publicación final y también después, a través de géneros versátiles y en permanente renovación, propios de las TIC.

Todo ello nos condiciona no sólo a conocer y a apropiarnos de nuevas prácticas, sino también a actualizar los formatos didácticos de que nos valemos para abordar la problemática de la lectura y la escritura académicas. Al momento de pensar y diseñar actividades debemos asumir decisiones impensables años atrás, que posibiliten la experimentación con nuevos recursos y textualidades, contribuyendo a democratizar su viabilidad.

Una consigna medular: aprender a argumentar

Todos los profesores tenemos la preocupación de que nuestros estudiantes desarrollen condiciones para el pensamiento crítico, que no repitan de memoria lo que les damos a leer, que puedan comprender e interpretar producciones de cierta complejidad. Que puedan escribir de modo fluido, componiendo un texto con vocabulario adecuado y preciso, recogiendo coherente e idóneamente la información necesaria y exponiendo sus propias reflexiones.

Sin embargo, a veces las consignas que ofrecemos proponen lecturas que poco favorecen un trabajo personal de construcción de sentidos y una toma de posición frente a lo leído; así como, otras veces, pedimos escrituras que se resuelven medianamente copiando o citando, o con un mínimo trabajo de producción. De este modo, los estudiantes no desarrollan confianza en sus propias capacidades, en sus propias posibilidades de expresarse, aun con errores y dubitaciones. Quedan muy “atados” a lo que suponen que el profesor espera y acuden al discurso de otros (los autores de los textos que les damos a leer), en desmedro de la expresión y fortalecimiento de una voz propia que se deje atravesar por esos discursos a través de procesos de reformulación e interpretación.

En el mismo sentido, solemos diseñar consignas que prevén una resolución única, acotada, ahogando la creatividad y la búsqueda de alternativas que estimulen la divergencia y la pregunta. Si no salimos de ese patrón, esos futuros profesores replicarán el modelo; no se sentirán ellos mismos en condiciones de marcar una diferencia.

Si, en cambio, les ofrecemos consignas que, junto a la lectura y la escritura, incluyan la discusión oral, el debate, el planteo de disensos y la argumentación, abrimos el escenario del aula hacia condiciones más realistas sobre el campo de trabajo donde les tocará actuar. Los estimulamos a que adviertan diferencias sutiles y/o sustantivas entre líneas teóricas y entre propuestas metodológicas; les enseñamos cómo enseñar a pensar. A adoptar, pero también a cuestionar ciertas posturas. Los ayudamos a que, ya desde los primeros años de cursada de la carrera que han elegido, vayan trazando un perfil propio desde las inquietudes e interrogantes que los animan.

Desde esta perspectiva entendemos que, en rigor, la formación en lectura y escritura académicas debe propender, de manera holística, a desarrollar la comprensión crítica para adquirir, en definitiva, la capacidad de argumentar, de asumir un pensamiento con completa responsabilidad sobre lo que se expresa y se presenta en la palestra del aula. Hoy, como estudiantes; mañana, como profesionales.

Y es ensayando respuestas y razonamientos como se aprende a argumentar porque se trata, básicamente, de un procedimiento intencional antes que del uso de una suma de recursos prescriptos para ciertos y determinados géneros discursivos. Al dar cuenta de lo que uno sabe, ha estudiado, piensa, sostiene y también de lo que uno se sigue preguntando, buceando en busca de nuevas y más convincentes respuestas, se

construye pensamiento crítico. La argumentación no clausura, abre. Rechaza la receta y los decálogos cerrados. Confía en que siempre puede descubrirse algo más, algo propio en el modo de leer, de aplicar, de pensar una teoría, una idea, un concepto, una explicación.

Algunas propuestas de trabajo

Los cuadernillos de actividades que les ofrecemos en esta instancia se organizan considerando cierta complejidad creciente en cuanto a promover la apropiación de conocimientos y habilidades indispensables. En el primero, se trabajará con la función orientadora de los elementos paratextuales y las marcas de producción, con propuestas para reconocer distintas finalidades y procedimientos, así como con estrategias de búsqueda, registro y recuperación de información. Ello con la finalidad de que se comprendan y analicen los condicionamientos de las instancias de escritura y de recepción: en qué contexto se escribe, para quiénes, con qué intenciones; desde qué propósitos se lee, en base a qué recortes, desde qué lugar.

En el segundo cuadernillo abordamos la importancia de que les enseñemos a nuestros estudiantes a descubrir la polifonía de voces que hay en los textos que elegimos como bibliografía o que vamos sumando para un trabajo práctico, un parcial, un debate en el aula. Para que adviertan y discutan posiciones contrastivas, y hasta falaces o insuficientes y rescaten ideas promisorias.

En el tercer cuadernillo nos centraremos en las prácticas de escritura, haciendo especial énfasis en los procesos de planificación y de revisión continua, la toma de conciencia sobre el tono y el registro verbal adecuados, la selección de recursos consecuentes con el género elegido. Para ello es necesario asumir una posición que nos permita revisar cierta creencia enraizada que supone que producir escritos de rigor académico obliga necesariamente al uso de un registro formal desafectado, impersonal, que exponga enunciados científicos evitando el rodeo, la metáfora, referencias subjetivas y modalizaciones discursivas de probabilidad. La narración, la perífrasis, el testimonio, la digresión también pueden tener cabida en la escritura académica porque son los géneros que potencian la reflexión.

En todos los casos se trata de una tarea que requiere del diálogo en un aula “bulliciosa” que abandone el clásico formato radial donde cada alumno trabaja en silencio y es

evaluado sólo por el profesor, y se asuman modalidades donde los escritos circulan y son leídos por los compañeros, donde las producciones pueden ser colaborativas y trabajarse en proceso, reflexionando sobre las prácticas mismas de escribir y de leer.

Reconocerse en la voz propia, en el espacio en blanco, en la pregunta y en el hallazgo es buen terreno para animarnos a tomar la palabra, que es, en definitiva, lo que nos interpela como ciudadanos y nos fortalece como educadores.

Presentación del equipo Académico

Coordinación general:

Andrea Brito

Autoras:

Beatriz Vottero (Cuadernillo Introdutorio. Puntos de partida)

María Inés Indart (Rúbricas de evaluación- Anexo Cuadernillo 2)

Pamela Archanco (Cuadernillo 3)

Patricia Torres (Cuadernillo 1)

Valeria Stefani (Cuadernillo 1, 2 y 3)

Andrea Brito



Es Doctora en Ciencias Sociales y Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO-Argentina), Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires) y Profesora para la Enseñanza Primaria (Escuela Normal Superior Nro.4). Ha trabajado como docente del nivel primario y universitario, como pedagoga en el ámbito de la gestión pública en el área de currículum y de capacitación docente, y como consultora en diversos proyectos de planeamiento educativo a nivel nacional y regional. Ha desarrollado diversos trabajos de investigación y también de desarrollo curricular. Es autora de materiales curriculares para docentes y alumnos de distintos niveles del sistema educativo como así también de artículos y publicaciones entre las que se encuentran *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina* (en coautoría con Inés Dussel y Pedro Nuñez, 2007, Fundación Santillana) y *Lectura, escritura y educación* (coord., 2010, Hommo Sapiens- Mención de Honor Fundación El Libro). Actualmente es investigadora principal del Programa Educación, conocimiento y sociedad - Área Educación de FLACSO-Argentina -donde coordina la Especialización en Lectura, escritura y educación- y profesora en el nivel superior en formación docente inicial.

Beatriz Vottero



Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Córdoba. Especialista en Lectura, Escritura y Educación y Diplomada en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO-Argentina). Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Villa María y de la Especialización en Lectura, escritura y educación, FLACSO-Argentina. Ha trabajado en formación de maestros y profesores en Institutos de Formación Docente de la provincia de Córdoba. Ha dictado numerosos cursos de capacitación para docentes, conferencias, seminarios y talleres en diversas provincias argentinas, y actuado como asesora y formadora en revisión de programas estatales. Ha participado como expositora y panelista en encuentros académicos nacionales e internacionales y es miembro de comités académicos. Acredita numerosas publicaciones en el país y el exterior sobre trabajos de investigación. Es coautora del libro *La escritura en taller. De Grafein a las aulas* (2018), Primer Premio al Libro de Educación 2017-2018 otorgado por la Fundación El Libro.

María Inés Indart



Profesora y Licenciada en Letras (Universidad de Buenos Aires). Especialista en Lectura, escritura y educación (FLACSO-Argentina). Ha trabajado como docente en instituciones educativas en los niveles medio y terciario. Fue directora de la “Colección del Mirador” de la Editorial Cántaro entre 2004 y 2008. Ha desarrollado tareas de asesoría en el área de Lengua para diferentes colegios. En la actualidad, se desempeña como coautora y editora de textos escolares de Lengua y Literatura para distintas editoriales y distintos niveles del sistema educativo y, desde 2013, es docente de la Especialización en Lectura, escritura y educación (FLACSO-Argentina).

Pamela Archanco



Profesora en Letras (Instituto Nacional Superior del Profesorado “Joaquín V. González”) y Especialista en Lectura, escritura y educación (FLACSO-Argentina). Es autora de libros lengua y literatura, de ortografía, y de publicaciones destinadas a la capacitación docente; entre estas últimas, *Lenguaje y escritura desde la escuela* (IESALC, 2007) y *Enseñar Lengua y Literatura: actividades que favorecen el aprendizaje* (Lugar, Editorial, 2003). Ha publicado novelas, cuentos y poemas para niños dentro y fuera del país. Ha trabajado como docente y como capacitadora en distintos niveles educativos, como docente de espacios curriculares de literatura infantil y de prácticas del lenguaje en el nivel terciario, y como editora de textos escolares. Ha representado a la Argentina ante la Coedición Latinoamericana de Libros para Niños y Jóvenes CERLALC-UNESCO (Lima, 2005) y, desde el 2006, es miembro del comité organizador de las Jornadas Internacionales sobre Educación (Feria del Libro de Buenos Aires). Desde el 2004, es docente de la Especialización en Lectura, escritura y educación de FLACSO- Argentina.

Patricia Torres



Magíster en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (Universidad Nacional de Rosario), Especialista en Investigación Educativa (Universidad Nacional del Comahue), Especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO-Argentina) y Profesora en Letras (Universidad Nacional del Litoral). Doctorando en Letras por la Universidad Nacional del Litoral. Se desempeña como docente de grado y postgrado en el Nivel Superior (Formación Docente). Miembro del CAID (UNL) en el que se realizan trabajos de investigación en relación con los obstáculos epistemológicos y buenas prácticas en la enseñanza de la lengua y de la literatura y del CEDINTEL (Centro de Estudios teórico literarios, UNL). También se desempeña como directora de cursos (OEI- CAEU), capacitadora y asesora en diferentes programas y proyectos relacionados con la enseñanza de la lectura, la escritura y la literatura, y como docente de la Especialización de Lectura, escritura y educación de FLACSO-Argentina. Ha participado activamente en congresos nacionales e internacionales y escrito libros y artículos relacionados con su especialidad.

Valeria Stefani



Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras (Universidad de Buenos Aires), Especialista en Lectura, escritura y educación (FLACSO-Argentina) y Especialista Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial (Nuestra Escuela-Ministerio de Educación de la Nación). Se ha capacitado también en la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera (UBA). Es docente de la Especialización en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO-Argentina) y en distintos institutos de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires. Su labor en instituciones de nivel medio, terciario y universitario ha incluido el dictado de diversas asignaturas, la implementación de talleres de lectura y escritura en la formación superior, la participación en proyectos de articulación entre la escuela media y la universidad, la supervisión de prácticas docentes, la coordinación de área y la realización de variados proyectos interdisciplinarios. Es autora y editora de libros escolares de Lengua y Literatura para primaria y secundaria. También ha publicado trabajos en revistas universitarias y en el *Centro de Documentación virtual* del INFoD y ha participado en la elaboración de materiales para el ingreso a la docencia (Ciudad de Buenos Aires).

An abstract graphic design featuring a white triangle on a black background. The triangle is filled with a blue and red brushstroke pattern. The text "Para leer y 'escribir la lectura'" is written in white, bold, sans-serif font inside the triangle. The text is positioned in the lower right area of the triangle. The overall composition is modern and artistic.

**Para leer y
“escribir la
lectura”**

Presentación

Todo texto está situado históricamente y en su entramado se entretajan aspectos culturales, políticos, sociales, ideológicos, además de lingüísticos. En este sentido, en el Nivel Superior se espera que los estudiantes desplieguen las habilidades de un **lector crítico** y, orientarlos para que puedan realizar estas acciones demanda múltiples prácticas lectoras tendientes a buscar el punto de vista que adopta el autor con respecto a lo que dice, comparar esa perspectiva con las que circulan en la comunidad a la que pertenece el lector y que caracterizan el contexto de producción, establecer relaciones intertextuales que permiten el diálogo con otros textos, entre otras posibilidades.

En este primer cuadernillo nos centraremos en algunas propuestas para orientar las acciones de un *estudiante- lector/escritor* de formación docente inicial y en las decisiones a tomar para posicionarse frente a la lectura como *resolución de problemas* en el marco de diferentes *comunidades discursivas* y *contextos de producción*. También haremos foco en las convenciones del *género* del texto a producir, en la exploración de los *paratextos* y en algunas estrategias para la búsqueda, registro y recuperación de información.

Pensar y hacer en torno a la lectura (y escritura) de textos académicos sin atender a los *contextos de producción* conlleva el riesgo de presuponer que son técnicas y estrategias generales que se pueden extrapolar a cualquier situación cuando, en realidad, nos interesa situarnos sobre “el gesto” y la perspectiva de reflexionar y construir conocimiento junto a otros, en comunidad, en este caso de docentes. Por ende, el convite es a que realicemos un ejercicio conjunto para analizar de qué modo juegan algunas de estas prácticas de lectura y de la escritura de estas lecturas(s).

La propuesta de este cuadernillo, y también de los dos que completan la serie, está orientada por una **consigna** que les plantea a los alumnos **una producción final**:

Elaborar un informe de lectura a partir de la selección de, al menos, dos autores de la colección “ideas que enseñan” que responda a una de las siguientes preguntas (a elección)

- *¿Qué rol cumple un docente en la clase?*
- *¿Cuáles son los saberes de un maestro/a para su tarea y de qué modo los revisa en su práctica?*

El informe de lectura deberá incluir el posicionamiento que los autores desarrollan (en algún libro o capítulo/s) frente a la pregunta seleccionada y un cotejo de esos posicionamientos.

El trabajo es individual y deberá desarrollarse en una extensión máxima de 3 páginas A4, escritas en Arial 12, interlineado 1 ½.

Entonces, las actividades que siguen proponen acompañar a los estudiantes en la realización de este trabajo, haciendo foco en las diferentes etapas y saberes necesarios para su desarrollo.

Actividades

Actividad 1. Primeras interacciones: los elementos paratextuales

En esta actividad proponemos realizar una primera aproximación a los textos desde la lectura de sus paratextos y la toma de notas, a fin de “poner en movimiento” algunas estrategias para la selección de los libros que pueden ser útiles para la resolución de la producción final de escritura.

En el Nivel Superior leemos y escribimos para aprender, para construir nuestra propia voz y para sostener diálogos configurados sobre saberes y quehaceres propios de la comunidad académica a la que nos estamos incorporando. También para entender qué es lo que se está discutiendo e interrogando en el campo de algunas ciencias; aprender sus claves teóricas, los modos de “decir” y “hacer” en el contexto de esa comunidad(es) discursiva(s) para poder abordar y / o configurar nuevas problemáticas, discutir perspectivas y dialogar en el contexto de la comunidad, en nuestro caso, docente.

1. Nuestra tarea está orientada por la consigna del trabajo final en la cual se nos explicita que el **propósito final** es la producción de un informe de lectura en el que se responda a uno de los interrogantes planteados (*¿Qué rol cumple un docente en la clase? O ¿Cuáles son los saberes de un maestro/a en y de qué modo los revisa para su tarea en el aula?*): para eso se propone utilizar el corpus bibliográfico de la [Colección Ideas que enseñan](#).
Entonces, en primer lugar les sugerimos ir armando un **cuaderno de notas**

Para acompañar en el aula

Estas primeras actividades tienen como finalidad que los estudiantes conozcan y / o recuperen estrategias para **registrar la información** encontrada (toma de notas, resaltar algunas palabras claves) y que realicen una primera aproximación a la **lista de los textos**. Según la etapa del año y la cátedra en la que nos situemos, los estudiantes se encontrarán con autores conocidos y otros de los que sólo sabrán por referencias o por citas incluidas en otros textos; a algunos autores los podrán leer en sus idiomas originales y a muchos en traducciones. En este sentido, les sugerimos que colaboren con ellos para que puedan detenerse en los nombres de las editoriales y hacer una breve mención a aquellas con cuyas producciones y circuitos de distribución estarán más familiarizados y focalizar la mirada en otras que sean menos conocidas; también les sugerimos que los ayuden a “leer” si son primeras publicaciones y traducciones y, si es posible, hacer mención a qué textos del listado se abordan, generalmente, en los primeros años y cuáles pasan al listado de los que se leerán en años posteriores.

(impreso o digital) en el que irán registrando variadas informaciones que pueden ser de utilidad para resolver el trabajo final.

Luego, ingresen a la presentación de la colección haciendo [clic aquí](#) y, a partir de una primera lectura del listado de textos que la componen, anoten cuáles consideran que pueden ser los títulos que suponen deberían leer para responder a los distintos interrogantes.

2. Conversen entre ustedes y con el/la profesor/a:

¿Conocían alguno de los autores? ¿Se guiaron por los títulos, por algunas palabras claves, por la editorial?

3. Organizados en pequeños grupos, escuchen a algunos de los autores y las autoras de los títulos que conforman la lista, haciendo [clic aquí](#). Allí encontrarán información sobre cómo han pensado las configuraciones de sus textos, qué decisiones han tomado, por qué se han centrado en determinados recortes y perspectivas de los temas

Para acompañar en el aula

La **toma de notas de exposiciones orales** es una de las estrategias más requeridas en Nivel Superior y es fundamental explicitarles a los estudiantes, algunas de sus claves, por ejemplo, condensar partes de un texto en palabras o frases breves (no es necesario transcribir oraciones enteras) a la luz del propósito que guía el registro que se realizará. También recordarles que, en el recorrido inverso, esa palabra o frase tiene que permitir reconstruir la información del texto.

que abordan y también algunas de sus razones por las que consideran que estos pueden ser de interés para docentes y estudiantes de la formación docente.

Seleccionen algún/a autor/a que les resulte relevante o pertinente en relación con los interrogantes y realicen apuntes en el **cuaderno de notas**, mencionando el texto, el autor y sus argumentos. Luego, preparen una breve presentación oral usando como soportes las notas realizadas.

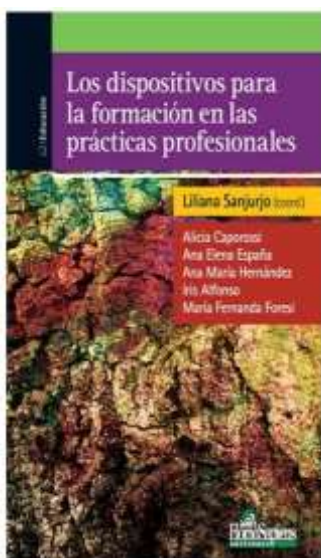
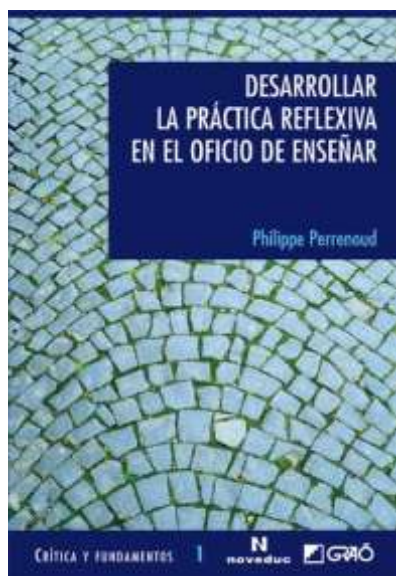
4. Compartan las presentaciones orales y dialoguen sobre los puntos en común (y las disidencias) para la selección de lo/as autores/as en relación con los interrogantes.

Actividad 2. De los textos, sus paratextos, las comunidades discursivas y los contextos de producción (I)

Esta actividad propone indagar en las **tapas**, **contratapas**, **índices**, **notas**, **referencias bibliográficas**, **prólogos**, entre otros, como elementos paratextuales que nos dejarán entrever las huellas de los **contextos de producción** de los libros al poner en escena cómo fueron concebidos, por qué están organizados de ese modo, por qué se incluyen unas voces y no otras, conocer en qué perspectivas y/ o temas deciden focalizar la mirada y sobre qué temas no se centrarán en este momento y porqué.

1. Siguiendo la consigna del trabajo final, una de las primeras acciones que podemos realizar puede ser explorar las **tapas** y las **contratapas** de los libros de la colección *Ideas que enseñan* para, luego, leer con mayor profundidad los índices, los prólogos, las referencias bibliográficas y así, finalmente, seleccionar tres de ellos.

Supongamos que los textos que hemos seleccionado son:



Exploren las tapas, contratapas y solapas de estos textos para, luego, consignar los siguientes datos en las **fichas bibliográficas** de cada uno de ellos:

Autor/es:
Título:
Lugar, editorial y año de edición:
Colección en que se publica (si está indicado):
Traductor (si posee):

2. También:

- busquen más información sobre estas editoriales, sus propuestas y objetivos
- investiguen algunos datos sobre los autores (si no los encontras en los paratextos).

Paralelamente, pueden continuar anotando en el **cuaderno de notas** otros datos de los textos, ideas e interrogantes a la luz del propósito que hila la exploración.

Para acompañar en el aula

Además de contar con la lista de textos y los links de referencia, podemos ofrecerles a los estudiantes una “*mesa de libros*” con los textos de la colección para que se encuentren con ellos en soporte papel y para que puedan llevar adelante la exploración y lectura de los **paratextos** con el propósito de realiza una primera selección de cuatro o cinco de ellos.

Se denomina **paratexto** al conjunto de elementos que acompañan y/ o dan forma al cuerpo textual (como los mencionados en el párrafo anterior) y estos posibilitan una primera interacción entre los lectores y el material bibliográfico. Estos elementos paratextuales son “la puerta de entrada” al texto puesto que brindan indicios en cuanto a su contenido y su entorno de producción y circulación, configuración de destinatarios y dan claves de lectura.

3. Focalicemos la mirada sobre el texto *Hacer visible el pensamiento*, de Ritchhart, Churt y Morrison. Volvamos a observar la **tapa**. Seguramente ustedes realizaron algunas hipótesis sobre el título, en relación con el subtítulo y la contratapa. Tal vez repararon en la imagen para pensar cómo el juego entre el *vitreaux* con vidrios transparentes y el mismo *vitreaux* con vidrios coloreados daba cuenta de este “hacer visible” el pensamiento. Al retomar las fichas anteriores, y con lo que hayan podido investigar sobre los autores y las editoriales, ustedes podrán ir ajustando sus hipótesis

puesto que, si atendemos a la perspectiva temática de la editorial y si, además observamos que el libro corresponde a la colección “Voces de la educación”, podemos inferir que el libro está dirigido a docentes y especialistas en educación.

Ahora bien, *¿qué indicio brinda el hecho de que el prologuista sea David Perkins?* Investiguen sobre este autor y escriban en sus **cuadernos de notas** posibles hipótesis de su selección como autor del prólogo de este libro.

También retomen los datos que aparecen en las tapas de los textos de Perrenoud y Sanjurjo: observen las imágenes, el nombre de las colecciones en que se publicaron dichos textos, e infieran si pueden ser útiles (o no) para responder a algunos de los interrogantes del trabajo final. Escriban sus conclusiones en el **cuaderno de notas**.

4. Retomemos, ahora, las **solapas**, las **contratapas** y los **índices**. En la **solapa**

Para acompañar en el aula

El propósito de esta actividad es que los estudiantes perciban que ya desde estos **paratextos** (a los que Alvarado denomina a *cargo del editor* o a *cargo del autor*), se ponen en movimiento una serie de saberes- que remiten a quehaceres- de nuestra comunidad docente y que esto les permitirá inferir la inscripción de un texto en una “conversación” en la que interactúa con un conjunto definido de otros discursos, voces, autores y tradiciones.

del libro de Perrenoud se amplían las referencias de su contexto de producción y se hace referencia a su lugar en la comunidad académica al recordarnos que es sociólogo, profesor en la Universidad de Ginebra y creador- junto a Mónica Gather- del laboratorio de investigación *Innovation Education Formation* (LIFE). También se perfila sus temas de interés: *sus trabajos sobre la creación de desigualdades y de fracaso escolar lo han llevado interesarse por la diferenciación de la enseñanza y, de forma más global, por el currículo, el trabajo escolar y las prácticas pedagógicas, la innovación y la formación de los enseñantes*. En la **contratapa** se hace foco sobre uno de sus principales aportes sobre el oficio de enseñar: *recuperar la razón práctica, es decir los saberes de la experiencia basada en un diálogo con lo real y la reflexión en la acción y sobre la acción*. Allí también explicita los primeros destinatarios del texto: *todos los profesionales que analizan y transforman sus prácticas* a los que suma: *a los que les acompañan: asesores, formadores, responsables de proyectos innovadores o equipos directivos de escuela*. Un texto pensado para circular en la academia y más allá de ella, a la búsqueda de destinatarios plurales.

Ahora, les proponemos que lean las **contratapas** y **solapas** de los otros dos textos seleccionados:

- a. *¿Qué información encontramos en los paratextos, de los otros libros, sobre el contexto de producción y la inscripción de los autores en sus comunidades de referencia? Tomen apuntes de estos datos en el **cuaderno de notas**.*
- b. Focalicen la mirada en otro paratexto: **los índices**. *¿Qué nos dicen sobre la organización del libro? Por ejemplo, en el texto de Perrenoud-Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar-, la organización es temática y deja entrever las hipótesis de trabajo del autor. En el **título** de la introducción nos encontramos con un enunciado que presenta el hilo conductor de su escrito “La práctica reflexiva, clave de la profesionalización del oficio” y, luego, cada **capítulo** profundiza alguno de los aspectos de (y para) la formación de un practicante reflexivo. Analicen y comenten esta información.*

Recordemos que el **índice** cumple una función informativa pues permite que el lector conozca qué textos se incluyen en un libro. Por otro lado, en la medida en que exhibe una cierta organización, pone en escena cómo fue concebido el libro y qué ideas subyacen ante cierto agrupamiento de los textos en secciones o capítulos.

1. De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva 29	7. De la práctica reflexiva al trabajo sobre el <i>habitus</i> 137
La reflexión en plena acción 32	La ilusión de la improvisación y la lucidez 138
La reflexión fuera del impulso de la acción 35	Aprender de la experiencia 140
La reflexión sobre el sistema de acción 37	Detrás de la práctica... el <i>habitus</i> 141
Una reflexión tan plural como sus practicantes 40	La concienciación y sus motores 146
De la reflexión ocasional a la práctica reflexiva 42	De la concienciación al cambio 151
2. Saber reflexionar sobre la propia práctica: ¿es éste el objetivo fundamental de la formación de los docentes? 45	8. Diez desafíos para los formadores de docentes 163
¿Por qué formar a los docentes para reflexionar sobre su práctica? . . . 46	Trabajar sobre el sentido y las finalidades de la escuela sin hacer de ello una de misión 165
Para un entrenamiento intensivo para el análisis 61	Trabajar sobre la identidad sin encarnar un modelo de excelencia . . . 166
Esto no es más que el principio 66	Trabajar sobre las dimensiones no reflexionadas de la acción y sobre las rutinas sin descalificarlas 167
3. La postura reflexiva: ¿cuestión de saber o de <i>habitus</i> ? 69	Trabajar sobre la persona del docente y su relación con los demás sin convertirse en terapeuta 169
Una transposición didáctica compleja 71	Trabajar sobre lo silenciado y las contradicciones del oficio y de la escuela sin decepcionar a todo el mundo 171
Postura reflexiva y formación del <i>habitus</i> 78	Partir de la práctica y de la experiencia sin limitarse a ellas, para comprender, explicar y teorizar 172
Saber analizar y relación reflexiva con la acción 83	Ayudar a construir competencias e impulsar la movilización de los saberes 173
4. ¿Es posible formar para la práctica reflexiva mediante la investigación? . . 87	Combatir las resistencias al cambio y a la formación sin menospreciarlas . . 175
La ilusión cientificista 88	Trabajar sobre las dinámicas colectivas y las instituciones sin olvidar a las personas 176
La ilusión disciplinar 91	Articular enfoques transversales y didácticos y mantener una mirada sistémica 177
La ilusión objetivista 95	Complejidad y postura reflexiva 179
La ilusión metodológica 98	9. Práctica reflexiva e implicación crítica 183
Universitarización y práctica reflexiva 100	¿Es posible que la escuela permanezca inmóvil en contextos sociales en transformación? 183
5. La construcción de una postura reflexiva a través de un procedimiento clínico 103	En primer lugar, las competencias de base 188
El enfoque clínico, momento de construcción de saberes nuevos 104	La práctica reflexiva como dominio de la complejidad 191
El enfoque clínico, momento de desarrollo de las competencias 110	La implicación crítica como responsabilidad ciudadana 194
6. El análisis colectivo de la práctica como iniciación a la práctica reflexiva . . 115	Formadores reflexivos y críticos para formar a profesores reflexivos y críticos 197
El análisis de la práctica como ayuda para el cambio personal 117	10. La práctica reflexiva entre la razón pedagógica y el análisis del trabajo: vías de comprensión 205
Un análisis pertinente o cómo poner el dedo en la llaga de los verdaderos problemas 123	La razón pedagógica 205
El arte de hurgar en las heridas sin producir demasiados daños 130	El análisis del trabajo y de las competencias 207
Un análisis acompañado de un trabajo de integración 133	Profesionalización y práctica reflexiva 209
El estado de la situación 135	

- c. Realicen una lectura minuciosa de los índices de los otros dos textos: ¿cómo están organizados? ¿por capítulos, por secciones? Además, infieran cuál es el criterio de organización de los mismos: ¿temático?, ¿por ejes problemáticos?, ¿otros? Tomen apuntes de estos datos en el **cuaderno de notas**.

Actividad 3. De las estrategias de búsqueda, registro, recuperación de información, las comunidades discursivas y los contextos de producción (II)

Continuamos con estas primeras aproximaciones al registro y recuperación de información que encontramos, en este caso, en las introducciones y prólogos de los textos seleccionados a propósito de la identificación de los contextos de producción y su relación con las comunidades académicas.

Como pudimos relevar, los **elementos paratextuales** constituyen un primer mecanismo de aproximación entre el texto y nosotros, en tanto lectores. Estos elementos nos ayudan a orientarnos en sus búsquedas y, también, nos brindan pistas sobre los contextos de producción y las comunidades académicas en las que se insertan los autores.

En el ejercicio compartido que estamos llevando a cabo hemos centrado la mirada en la lectura y nos detendremos en un tipo especial de dichas prácticas: **leer para seleccionar**. Pero, cabe recordar que hay también otro tipo de lectura, aquella que deja marcas escritas sobre el texto que leemos, mediante **notas marginales, comentarios, escrituras de signos de interrogación o exclamación** ante una idea con la que coincidimos o que nos interpela de un modo especial. En suma, todo lector escribe algo en la medida en que su actividad de lectura es intensa y se va involucrando en lo que lee.

1. Lean las **introducciones y/o prólogos** de los tres textos y registren en el **cuaderno de notas** la información que se brinda en cada uno sobre:
 - El origen de la obra.
 - Las circunstancias de su producción/elaboración:
 - mención de las fuentes y reconocimiento a personas e instituciones que han colaborado con el autor o los autores en la elaboración del libro,
 - datos sobre el autor/autores y su comunidad académica de referencia.
2. Agreguen la siguiente información en cada una de las fichas bibliográficas que realizaron.

En el prólogo y/ o introducción del texto se nos brinda la siguiente información sobre el **contexto de producción** del texto

.....
.....

Y, en relación con el **autor** (o autores) y su **comunidad académica** de referencia se explicita que

.....
.....

3. Socialicen las fichas y, si es necesario, completen los datos relevados.
4. Sumemos otro texto a los seleccionados: *Dar clase con la boca cerrada*, de Don Finkel.



- a. Exploren los paratextos y realicen algunas primeras aproximaciones (pueden, por ejemplo, pensar: *¿Por qué el título parece controversial? ¿A qué podría referir? ¿Qué se ve en la imagen? ¿Quiénes hablan? ¿Se puede identificar al docente? ¿Qué relación se puede establecer entre la solapa y el título? ¿Es posible confirmar alguna expectativa a partir del índice?*

- b. Investiguen datos del autor y, retomando los datos de los paratextos leídos en el punto anterior, escriban -en no más de una carilla- un posible prólogo para este texto en el que se haga referencia al contexto de producción, al autor y a su comunidad de referencia.

Los **prólogos** y las **introducciones** tienen dos funciones básicas que comparten con las **contratapas**: una *función informativa e interpretativa* respecto del texto y una *función argumentativa*, destinada a captar al lector y retenerlo (Alvarado, 1994). Como ya vimos, en las **contratapas** de los textos seleccionados se le daba mayor intensidad a la persuasión para que el lector opte por el texto dada su relevancia temática o la originalidad de su perspectiva, en tanto ahora vemos que, en los **índices**, las **introducciones** o **prólogos**-más autorales- pueden informar al lector sobre el origen de la obra y las circunstancias de su redacción. Pueden incluir la mención de fuentes y reconocimientos a personas e instituciones que han colaborado con el autor en la elaboración del libro, entre otras opciones.

Actividad 4. Focalizando la mirada: Leer para seleccionar

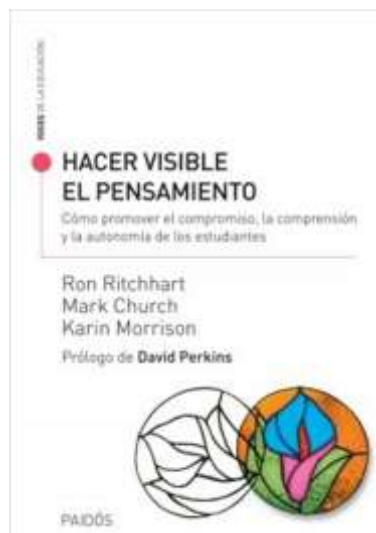
Para elaborar el **informe de lectura como trabajo final de este recorrido** será necesario realizar una lectura atenta de aquellos materiales que se hayan seleccionado. Esta lectura permitirá evaluar, ahora con más detenimiento, si en verdad esos textos brindan la información que necesitamos y, de ser así, avanzar en la toma de notas y el fichaje de cuáles son los aportes de cada autor a la pregunta elegida como eje del trabajo. En esta actividad, por lo tanto, proponemos realizar este tipo de lectura. Reconoceremos cuáles son los aportes que se presentan sobre un determinado tema y veremos cómo para acceder a ellos es preciso comprender cómo se da el entramado de voces que se insertan en el texto. Es a partir de estas otras voces que los autores dan base a los nuevos planteos. El discurso académico se constituye siempre a partir de un diálogo con discursos previos, ya sea que se los reafirme o que se tome distancia con respecto a lo ya dicho. Este juego de diversas relaciones se denomina *intertextualidad*.

1. Nos centraremos, ahora, en uno de los textos seleccionados:

Imaginen que, a partir de la exploración de los paratextos realizada, han optado por leer el capítulo 2 del libro *Hacer visible el pensamiento* de Ritchhart, Churt y Morrison (2018), titulado “El pensamiento en el centro del proceso educativo”. El capítulo inicia con este interrogante:

¿Cómo se aprende a enseñar? Mejor aún, ¿cómo se aprende a enseñar bien?

- a. Conversen sobre qué esperan encontrar en este capítulo a partir de este comienzo.



b. Si continuamos leyendo el capítulo de forma rápida, hallamos, luego de algunos ejemplos y reflexiones, la siguiente afirmación:

Por consiguiente, la respuesta a la pregunta '¿Cómo se aprende a enseñar?' se convierte en conocer el contenido y desarrollar estrategias de presentación.

Ubiquen esta frase en el capítulo y luego, en base a lo que ya han explicado del texto, opinen: *¿consideran que es esta la postura de los autores?*

c. Para verificar su respuesta del punto anterior, lean el comienzo del capítulo y definan: *¿qué visión de la enseñanza atribuyen los autores a algunos padres, estudiantes y colegas? ¿Cómo califican esta visión?*

d. El siguiente párrafo comienza con el conector “En contraste...”. *¿Qué otra visión de enseñanza y aprendizaje se propone?*

En contraste, nuestra colega Tina Grotzer, quien dirige el proyecto de Causalidad Compleja en el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, ha diseñado una serie de módulos sobre conceptos científicos que confrontan directamente las concepciones erróneas de los estudiantes y buscan revelar su pensamiento para así poder reestructurarlo (...) Al hacer esto se invita a los estudiantes a desarrollar y compartir sus teorías que explican la situación, recurriendo a su conocimiento científico. De esta manera, desde un comienzo sale a flote el pensamiento de los estudiantes a través de sus palabras y sus dibujos (pág. 60).

Para acompañar en el aula

Es importante tener presente que leer la intertextualidad de un texto académico no radica en identificar de forma aislada cuáles son las voces y a quiénes se les atribuyen, sino sobre todo cuáles son las funciones que estas voces adquieren en relación con la construcción del texto. En esta actividad podemos guiar a los estudiantes para que tomen conciencia de cómo sobre este entramado de voces se arma la trama argumentativa; primero refutando o tomando distancia de ciertas representaciones sobre la enseñanza, luego validando su postura con ciertas citas de autoridad y por último proponiendo a partir de tomar estas voces prestigiosas como base nuevos aportes. Esto implica alejarse de una práctica de lectura fragmentaria que tiene como finalidad la identificación de piezas de información (lectura a la que en ocasiones algunos estudiantes están más habituados desde experiencias previas de potras tipos de textos) y conducir hacia la experiencia de una lectura que requiere de la construcción de sentido a partir de comprender la lógica de pensamiento sobre la que se construye la totalidad del texto.

Si leemos tratando de entender cómo está armado el texto, descubrimos cuáles son las lógicas desde las cuales estructuran sus argumentos. En este caso, los autores dan fuerza argumentativa a su postura presentando y descalificando primero la posición contraria, para desde allí demostrar cómo su posición surge como respuesta a esta otra posición errónea.

2. Continúen leyendo el siguiente párrafo en el que encontrarán este fragmento:

La literatura sobre el cambio en los maestros sugiere que enfocarse en el aprendizaje más que en la enseñanza es un aspecto central en el crecimiento profesional de muchos docentes, y es esencial en el proceso de aprendizaje para llegar a ser un profesional efectivo [Hatch, 2006; Intrator, 2002, 2006; McDonald. 1992; Palmer, 1998]. En vez de ver el aprendizaje como una acción pasiva de recibir información, debemos tener en cuenta que el aprendizaje sucede como resultado de nuestro pensamiento y de encontrarle sentido a lo que estudiamos. (pág. 63)

Respondan: ¿cuál es el discurso citado? ¿A quién o a quiénes se les atribuye?
¿Qué convenciones es necesario conocer para realizar esta lectura? Y por último:
¿con qué finalidad está incluida esta cita?

Estamos frente a la incorporación de voces de especialistas que contribuyen a respaldar la idea que se está desarrollando. En cuanto a las convenciones de citado y formulación de referencias bibliográficas, cabe señalar que las convenciones más empleadas en el campo de las ciencias humanas son las que brindan las normas APA (*American Psychological Association*), cuya ejercitación les proponemos en el Anexo el Cuadernillo 2 *Para reconocer y articular voces en los textos*.

3. Lean este fragmento con el que se cierra el primer apartado del capítulo 2:

En el libro La escuela inteligente [1992], nuestro colega David Perkins muestra la

Para acompañar en el aula

Encontrar una lista de nombres y años a partir de la cual inferir qué significan estos elementos y cómo leerlos, así como darse cuenta de que es necesario para esto trasladarse al final del capítulo o del libro de modo de encontrar las referencias completas resulta sumamente complejo para quien no está habituado. Es por lo tanto fundamental guiar a los estudiantes en esta decodificación y ayudarlos a dar sentido a estas convenciones. Para reforzar este trabajo, se recomienda consultar el cuadernillo 2 *“Para reconocer y articular voces en los textos”*

importancia de desarrollar oportunidades para pensar:

El aprendizaje es una consecuencia del pensamiento. La retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento surgen cuando el aprendiz se encuentra en experiencias de aprendizaje en las que piensa acerca algo y piensa con lo que está aprendiendo [...] Lejos de creer que el pensamiento viene después del conocimiento, el conocimiento procede del pensamiento. A medida que pensamos acerca de y con el contenido que estamos aprendiendo es como realmente lo aprendemos [Perkins, 1992:8].

Es decir, el pensamiento está en el centro del proceso de aprendizaje y no se trata de un agregado o de algo que se deja para hacer si sobra tiempo. Nosotros, como docentes, debemos reconocer que, al disminuir las oportunidades de pensamiento en nuestros estudiantes, también estamos reduciendo su aprendizaje. Sin embargo, incluso cuando creamos oportunidades de pensamiento debemos reconocer que el pensamiento de los estudiantes puede continuar siendo invisible para nosotros. Con el fin de asegurarnos que no dejamos el pensamiento al azar y para obtener la información que necesitamos para responder a las necesidades de aprendizaje de nuestros estudiantes, también debemos hacer visible su pensamiento. (pág. 63 y 64).

Para acompañar en el aula

Una vez realizado el análisis del texto podemos avanzar en la reflexión sobre cómo estas lecturas podrían ser incorporadas al trabajo final más allá de que luego sea o no este el texto elegido. Dado que el texto no responde de forma directa a ninguna de las dos consignas, se trata de una oportunidad para considerar cómo el tener que desarrollar un tema a partir de la perspectiva de un autor no consiste en la simple reproducción del texto base, sino que implica ser conscientes del problema retórico que supone la tarea y de las restricciones situacionales y discursivas que la limitan; seleccionar, revisar y reorganizar en función de los objetivos; reformular y adaptar la información. En otras palabras, pensar cómo se podría responder a alguno de los interrogantes desde la postura y con los aportes de estos autores. Esta diferenciación entre el modo de resolver una situación de escritura mediante el modo “decir el conocimiento” en contraste con el modo “transformar el conocimiento” en el que el nuevo texto es más que la mera suma de fragmentos de los textos anteriores es explicada en: Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje* (58), pp. 43-64.

a. Identifiquen *¿cuál es la voz citada? Este especialista ya aparece nombrado en los paratextos, ¿recuerdan con qué función? Por lo tanto, ¿se espera que sus ideas sean acordes o diferentes a las de los autores del libro?*

b. La finalidad con la que se incluye esta cita, *¿en qué se parece y en qué se diferencia del caso anterior (punto 2)? ¿Qué nuevos razonamientos realizan los autores a partir de los planteos citados?*

c. Sinteticen, en no más de tres líneas, la postura de los autores de este libro sobre qué es y por qué es importante “hacer visible el pensamiento”.

En el caso de la última cita, los autores no solo se respaldan en la voz citada, sino que dan un paso más allá en el razonamiento y aportan una nueva idea que constituye la tesis de sus planteos.

4. Continúen ahora leyendo el siguiente apartado del capítulo, subtítulo “¿De qué modo hacer visible el pensamiento ayuda al aprendizaje y la enseñanza?” (pág. 64 a 68).

a. Expliquen por qué son mencionadas las siguientes personas y comparen:

un reconocido docente de química

Tina Grotzer Lisa Verheck

b. Identifiquen en los siguientes fragmentos cuál es la voz citada: ¿a quién se cita? ¿Qué dice la persona citada?

Para acompañar en el aula

Con esta actividad es posible detenerse a observar ciertos casos específicos de inclusión de voces ajenas, su diversidad y su variedad en la formulación. Una primera mirada puede llevar a dar cuenta de que además de incluir voces de especialistas, las voces citadas pueden aportar ejemplos (recurso que retomaremos en la última actividad) de casos que permiten ilustrar o dar testimonio de lo planteado; también puede tratarse de frases hechas que circulan en algunos ámbitos y con las que el autor quiere tomar distancia. Podemos también orientar a los estudiantes para que detecten cómo el grado de identificación de la voz citada puede estar relacionado con el grado de respaldo o crítica que se dé a esa voz. En cuanto al uso de citas directas o indirectas, además de remitir al anexo “Para reconocer y articular voces en los textos”, es pertinente detenerse a indagar a partir del ejemplo en qué casos conviene emplear una de estas formas y en qué casos la otra. Resulta necesario orientar la observación de los estudiantes hacia el hecho de que citar no se limita a la mera reproducción (textual o referida), sino que implica una justificación de la inclusión o un avance en la propia reflexión a partir de esos aportes.

Fragmento A

Vigotsky escribió acerca de la importancia del contexto sociocultural del aprendizaje para ofrecer modelos y dijo: “Los niños crecen la vida intelectual de quienes los rodean” [Vygotsky, 1978: 88]. Como educadores, esta cita nos ofrece una poderosa metáfora de lo que significa educar a otro. Al tomar estas palabras con seriedad, debemos entonces preguntarnos: ¿Qué tipo de vida intelectual estamos presentando a los estudiantes en nuestras aulas y en la escuela en general ¿Qué están aprendiendo mis estudiantes sobre el aprendizaje? (pág. 67)

Fragmento B

Poder nombrar y detectar el pensamiento es central para hacernos competentes en ciertos tipos de actividades [Johnston, 2004]. Ellin Keene [Keene y Zimmermann, 1997] señala que los estudiantes no pueden controlar un proceso sino hasta que pueden nombrarlo. Como nuestra atención está dirigida hacia el pensamiento, nos volvemos más conscientes de él, de sus usos y sus efectos. (pág. 68).

- c. Identifiquen: *¿Qué diferencia hay en cada uno de los fragmentos anteriores con respecto a cómo se introduce la voz citada? Formulen una posible explicación de por qué los autores emplearon estrategias diferentes en cada caso. ¿Cuál es el efecto o la utilidad de cada forma?*
- d. Comparen el empleo de las comillas en la cita de Vigotsky con el empleo de las comillas en este fragmento:

La escuela ya no se trata de dar “la respuesta correcta y rápida” sino de un trabajo mental y continuo de comprensión de nuevas ideas e información. (pág. 66)

Las voces que se incorporan a un texto pueden ser de diferente índole, cumplir diferentes funciones y darse a conocer de diferentes modos. Pueden ser ejemplos que ilustren lo que se menciona, pueden ser citas de autoridad de especialistas o pueden ser lugares comunes o parte del saber popular. A veces se las incluye de forma textual, otras de manera referida, según las características de la cita y los diversos propósitos con la que se la incluye.

5. Profundizando las razones para “hacer visible el pensamiento”.

- a. Relean el apartado y listen al menos tres razones que expliquen por qué “hacer visible el pensamiento” contribuye a la enseñanza o al aprendizaje.
- b. Con sus respuestas del punto anterior, amplíen la explicación que escribieron en el punto 3.c.

Para escribir esta explicación, deberán retomar sus apuntes y resumir los aportes que el autor desarrolla en este capítulo. En este sentido, recordemos que:

- Resumir es ir más allá del subrayado de algunas ideas (muchas veces sin jerarquizar) y su transcripción similar a un “cortar y pegar”. Si bien puede ser “un paso previo” para quienes así lo deseen
- Elaborar un resumen implica una práctica compleja puesto que en el trabajo de condensar un texto el lector/ escritor debe reflexionar acerca de la organización- tal como lo venimos haciendo- de dicho texto y, paralelamente, en cómo reescribir o reformular lo que allí se dice.
- Para resumir, es necesario darse cuenta de cómo se entendió el texto (o de qué partes presentan obstáculos para la comprensión), cuáles son las informaciones que tienen que estar en el texto porque son importantes y qué datos son accesorios.
- Esta última cuestión además va variando según sea el o los propósitos del resumen, ya que no es lo mismo si el resumen se realiza para hacer una exposición de todo el texto ante un auditorio que no lo conoce que si el resumen se realiza para recuperar algunos aportes en relación con una categoría o perspectivas de las múltiples que pueden aparecer en un texto o si, como en este caso, si se lo realiza para recuperar aportes en torno a un eje- tema- hilo común.

c. Relean el texto y las respuestas que han dado durante estas actividades. Vuelvan a las consignas para el informe final: conversen sobre de qué forma este capítulo podría vincularse con ese trabajo de escritura que deberán realizar como producción final. ¿Se desarrollan ideas que permitan echar luz sobre alguna de las dos preguntas propuestas? ¿De qué forma?

Recuerden que es posible que, para poder establecer estas relaciones, no alcance con sintetizar el texto; es probable que haya reorganizar seleccionar, reorganizar y dar un nuevo enfoque a la información.

En este primer cuadernillo hemos hecho foco en cómo los elementos paratextuales constituyen un primer mecanismo de aproximación entre el texto y nosotros en tanto lectores y cómo nos ayudan para orientarnos en nuestras búsquedas y, también, para brindarnos pistas sobre los contextos de producción y las comunidades académica en las que se insertan los autores. También hemos experimentado algunas estrategias de búsqueda, registro, recuperación de información y reflexionado sobre cómo se ponen en movimiento según los diferentes propósitos de lectura. En los próximos cuadernillos seguiremos profundizando sobre estas y otras prácticas de lectura y escritura en el nivel superior.

Rúbrica de evaluación

	Muy bien	Bien	Regular
Reconocimiento de los elementos paratextuales de un libro e inferencias acerca de su contexto de producción	El/La estudiante identifica con precisión los elementos que forman el paratexto de un libro, establece conexiones significativas sobre ellos y conoce su contexto de producción.	El/la estudiante identifica los elementos que forman el paratexto de un libro, establece algunas conexiones significativas básicas sobre ellos y conoce parcialmente su contexto de producción.	El/la estudiante identifica en forma incompleta los elementos que forman el paratexto de un libro, no establece conexiones significativas sobre ellos ni conoce su contexto de producción.
Indagación de la comunidad académica de referencia y lectura para seleccionar y jerarquizar información en uno o más textos	Indaga la comunidad académica de referencia de cada texto, selecciona satisfactoriamente la información más relevante leída en uno o más textos y la jerarquiza en forma lógica.	Indaga en forma incompleta la comunidad académica de referencia de cada texto, selecciona la información básica leída en uno o más textos e intenta jerarquizarla en forma lógica.	Omite la indagación sobre la comunidad académica de referencia del texto, selecciona con ciertas dificultades la información leída en uno o más textos y no intenta jerarquizarla.
Lectura para distinguir entre la voz fuente y las voces citadas en un texto y sus relaciones	Identifica con precisión la voz fuente y todas las voces citadas en un texto y las relaciona con claridad.	Identifica la voz fuente y las voces citadas en un texto y logra establecer algunas relaciones entre ellas.	Identifica la voz fuente y algunas de las voces citadas en un texto y establece escasas o nulas relaciones entre ellas.
Escritura de registro lectura (fichas de lectura, temática y/o de trabajo)	Recupera con precisión los aportes conceptuales del texto leído, los jerarquiza de modo pertinente y los registra en forma adecuada.	Recupera y registra parcialmente los aportes conceptuales del texto leído, los jerarquiza con ciertas fallas lógicas y los registra con algunas falencias.	Apenas recupera los aportes conceptuales del texto leído sin jerarquizarlos y los registra en forma confusa.
Escritura de un resumen (reformulación del texto fuente y diálogo con sus ideas)	Reformula en forma organizada y coherente los conceptos del texto fuente y establece un diálogo con ellos.	Reformula los conceptos básicos del texto fuente e intenta dialogar con ellos.	Reproduce lo leído en el texto fuente y no intenta dialogar con los conceptos transcritos.

Bibliografía de referencia

- Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires, Argentina, Eudeba.
- Alvarado, M. (2000). *Escribir: apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires, Argentina. Eudeba.
- Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (2000). *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires, Argentina, Eudeba.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*. (58), pp. 43-64.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge, Inglaterra, Cambridge University Press.

Bibliografía para la consulta

- Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. [archivo PDF] *Revista Propuesta Educativa*. (26). Recuperado (28 de noviembre de 2019) de: https://isfd87bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Alvarado_Resolucion_de_problemas.pdf
- Contreras Domingo, J. (Agosto de 2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal.[archivo PDF] *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Volumen 68 (24,2), pp. 61-81. Recuperado (20 de noviembre de 2019) de: http://m.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279236286.pdf



**Para reconocer
y articular voces
en los textos**

Presentación

La elaboración de un informe de lectura, así como un gran número de otras tareas de escritura académica (respuesta de parcial, ensayo, monografía, análisis de observación, entre otras) implica una tarea de combinación estratégica entre lectura y escritura. Lo mismo podríamos pensar si se trata de realizar una presentación oral. Estamos ante lo que se ha caracterizado como una tarea *híbrida* (Castelló et al., 2011) dado que supone comprensión y a la vez composición. En estos casos es necesario acudir a una o varias fuentes bibliográficas y a partir de una serie de acciones diseñar un entramado complejo de relaciones para construir un nuevo texto.

Cuando se leen múltiples textos para integrarlos en un trabajo, se ponen en marcha, en primer lugar, las acciones que ya hemos recorrido en el cuadernillo 1: buscar y seleccionar información, situar el texto, leer de acuerdo a una determinada finalidad y realizar una lectura detenida que permita evaluar la información y reconocer qué plantean los textos y cómo se sostienen esas posturas. Ahora bien, para llevar a cabo las tareas mencionadas es necesario dar un paso más, que es sobre el que nos enfocaremos en este cuadernillo: el articular las diversas lecturas entre sí: además de comprender cada texto, es preciso poder establecer relaciones que permitan un diálogo entre las voces de diversos especialistas.

En este cuadernillo consideraremos cómo se ponen en práctica estas estrategias para dar un paso más en dirección a la consigna del trabajo final que proponemos para esta recorrido. Así, retomaremos algunos de los libros de la colección “Ideas que enseñan” ya explorados en el cuadernillo anterior y sumaremos otros para detenernos en una lectura que nos permita el reconocimiento de posturas y el cotejo de perspectivas en función de avanzar sobre la resolución de alguna de las preguntas propuestas para el informe, cuya escritura se desarrollará en el cuadernillo 3. Recordemos entonces que la consigna nos propone:

Elaborar un informe de lectura a partir de la selección de, al menos, dos autores de la colección “ideas que enseñan” que responda a una de las siguientes preguntas (a elección)

- *¿Qué rol cumple un docente en la clase?*
- *¿Cuáles son los saberes de un maestro/a para su tarea y de qué modo los revisa en su práctica?*

El informe de lectura deberá incluir el posicionamiento que los autores desarrollan (en algún libro o capítulo/s) frente a la pregunta seleccionada y un cotejo de esos posicionamientos.

El trabajo es individual y deberá desarrollarse en una extensión máxima de 3 páginas A4, escritas en Arial 12, interlineado 1 ½.

Actividades

Actividad 1. Aproximación al cotejo de voces

Para la elaboración del informe de lectura, ustedes no solo tendrán que leer y dar cuenta de la postura de cada uno de los autores elegidos, sino que además se enfrentarán a la tarea de cotejar sus respectivas perspectivas. Relacionar las voces de dos o más autores es una estrategia requerida con frecuencia en los estudios superiores y en la vida académica en general. Para comenzar a explorar qué implica, en esta actividad les proponemos comparar distintas resoluciones de una consigna.

1. En el cuadernillo anterior leyeron y analizaron parte del capítulo 2 de *Hacer visible el pensamiento*, de Richhart, Church y Morrison. Imaginen que encuentran la siguiente consigna en un parcial:

-Lean el siguiente fragmento y relacionenlo con las posturas que sostienen los autores de *Hacer visible el pensamiento* en el capítulo 2 de ese libro.

La nueva cultura del aprendizaje no debe basarse en la transmisión unidireccional del saber, de los valores o de las conductas establecidas, como hasta ahora, sino en fomentar el diálogo. En la cultura del aprendizaje dialógico y cooperativo ya no se trata de decir a los aprendices lo que deben saber, pensar o hacer, sino de ayudarles a dialogar con esos nuevos aprendizajes. Y para eso hay que dar voz a los aprendices, hay que escucharles, porque solo así podremos transformar lo que dicen y lo que piensan (...) los espacios de educación formal, sobre todo en los niveles superiores, siguen siendo en gran medida unidireccionales, se pretende que solo se escuche la voz del docente, el resto es ruido.

Pozo, J. I. (2018). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina, Alianza, p. 54.

Tres estudiantes entregan las siguientes respuestas.

Compárenlas: *¿qué operaciones realiza cada uno de estos estudiantes? ¿Cuál consideran que cumple de forma más apropiada con la consigna y por qué?*

- **Estudiante A:**

En *Hacer visible el pensamiento* se sostiene que enseñar bien no es conocer los contenidos y dar muy buenas explicaciones, sino que hay que poner en el centro del proceso educativo a los estudiantes, creando oportunidades para que desarrollen su pensamiento y también para que este se haga visible.

Para acompañar en el aula

A partir de estos ejemplos, es posible analizar con los estudiantes los distintos niveles de resolución: en el caso A solo se han sintetizado algunas ideas de cada uno de los textos por separado, pero no se las ha relacionado. El caso B ha dado un paso más: ha podido identificar puntos de comparación y los ha señalado. Pero solo el caso C pudo además de identificar y explicitar las relaciones, organizarlas en base a una premisa inicial, que luego desarrolló a partir del entramado de las voces de las

También Pozo plantea cómo debe ser la educación hoy en día: propone que las relaciones no sean

unidireccionales y que se dé lugar al diálogo y al trabajo cooperativo.

- **Estudiante B:**

Así como los autores de *Hacer visible el pensamiento* consideran que el docente y sus explicaciones no deben ocupar el centro de la escena educativa, Pozo reniega de la comunicación unilateral.

Los autores de *Hacer...* plantean que la educación debe dar oportunidades para desarrollar el pensamiento. También Pozo considera importante que la educación permita transformar el pensamiento de los estudiantes.

Richhart, Church y Morrison sostienen que además hay que hacer visible en clase esos pensamientos. Pozo explica que es necesario escuchar y saber qué es lo que piensan los estudiantes, de allí la importancia del diálogo.

- **Estudiante C:**

Los autores de ambos textos coinciden en sostener que es necesario una educación en la que la voz y el pensamiento de los estudiantes tenga lugar y funcione como motor del aprendizaje. En este sentido, consideran que hay que distanciarse de un modelo de educación basado en la comunicación unidireccional del docente como portador del saber. La escucha, el diálogo y el trabajo cooperativo que propone Pozo pueden ser las estrategias que promuevan lo que Richhart, Church y Morrison promueven al plantear que hay que desarrollar oportunidades para pensar y, sobre todo, para poner de manifiesto ese pensamiento, de modo de poder construir a partir de él.

2. Les proponemos que pongan en práctica las estrategias vistas hasta el momento con otro de los textos de la colección “Ideas que enseñan” que ya exploraron en el cuadernillo 1. Para eso, busquen en las bibliotecas de los institutos de formación el

libro *Dar clase con la boca cerrada*, de Don Finkel [Finkel, D. (2018). *Dar clase con la boca cerrada*. Buenos Aires, Argentina, Waldhuter].

- a. Lean ahora el capítulo 1 intitulado con la misma expresión que da nombre al libro: “Dar clase con la boca cerrada”(pp. 33 a 48).
- b. Tomen notas de las ideas que vayan apareciendo. Si lo consideran pertinente, armen una ficha.
- c. Comprueben cuáles de las hipótesis que realizaron al explorar los paratextos se comprueban.
- d. Identifiquen distintas voces y distintas posiciones: ¿qué dos modelos de docente contrasta el autor? ¿Qué posición adopta?
- e. Relacionen ahora la postura de este autor con la de Richhart, Church y Morrison, y con la de Pozo.
- f. Expliquen de qué forma los aportes de Finkel podrían ayudar a contestar una de estas preguntas: *¿Qué rol cumple un docente en la clase?/ ¿Cuáles son los saberes de un maestro/a en y de qué modo los revisa para su tarea en el aula?*

Actividad 2. El cotejo de voces

Para avanzar en el desarrollo de las estrategias que se ponen en juego al momento de cotejar fuentes, estrategias que serán requeridas en el informe de lectura, en esta actividad se propone la identificación de criterios de articulación, el armado de cuadros de doble entrada que permitan organizar la información a partir de esos criterios y la puesta en texto de la comparación.

Retomemos otros dos libros presentados en el cuadernillo 1: *Desarrollar la práctica reflexiva del oficio de enseñar*, de Perrenoud y *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, coordinado por Sanjurjo.

1. Ya han explorado las introducciones de ambos libros. Seguramente encontraron menciones en común. También identificaron qué adelantan sobre los ejes de cada libro. Lean ahora con detenimiento los siguientes fragmentos:



Fragmento de Perrenoud

Recordemos que Schön ha desarrollado el paradigma del practicante reflexivo para combatir la ilusión, todavía dominante en los años setenta y ochenta, de que la ciencia ofrecía una base de conocimientos suficiente para una acción racional. Un elevado porcentaje de los problemas que trata un profesional no están en los libros y no pueden resolverse únicamente con la ayuda de los conocimientos teóricos y sobre los procedimientos enseñados. (...)

En educación (...) la apuesta de una adhesión explícita y voluntaria al paradigma reflexivo es compleja ya que se trata a la vez:

-De extender las bases científicas de la práctica, allí donde existan, luchando contra una ignorancia todavía muy extendida de las ciencias humanas, de la psicología y aún más de las ciencias sociales.

-De no mistificarlas y de desarrollar formaciones que articulen racionalidad científica y práctica reflexiva, no como hermanas enemigas sino como dos caras de la misma moneda.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva del oficio de enseñar*.
Barcelona, España, Graó, pp. 14-16.

Fragmento de Sanjurjo

Desde la racionalidad práctica, la articulación teoría-práctica se va estructurando a partir de las construcciones que realizan los docentes en el proceso de confrontación entre la acción y sus marcos referenciales previos. Los docentes construyen estructuras conceptuales, teorías prácticas o teorías de acción que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos.

Los aportes de Schön han sido cruciales para el avance de las investigaciones desde este enfoque, pues ha aportado una epistemología diferente de la práctica, que permitió superar las limitaciones de la racionalidad tecnocrática. (...)

En síntesis, entendemos al proceso reflexivo como aquel que permite darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y la diversidad de condicionantes que la determina. La reflexión se constituye en un puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y los materiales curriculares, lo metodológico y los problemas que nos plantea la realidad.

Sanjurjo, Liliana (coord.). (2018). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina, Homo Sapiens, pp. 18 y 23.

2. Establezcan posibles puntos de contacto:

- a. Primero, marquen nombres, términos o ideas que se reiteran.
- b. Luego, para hacer visible la comparación, completen este cuadro con los criterios de articulación y con frases de

Para acompañar en el aula

Durante esta actividad es posible señalar que resulta útil como estrategia de análisis no limitarse a realizar un listado de las características de cada elemento comparado, sino explicitar cuáles son los criterios de comparación (columna 1). Esto permite entender qué se está comparando y de qué forma. Ahora bien, cotejar textos no implica solo identificar puntos de contacto, sino articularlos: la realización de la puesta en texto es una oportunidad para reordenar la información, interpretarla e integrarla al propio discurso. Para realizar esta última acción es pertinente alentar, por ejemplo, el empleo de la reformulación o paráfrasis (ya que los dos autores cotejados no emplean las mismas fórmulas lingüísticas) y la interpretación de los actos de habla llevados a cabo por los autores, como forma de dar cuenta de cuáles son las operaciones que realizan (respalda, coincide, propone, aboga, sostiene).

ambos fragmentos que puedan ser
puestas en diálogo.

Puntos de articulación	Perrenoud,	Sanjurjo
Referentes teóricos	Recordemos que <u>Schön</u> ha desarrollado el paradigma del practicante reflexivo para <u>combatir la ilusión</u> , todavía dominante en los años setenta y ochenta, de que la ciencia ofrecía una base de conocimientos suficiente para una acción racional.	
	Un elevado porcentaje de los <u>problemas</u> que trata un profesional no están <i>en los libros</i> y no pueden resolverse únicamente con la ayuda de los conocimientos teóricos y sobre los procedimientos enseñados	Los docentes construyen estructuras conceptuales, teorías prácticas o teorías de acción que les permiten <u>ir resolviendo problemas</u> prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos.
Relación teoría y práctica		

3. En base a los aportes del cuadro, completen el siguiente esquema de un posible texto en el que se cotejan estas perspectivas.

Ambos autores respaldan sus posicionamientos y toman como precedente los aportes deen tanto este autor propuso

Dan cuenta de que existen problemas que los docentes y los profesionales en general no resuelven a partir del saber de los libros, sino

De esta forma, Perrenoud y Sanjurjo coinciden en que la reflexión es necesaria para.....

.....

El empleo de cuadros es una estrategia útil para sistematizar información, dado que permite organizar, clasificar y visibilizar de forma conjunta los aportes de distintas fuentes. Pero es necesario tener en cuenta que no es un método único ni de resolución automática. Por otro lado, cotejar no implica solo identificar puntos de contacto, sino articularlos. De ahí que un cuadro comparativo puede ser un primer paso, pero es necesario luego avanzar en su interpretación para la construcción de un análisis.

4. Para profundizar este cotejo incorporando la voz de otra especialista, busquen el libro de Anijovich, R. Et. Alt (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Argentina, Paidós. Este libro también forma parte de la colección “Ideas que enseñan”.

- Explore y luego lean el capítulo 2: “El sentido de la reflexión en la formación docente”.
- En las páginas 57 y 58 se dan las conclusiones que cierran el capítulo. Se realiza una síntesis y luego se dan las



reflexiones finales surgidas de lo analizado. Rastreen en qué partes anteriores del capítulo se presentaron las siguientes ideas:

- *Comenzamos el capítulo comentando la dificultad para hallar un tiempo y un espacio para la reflexión en un mundo que prioriza el movimiento constante, el cambio permanente, la velocidad. Cabe preguntarnos ahora: ¿Todo movimiento es deseable? ¿Cualquier cambio es valioso?*
- *A partir de la exposición etimológica y teórica del concepto de reflexión y su relación con la práctica docente, estamos en condiciones de dar algunas respuestas a las dos preguntas aquí formuladas. Pensamos que el cambio en la práctica docente es valioso si se trata de un cambio profundo y no de una mera modificación superficial que solo reproduce, con nuevas técnicas y recursos, viejas rutinas.*
- *Cuando hablamos de cambio profundo nos referimos a un verdadero cambio conceptual en relación con el campo de saberes y prácticas docentes, es decir, "a un paso de concepciones, interpretaciones, y formas de actuar sobre la realidad más directas, simples y concretas, a otras más mediadas, (3 sofisticadas y abstractas" (Monereo, 1971).*
- *Y como reflexionar es reflejar, mirarse, mirar hacia atrás, mirarse en otro o en un objeto para poder luego proyectar, necesitamos una pausa para que ocurra la toma de conciencia y la reorganización del hacer. Pero pausa no es parálisis, sino un silencio en el compás de una melodía, cuya función es realzar e intensificar la percepción de la nota siguiente o imprimir un ritmo diferente...*

c. Escriban un texto breve en el que señalen en qué aspectos este capítulo plantea similitudes con los fragmentos leídos de Sanjurjo y Perrenoud, y qué otras reflexiones suma a la temática.

5. Relean los textos, las respuestas y las consignas para el informe final.

Conversen sobre de qué forma estos

Para acompañar en el aula

Como en oportunidades anteriores, es pertinente tener presente la idea ya mencionada de "transformar el conocimiento" formulada por Bereiter y Scardamalia (1992) al momento de orientar a los alumnos en la selección y formulación de ideas en función del trabajo final.

materiales podrían vincularse con el trabajo de escritura que deberán realizar en el cuadernillo 3. ¿Se relaciona lo leído con alguna de las preguntas propuestas? ¿De qué forma?

Actividad 3. Otra forma de entamar voces: la ejemplificación

Las relaciones que los textos o fragmentos textuales establecen son de distinta índole y de diferentes jerarquías. Otra forma en que los textos se relacionan es la ejemplificación: un texto puede ser ejemplo de una idea sostenida en otro. Ejemplificar implica poder dar cuenta de cómo un elemento ilustra a través de un caso particular una situación o idea más amplia. Poder comprender cuándo un dato que se brinda es un ejemplo y no la idea en sí misma es parte de comprender los niveles de jerarquía del texto y, por lo tanto, para poder entender el razonamiento que le autor lleva a cabo. Por otra parte, poder dar ejemplos bien formulados es una estrategia sumamente útil al momento de producir un texto como el informe de lectura que será requerido al final de este recorrido.

1. Imaginemos la siguiente situación: al grupo de estudiantes que ha trabajado con el libro *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, coordinado por Sanjurjo (al que hemos hecho mención anteriormente), se le solicita: “Dé un ejemplo de algún dispositivo empleado para realizar la reflexión en las prácticas”.

Los estudiantes, guiados por el índice, leen el capítulo IV (“La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional en las prácticas docentes”), en el que encuentran estos párrafos:

En este sentido es que sostenemos que la narrativa es un dispositivo importante para la construcción del conocimiento profesional docente y, por ende, para el mejoramiento de la práctica, porque el narrar excede lo individual al darse en un contexto, en un mundo que existe y que condiciona las narrativas (...)

Trabajando desde esta perspectiva, el contenido en las narrativas posibilita rever el propio proceso de enseñanza, volver sobre la propia práctica, cuestionar lo hecho, buscar los por qué, los para qué, en un permanente proceso de aprender a enseñar. Es así que las narrativas contribuyen a reflexionar acerca de la práctica profesional y acerca de cómo se construye conocimiento profesional docente. Reflexionar es volver sobre los hechos del pasado, no solo como sucesos que se ubican uno detrás del otro en una secuencia temporal, sino como significación de los efectos de sentido proporcionado por los sueños, las fantasías, los temores, los mitos, los ídolos en un contexto dado.

Caporossi, A. (2018). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional en las prácticas docentes. Sanjurjo, Liliana (coord.). (2018). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina, Homo Sapiens, pp. 110 y 112.

a. Expliquen por qué las siguientes respuestas serían inadecuadas:

-“Realizar reflexión en las prácticas es realizar narrativas pedagógicas”.

- “Un ejemplo de un posible dispositivo para la reflexión son las narrativas”.

Para acompañar en el aula

La actividad 3 presenta una situación que permite reflexionar con los estudiantes sobre algunas dificultades frecuentes en la formulación de ejemplos, como son el tomar al ejemplo como el concepto en sí mismo, o entender que la mera mención del objeto ejemplificador supone ya la ejemplificación. Se trata entonces de una oportunidad para analizar cómo ejemplificar supone también una explicación de cómo el elemento mencionado es un caso que permite dar cuenta de aquello que se pretende

La tarea de ejemplificar supone no solo mencionar el objeto ejemplificador, sino dar cuenta de cómo este cumple esta función: en los fragmentos dados vemos que hay información para realizar este paso.

b. Resuelvan la consigna dada al grupo de alumnos de forma adecuada y completa.

En este segundo cuadernillo hemos considerado cómo poner en relación dos o más textos leídos supone un desafío complejo ya que implica, además de las operaciones ya descriptas en el cuadernillo anterior, lograr un entramado de varias voces, para lo cual es preciso llevar a cabo diversas operaciones de reconocimiento, inferencia y jerarquización. Destacamos también la existencia de distintos tipos de relación entre voces: nos detuvimos en el caso particular de la ejemplificación.

Poder comprender qué acciones están involucradas en estas tareas e incorporarlas en la práctica académica habitual permite ir construyendo una representación acertada de lo que las tareas de cotejo exigen e ir avanzando desde una actitud reproductiva de la información hacia un desempeño que involucre una *transformación del conocimiento*, en función de diversas finalidades.

En el próximo cuadernillo avanzaremos hacia la puesta en texto de estas lecturas y de estos cotejos de perspectivas a partir de una serie de actividades que orientarán y acompañarán la escritura del informe de lectura.

Rúbrica de Evaluación

	Muy bien	Bien	Regular
Identificación de las posturas de distintas fuentes consultadas respecto de una problemática	El/la estudiante Identifica con precisión las ideas de las distintas fuentes consultadas y puede explicarlas con claridad y detalle.	El/la estudiante identifica los conceptos nodales de las fuentes consultadas y las explica en forma aceptable.	El/la estudiante identifica los conceptos nodales de las fuentes consultadas y las explica con dificultad.
Formulación de puntos de articulación entre las fuentes consultadas	Formula sin dificultades aquellos puntos de articulación entre las fuentes consultadas para encarar un posible cotejo.	Formula algunos puntos de articulación entre las fuentes consultadas para encarar un posible cotejo.	Apenas intenta formular algunos puntos de articulación para encarar un posible cotejo y tiende a repetir lo leído en cada texto.
Armado de cuadro de doble entrada para cotejar voces y conceptos	Compara en forma completa los acuerdos y confrontaciones existentes entre conceptos provenientes de las diferentes fuentes según criterios lógicos.	Compara parcialmente los acuerdos y confrontaciones existentes entre conceptos provenientes de las diferentes fuentes según criterios lógicos.	Compara con dificultad los acuerdos y confrontaciones existentes entre conceptos provenientes de las diferentes fuentes con ciertas incongruencias.
Acercamiento a una apropiación conceptual de las voces identificadas y cotejadas	Intenta apropiarse de los conceptos provenientes de los textos cotejados buscando una formulación propia.	Intenta parcialmente apropiarse de los conceptos provenientes de los textos cotejados buscando una formulación propia.	Reproduce los conceptos de los textos provenientes de los textos cotejados sin intentar una formulación propia.
Entramado de voces: la ejemplificación	Distingue con claridad el concepto de su ilustración mediante un caso particular o una experiencia específica y puede formular ejemplos adecuados.	No siempre distingue el concepto de su ilustración mediante un caso particular o determinada experiencia y en ocasiones formula ejemplos adecuados.	No distingue entre el concepto y su ilustración y se le dificulta formular ejemplos adecuados.

Anexo. Actividades para ampliar y afianzar el uso de las normas APA en escritos académicos

Las normas internacionales conocidas como normas o “formato” APA (*American Psychological Association*/Asociación Americana de Psicología) proponen modalidades específicas para cada tipo de referencia, citas y formas de incluir voces y contenidos en los textos académicos. En este apartado, les proponemos actividades para contribuir a su apropiación. En los recuadros encontrarán las normas básicas para realizarlas.

a. Las referencias bibliográficas

1. Lean la siguiente portadilla legal. Seleccionen la información necesaria y formulen la referencia bibliográfica correspondiente.

Anijovich, Rebeca
Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad.
1º ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2014. 184 pp.; 22x16 cm.
ISBN 9978-950-12-1544-1
1. Educación. I. Título
CDD 370.15

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2014, Rebeca Anijovich
© 2014, de todas las ediciones: Editorial Paidós SAICF
Publicado bajo su sello PAIDOS- Independencia 1682/1686,
Buenos Aires - Argentina E-mail: difusion@areapaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723

Impreso en la Argentina- Printed in Argentina
Impreso en Primera Clases.
California 1231, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en febrero de 2014.
Tirada: 3.000 ejemplares.
ISBN 9978-950-12-1544-1

2. Lean las siguientes referencias y luego:
 - a. Identifiquen los elementos que las componen.

Normas APA

¿Cómo armar las referencias para el listado o bibliografía final de un escrito académico?

Libro de un autor

Apellido del autor, Inicial del primer nombre.
(Año de publicación). *Título del libro*. Ciudad,
País,
Editorial.

Libro de dos autores

-Apellido del primer autor, Inicial del primer
nombre & Apellido del segundo autor, Inicial
del primer nombre. (Año de publicación). *Título
del libro*. Ciudad, País,
Editorial.

Libro de más de dos autores

- Apellido del primer autor, Inicial del primer
nombre. Et. Alt. (Significa “y otros”) (Año de
publicación). *Título del libro*. Ciudad, País.,
Editorial.

Capítulo de un libro de un autor

Apellido del autor, Iniciales del autor. (Año de
publicación). Título del capítulo. *Título del libro*
(Páginas: pp. XXX a XXX). Ciudad, País,
Editorial.

Artículo de una revista impresa

Apellido del autor, Iniciales. (Fecha completa
de publicación). Título del artículo. *Nombre de
la revista*. Volumen (Número), pp-pp.

- b. Establezcan en cada ejemplo si se está referenciando un libro, un capítulo de un libro o artículo de revista impresa.
- Camilloni, A. R. W. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina, Paidós.
 - Amarillo, G, Altamiranda, A. Et. Alt. (Diciembre 2019). Prácticas de lectura / Experiencias no convencionales. *Revista Novedades Educativas*. Volumen 348, pp. 24-27.
 - Chevallard, Yves. (1998). ¿Es buena o mala la transposición didáctica? *La transposición didáctica. Del Saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Argentina, Grupo Aique Editor.

3. Comparen estas portadillas legales. La primera pertenece a una publicación de una institución universitaria y la segunda a una empresa editorial. ¿Qué tienen en común y qué diferencias presentan?

En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales / Ana Luz Abramovich... [et. al.] ; coordinado por Lucía Natale.

- 1a ed. -

Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2012. 240 p. ; 23x16 cm. - (Textos Básicos; 16)

ISBN 978-987-630-119-0

1. Enseñanza Superior. 2. Escritura. I. Abramovich, Ana Luz II. Natale, Lucía, coord.

CDD 407.11

©Universidad Nacional de General Sarmiento, 2012

J. M. Gutiérrez 1150 (B1613GSX) Los Polvorines, Bs.

As. Argentina Tel.: (54 11) 4469-7507 Fax: (54 11)

4469-7504 e-mail: publicaciones@ungs.edu.ar

www.ungs.edu.ar/publicaciones

Título original: *Makin Learning Who/e: How Seven Principles of Teaching Can Transform Education*. Publicado por Jossey-Bass, San Francisco, 2009.

Perkins, David
El aprendizaje pleno: Principios de la enseñanza para transformar la educación.- 1a ed.- Buenos Aires: Paidós, 2010. 296 p.; 22x16 cm.- (Voces de la Educación; 13518)
Traducido por: Rosana Kordylas
ISBN 978-950-12-1528-1
1. Educación. 2. Teoría de la Enseñanza. I. Kordylas, Rosana, trad. 11. Título
CDD370.1

Directora de colección: Rosa Rottemberg

Traducción: Rosana Kordylas

Revisión de traducción: Marta Libedinsky

Cubierta: Gustavo Macri

1ª edición, 2010

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes,

la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento,

incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2009, David N. Perkins

© 2010 de todas las ediciones en castellano Editorial Paidós

SAICF. Independencia 1682/1686, Buenos Aires - Argentina

E-mail: difusion@areapaidos.com.ar

www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723

Impreso en la Argentina. *Printed in Argentina* Impreso en Primera Clase,

California 1231, Ciudad de Buenos Aires en julio de 2010 Tirada: 4.000 ejemplares

4. Seleccionen los datos necesarios de las portadillas comparadas para formular las referencias bibliográficas correspondientes.
5. Las referencias que siguen pertenecen a la bibliografía final del texto *Métodos de enseñanza; didáctica general para maestros y profesores* de María Cristina Davini, contienen información desordenada y signos de puntuación incorrectos. Ordénenlas alfabéticamente y reescribanlas según las normas.

Bibliografía

Akal, Madrid. *Ideología y curriculum*. 1987. Apple, M
Jackson, Ph. *La vida en las aulas*. Madrid, Marova, 1975.
(comps) Narodowsky, M y Brailovsky, D. *Dolor de escuela*. Bs. As. Prometeo (2006)
Perrenoud, Ph, *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile, Dolem, 1999.
[1981] Bourdieu, P. y Passeron, J. C. *La reproducción*. Barcelona, Laia,.
Vigostky, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona. Crítica, 1979.
Contreras, Domingo, *La autonomía del profesorado*, 1996, Madrid, Morata.
Taurus, 2000. *Un mundo desbocado*. Guiddens, A. Madrid,

b. Las referencias bibliográficas virtuales

APA propone una normativa propia para las fuentes de información virtuales que provienen de búsquedas en Internet y recomienda que se ofrezcan al lector todos datos relevantes para su localización en la web.

Normas APA

¿Cómo referenciar textos tomados de sitios virtuales o páginas electrónicas?

Páginas web: Autor/nombre de usuario. (Fecha). Título del documento [descripción del formato: blog, página web, foros en línea base de datos, etc]. Nombre de la página. Recuperado en fecha XXXX de:(URL o DOI). La URL está ubicada en la barra de direcciones del buscador mientras que el DOI generalmente está localizado en la primera página de un artículo digital en una publicación electrónica cerca de los derechos de autor o en la página de inicio de la base de datos para el artículo. El DOI (Identificador de Objetos Digitales) es una serie alfanumérica única usada para brindar un enlace duradero al contenido en internet.

Ejemplo: Taylor, V. (2016) Jerome Bruner y la Educación. [Blog]. Educación Estratégica. Recuperado el 18 de noviembre de 2019 de:
<http://educacionestrategica.blogspot.com/2008/09/jerome-bruner-y-la-educacion.html>

Archivos en PDF: [Apellido del autor, Inicial nombre del autor. (Fecha). Título del documento [archivo PDF]. Recuperado de (URL de donde se descargó). **Ejemplo:** Carlino, P. (2015) Leer y escribir en la secundaria y en la universidad. [Archivo PDF]. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/233>

Artículo de Wikipedia: Nombre del artículo. [En Wikipedia]. Recuperado (Fecha completa) de <http://urlwikipedia.com>. **Ejemplo:** Estilo APA. [En Wikipedia]. Recuperado (2019, Noviembre 11) de https://es.wikipedia.org/wiki/Estilo_APA

Videos de Youtube: Apellido del autor, Inicial. [Nombre o *nick*en Youtube]. (Año, mes día publicación). Título del video [Video]. Recuperado de <http://Urlvideo.com>. **Ejemplo:** Ferreiro, E. (2011, marzo 6). La escritura de la "generación tecnológica" [Archivo de Video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=C2VBqVCSxTI>

1. Comparen las siguientes formulaciones de un mismo material tomado de Internet.

¿Cuál es la opción que mejor respeta las normas APA? ¿Por qué?

- Opción 1: La escritura académica en el nivel superior. (Prezi bajado de internet)
- Opción 2: Garcés, C. La escritura académica en el nivel superior. (Prezi)En: [www. google.com](http://www.google.com)
- Opción 3 Garcés, Cristóbal. (2018) La escritura académica en el nivel superior. <https://prezi.com/t1ql-nwa3pow/la-escritura-academica-en-el-nivel-superior/>
- Opción 4 Garcés, Cristóbal. (2018) La escritura académica en el nivel superior. [Prezi] Recuperado el 20 de noviembre de 2019 de: <https://prezi.com/t1ql-nwa3pow/la-escritura-academica-en-el-nivel-superior/>

2. Lean las siguientes referencias, seleccionen la información necesaria para formularlas según el formato APA.

- https://es.wikipedia.org/wiki/Alfabetizaci%C3%B3n_emocional. Alfabetización emocional. Según Coleman, la alfabetización emocional amplía la visión que tenemos de la tarea que debe cumplir la escuela. Artículo tomado de Wikipedia, en 15 de noviembre de 2019.
- Educación sexual integral. Caminos de tiza. 11 oct. 2017. 15.727 visualizaciones. En este video conducido por Mirta Goldberg conocemos dudas y experiencias de docentes secundarios de la Escuela N° 3 de Vicente López y analizamos fragmentos de la película chilena "Rara". Caminos de Tiza. <http://www.tvpublica.com.ar> Programa de la Televisión Pública.
- Entrevista a Anne Marie Chartier. Fundación Luminis. Entrevista realizada el 25 de abril del 2014 en la docente e investigadora francesa Anne-Marie Chartier reflexiona acerca de la relación entre los cambios culturales vinculados a las tecnologías de la información y la comunicación y las prácticas educativas de lectura y escritura. <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/infoluminis-entrevista-anne-marie-chartier> Recuperada el 20 de noviembre de 2019.

Normas APA de citación

La cita directa

Dentro del texto propio se puede utilizar la cita directa corta (no más de 40 palabras) o la cita directa larga (más de 40 palabras).

La cita directa corta

Se incluye dentro del propio texto, copiando la idea de autor entre paréntesis, entrecomillada y al final se incluye también entre paréntesis (Apellido de autor, año de publicación, pág.).

Ejemplo: Muchas veces dentro del aula vemos alumnos desinteresados y profesores agobiados y el aprendizaje está trabado (“¿De qué manera se pueden construir escuelas inteligentes en las que abunde la energía positiva? (Perkins, 1995).

La cita directa larga

Si la cita tiene más de 40 palabras se saca fuera del propio texto en un párrafo aparte con una sangría de 5 espacios o 0,5 cm del lado izquierdo en todo el párrafo. En este caso, no se utilizan comillas, ni paréntesis ni cursiva.

Ejemplo: ...los alumnos no encuentran sentido a los contenidos que deben aprender y profesores están agobiados por la escasez de tiempo y la sobrecarga de demandas institucionales. En 1995, Perkins abordó esta problemática bajo el concepto de economía cognitiva:

Como toda economía, la cognitiva entraña un gran número de costos y beneficios. La principal ganancia para los alumnos, son los conocimientos y habilidades que adquieren. También existen costos. A los más evidentes – el tiempo y el esfuerzo cognitivo- se les suman el aburrimiento, el miedo de fracasar, el aislamiento y la incómoda rivalidad.

La cita indirecta o paráfrasis

En la **cita parafraseada** se incluye el concepto tomado de otro autor con palabras propias. Lo escrito debe ser fiel al original, pero no es la cita exacta. No se utilizan paréntesis tampoco comillas ni número de página.

-Si se prioriza el autor, se comienza por: Apellido de autor (año de publicación) y se escribe la idea del autor parafraseada y al finalizarla solo se coloca punto. **Ejemplo:** Según establece Perkins (1995) la economía de un aula no consiste en cuánto ganan los docentes o cuánto cuestan los libros sino en una economía metafórica pensada como costos y ganancias de alumnos y docentes.

-Si se prioriza el concepto parafraseado, se escribe la idea parafraseada sin comillas y al final entre paréntesis (Apellido de autor, año de publicación). **Ejemplo:**

La economía cognitiva también requiere numerosos costos y beneficios, pero la principal ganancia para los estudiantes son los conocimientos y habilidades de las que se apropian

c. La polifonía de los textos

Los modos en que se incluyen ideas de otros en un texto propio no solo requieren de una atención especial en la lectura de estudio, también pueden presentar dificultades a la hora de escribir un texto propio (resumen, ficha de lectura, informe o evaluación). En el recuadro encontrarán pautas y ejemplos.

1. Escriban un párrafo propio en el que incluyan algunas de las siguientes citas directas cortas tomadas del texto *La escuela inteligente* de David Perkins publicado en 1995 por la editorial Gedisa en Barcelona, España.

a. En la actualidad muchos educadores adoptan una concepción constructivista con respecto a la práctica pedagógica. Esta teoría considera que al alumno como un agente activo que “construye significados” en respuesta a la situación educativa. (p. 68) [34 palabras]

b. Piaget sostenía que era prácticamente imposible acelerar el proceso de desarrollo e incluso que fracasaría todo intento de enseñar un tema que exigiera forma de razonamiento correspondiente a un estadio superior a aquel en el que se encuentra el alumno. (pp. 68-69) [40 palabras]

c. El conductismo sostiene que la conducta humana consiste en un gran conjunto de reflejos innatos y adquiridos (respuestas a estímulos). (p.65) [20 palabras]

2. Determinen si responden o no a las normas de citación APA las siguientes citas indirectas. Expliquen por qué y reescribanlas en forma adecuada.

a. Según Perkins, D. (p. 29): “La educación depende, en última instancia de lo que el maestro enseña y de lo que el alumno aprende” (1995).

b. Ciertas concepciones desarrolladas por Perkins (1995) tales como: “La educación depende, en última instancia de lo que el maestro enseña y de lo que el alumno aprende” (p.29) se sostienen en la actualidad.

3. Escriban un párrafo propio en el incluyan citas indirectas (paráfrasis) a partir de los siguientes conceptos tomados del mismo autor.

a. “En riesgo” se ha convertido en un rótulo muy amplio y muy vago que se aplica a jóvenes cuya situación económica y familiar hace prever un bajo

rendimiento y una tasa de deserción muy alta. Algunos alumnos son lentos no por falta de inteligencia natural sino porque sus actitudes y habilidades no se adecuan a las expectativas académicas de la escuela. (p.27)

b. Se trata de un hecho ampliamente reconocido por los educadores: los exámenes convencionales de selección múltiple orientados a la adquisición de conocimientos no son útiles para la enseñanza. Tales pruebas y exámenes conducen a maestros y alumnos a un estilo mecánico de educación, que si bien sirve para memorizar los conocimientos, es inoperante para desarrollar la comprensión o utilizar debidamente lo aprendido. (p. 27)

c. La escuela inteligente, en el más pleno sentido de las palabras, es un intrincado mecanismo social en el que los diversos factores – Teoría Uno, pedagogía de la comprensión, metacurriculum, inteligencia repartida, economía cognitiva intensa y atención a la dinámica del cambio – se engranan para sustentar una enseñanza y un aprendizaje informados, dinámicos y reflexivos.

d. Un resumen problemático

El siguiente resumen -escrito por un estudiante apresurado- presenta ciertos desajustes en cuanto al uso de las normas APA. Detecten los errores y reescribanlo adecuadamente.

¿Qué es la pedagogía?

La pedagogía (del griego παιδίον paidíon 'niño' y ἀγωγός agōgós 'guía, conductor') es la disciplina que tiene como objeto de estudio la educación con la intención de organizarla para cumplir con determinados fines, establecidos a partir de lo que es deseable para una sociedad, es decir, el tipo de ciudadano que se quiere formar. Pertenecce al campo de las ciencias sociales y humanas. (Tomado de la Wikipedia).

Celestin Freinet (1896-1966) fue un maestro francés que propuso una pedagogía vinculada en forma directa a los intereses de los niños a quienes pensaba que había que darles protagonismo y participación. Fue el creador de la “nueva escuela”, un movimiento de renovación pedagógica que tuvo muchos continuadores en todo el mundo y les dijo a los docentes: “No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si vosotros ya no creéis en esos sueños; no podéis prepararlos para la vida, si no creéis en ella; no podríais mostrar el camino, si os habéis sentado, cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos.” (<https://www.incress.com/valores-participacion/2011/09/19/frases-sobre-educacion/>)

Paulo Freire (1921-1997), un educador brasileño, propuso una pedagogía en la que los individuos se forman a través de situaciones de la vida cotidiana. En su texto “Pedagogía del oprimido” (1968) hace una crítica de las concepciones pedagógicas tradicionales que toman a los educandos como recipientes vacíos donde se depositará el saber. A estas las denominó pedagogías de los opresores porque el educador es el único poseedor de los conocimientos y los educandos son sujetos pasivos y por lo tanto “oprimidos”. En el capítulo III afirma:

“En una visión liberadora y no -bancaria- de la educación, su contenido programático no implica finalidades que deben ser impuestas al pueblo, sino, por el contrario, dado que nace de él, en diálogo con los educadores, refleja sus anhelos y esperanzas. De ahí la exigencia de la investigación de la temática como punto de partida del proceso educativo, como punto de partida de su dialogicidad”.

Bibliografía citada:

- Wikipedia. Pedagogía.
- Freire, Pablo. *Pedagogía del oprimido*. Cap. III, p.92.
- Freinet, C. <https://www.incress.com/valores-participacion/2011/09/19/frases-sobre-educacion/>
Recuperado el 18 de noviembre de 2019.

Bibliografía de referencia

Castelló, M. Et. Alt. (Enero-abril de 2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. [archivo PDF] *Pro-Posições*. Volumen 22 (1). Recuperado (30 de junio de 2019) de: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072011000100009>

Nothstein, S. (2013). La lectura de textos argumentativos en el inicio del nivel superior: el ejemplo y su incidencia en la comprensión. *Prolingua*. Volumen 8 (1). Recuperado (25 de junio de 2019) de:

<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/issue/view/1279>

Bibliografía para la consulta

Aguirre de Ramírez, R. (Enero-abril de 2014). Caracterización de la lectura de textos académicos en ingresantes a la universidad. *Educere*. Volumen 18 (59), pp. 111-118. Recuperado (26 de junio de 2019) de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631103012>

Ángulo Marcial, N. (Septiembre-diciembre de 2013). La cita en la escritura académica. [archivo PDF] *Innovación Educativa*. Volumen 13 (63). Recuperado (23 de junio de 2019) de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732013000300007

González Pinzón, B. et. alt. (comp.). (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior*. [PDF]. Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO. Recuperado (22 de junio de 2019) de:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170121041356/Formacionini.pdf>

López, E. (Diciembre de 2016). Articulación entre saber ajeno y saber propio en escritos académicos estudiantiles de Humanidades. *Traslaciones*. Volumen 3 (6), pp. 78-107. [PDF]. Recuperado (28 de junio de 2019) de:

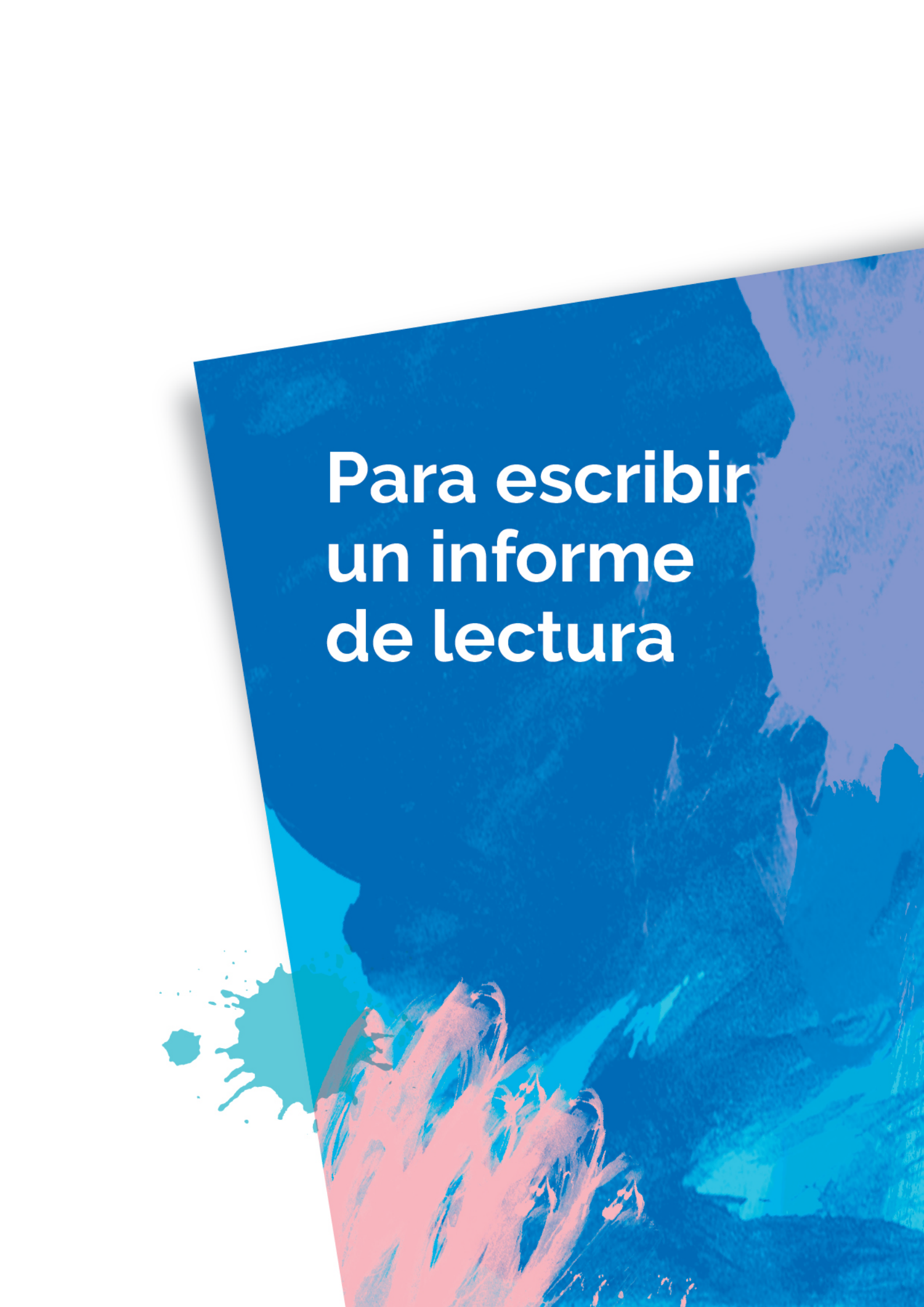
<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/issue/view/66>

Olave-Arias, G. Et. Alt. (Septiembre-diciembre de 2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*. Volumen 16 (3), pp. 455-471. Recuperado (1 de julio de 2019) de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83429830004>

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*. (58), pp. 43-64.

Serrano de Morello, S. (Enero-diciembre de 2011). Lectura crítica y escritura argumentativa para tomar posición frente al conocimiento disciplinar en la formación universitaria. [archivoPDF]. *Entre Lenguas*. Volumen 16. Recuperado (28 de noviembre de 2019) de:

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/35362/art2.pdf;jsessionid=83460683073C90106CAD77C88A84F106?sequence=1>

The background features a dark, textured silhouette of a person's head and shoulders, facing right. This silhouette is set against a light blue background with various splashes and brushstrokes. A large, vibrant red splash is prominent in the lower-left corner, while other smaller blue and white splashes are scattered around. The overall composition is dynamic and artistic.

Para escribir un informe de lectura

Presentación

¿Por qué es importante acompañar a los alumnos en la producción de sus escritos?

La escritura en los comienzos de la formación inicial implica enfrentarse a la escritura de textos que respondan a géneros determinados con los cuales los estudiantes pueden no estar familiarizados. Esto exige responder a propósitos específicos y adecuarse a ciertas características textuales. Escribir en el nivel superior implica rastrear información, incorporar y cotejar voces, analizarlas, construir una mirada frente a un tema.

El propósito de esta secuencia de actividades es que los alumnos puedan apropiarse de la idea de proceso de escritura y de los mecanismos de revisión del propio escrito.

Este cuadernillo propone un recorrido, pero es importante tener presente que la escritura es un proceso recursivo, por lo tanto, habrá que ir trazando un recorrido con diferentes alternativas, tal vez saltar una instancia, cambiar el orden, volver atrás. Trabajar la escritura en el aula es abrir a la exploración y al reconocimiento personal de estos distintos recorridos que se actualizan y que pueden variar en cada escritura. El propósito de recorrer las distintas instancias es conocer el mapa de posibilidades.

Este cuadernillo se estructura en dos partes. En primer lugar, una serie de actividades acompañan el proceso de producción del informe de lectura propuesto como actividad final y que constituye el eje del recorrido por los tres cuadernillos (Parte A). En la segunda parte encontrarán actividades para revisar algunos de los problemas frecuentes en las distintas etapas de la producción de un texto. Estas actividades pueden ser trabajadas en paralelo al proceso de producción del informe de lectura, según qué aspectos se considere necesario fortalecer: brindan la posibilidad de reflexionar las particularidades de cada instancia del proceso de escritura y qué estrategias u operaciones es necesario poner en práctica en cada una de ellas (Parte B).

Parte A. Escribir el informe de lectura

Actividades

Un informe de lectura es un texto académico en el que se seleccionan y revisan ideas de uno o más textos fuente, a partir de un eje temático o de una problemática. No es una suma de datos, sino que supone la presentación de la información de manera jerarquizada y analítica.

Para introducir las voces de los autores se puede acudir a distintas modalidades de citación (Anexo cuadernillo 2). Una estrategia fundamental al momento de redactar el informe de lectura es la reformulación, puesto que no se busca la mera reproducción de las voces de la fuente consultada, sino la recuperación de conceptos funcionales a la problemática abordada, a veces planteada en la consigna de trabajo. Cuando se trabaja con varias fuentes, otra estrategia importante es el cotejo, dado que permite poner en relación esas voces.

Actividad 1. La situación retórica

Toda situación de escritura plantea un problema retórico: cuál es el género discursivo a producir, con qué propósito, quiénes serán los lectores para así adecuar el registro, como también cuestiones formales relativas a la posibilidad de extensión, el formato, la presentación. En los ámbitos de estudio, las consignas son las que plantean las restricciones de estos problemas retóricos. De allí, entonces, la importancia de detenerse en su análisis.

1. Identifiquen la situación retórica que plantea la consigna del trabajo final.

Elaborar un informe de lectura a partir de la selección de, al menos, dos autores de la colección “ideas que enseñan” que responda a una de las siguientes preguntas (a elección)

- *¿Qué rol cumple un docente en la clase?*
- *¿Cuáles son los saberes de un maestro/a para su tarea y de qué modo los revisa en su práctica?*

El informe de lectura deberá incluir el posicionamiento que los autores desarrollan (en algún libro o capítulo/s) frente a la pregunta seleccionada y un cotejo de esos posicionamientos.

El trabajo es individual y deberá desarrollarse en una extensión máxima de 3 páginas A4, escritas en Arial 12, interlineado 1 ½.

- Tipo de texto:
- Propósito:
- Destinatarios:
- Registro:.....

2. Imaginen qué pasos es necesario realizar para resolver la consigna planteada: ¿qué decisiones deberán tomar? Armen una posible hoja de ruta con cada uno de los pasos que van a llevar adelante en el proceso de producción de ese texto.

Para acompañar en el aula

Es importante que los estudiantes realicen hipótesis sobre su propio proceso de producción antes de hacer el recorrido que a continuación se va a proponer para luego, en una actividad de reflexión final, comparar con lo verdaderamente acontecido. De esta manera se refuerza la idea de que el proceso de escritura es un proceso recursivo y se habilita la meta reflexión. Esta reflexión sobre el propio proceso es lo que permite avanzar en la construcción de una experticia en la escritura. Cabe considerar que, por lo tanto, se deberá dar apertura a la multiplicidad de propuestas y resoluciones para desarrollar los procesos individuales.

Hoja de ruta

1. Elección de la pregunta de análisis.

2.

3.

..... (y todos los pasos que necesiten)

Actividad 2. El plan de texto

Antes de comenzar a escribir el texto que finalmente será el informe de lectura, es preciso detenerse a pensar, seleccionar y organizar las ideas a presentar. Esto permite focalizar la atención en el contenido y la lógica del texto antes que en las demandas de la textualización. Por otro lado, permite evaluar con anticipación la pertinencia de lo que se va a escribir, de modo de realizar ajustes. Además, brinda un esquema sobre el cual se volverá durante la puesta en texto.

1. Determinación de la pregunta de trabajo, la selección de fuentes y el relevamiento de información

De la lectura de la consigna y del análisis del problema retórico que esta supone se desprende que el escritor-estudiante debe tomar algunas decisiones en cuanto al tema a desarrollar y las fuentes a utilizar. Para poder hacer esto:

- a. vuelvan a la colección “[Ideas que enseñan](#)” y exploren tanto aquellos libros que ya han consultado como otros que consideren que pueden contribuir al trabajo. Pongan en juego las estrategias de análisis de paratextos.

Algunos capítulos de estos libros que pueden retomar o explorar son:

- Alliaud, A. (2017). Sobre la enseñanza: recuperar la perspectiva de oficio y La formación docente sus temas y desafíos. *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires, Argentina, Paidós. (Capítulos 2 y 3)
- Anijovich, R. Et. Alt. (2009). El sentido de la reflexión en la formación docente. *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Argentina, Paidós. (Capítulo 2)
- Finkel, D. (2018). ~~Dar clase con la boca cerrada~~. *Dar clase con la boca cerrada*. Buenos Aires, Argentina, Waldhuter. (Capítulo 1)
- Litwin, E. (2018). Nuevos marcos interpretativos para el análisis de las prácticas docentes. *El oficio de enseñar*. Buenos Aires, Argentina, Paidós.

(Capítulo 2)

- Ritchhart, R. Et. Alt. (2018). El pensamiento en el centro del proceso educativo. *Hacer visible el pensamiento. Como promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires, Argentina, Paidós. (Capítulo 2)
- Perrenoud, P. (2007). Introducción: La práctica reflexiva, clave para la profesionalización del oficio. *Desarrollar la práctica reflexiva del oficio de enseñar*. Barcelona, España, Graó. (Introducción)
- Perrenoud, P. (2018). Introducción: nuevas competencias profesionales para enseñar. *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Buenos Aires, Argentina, Noveduc. (Introducción)
- Pozo, J. I. (2018). Aprender ya no es lo que era: La nueva cultura del aprendizaje y Aprender con ciencia. *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina, Alianza. (Capítulos 3 y 4)
- Sanjurjo, L. (coord.) (2018). Introducción y Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas docentes. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina, Homo Sapiens (Introducción y capítulo 1)
- Zabalza Beraza, M. y Zabalza Cerdeiriña, M. I. (2018). Los profesores y profesoras como profesionales. *Profesores y profesión docente*. Buenos Aires, Argentina, Waldhuter. (Parte II-Capítulo 3)

b. Exploren también otros materiales que se hayan producido hasta el momento (respuestas, resúmenes, fichas). Luego seleccionen:

- una de las dos preguntas propuestas en la consigna,
- tres autores que desarrollen ideas que contribuyan a responder la pregunta,

- un capítulo en particular de cada uno de los autores.

c. Finalmente, justifiquen sus elecciones.

2. Relevamiento de conceptos nodales

Para verificar si los capítulos seleccionados brindan aportes para el trabajo y para comenzar a tomar nota de cuáles son los conceptos a incluir, es preciso avanzar en una lectura detenida de los textos, tal como la que hemos propuesto en el cuadernillo 1.

- a. Se recomienda entonces la elaboración de fichas o toma de notas que permitan luego registrar y recuperara más tarde la información seleccionada en función de la pregunta a desarrollar.

Autor seleccionado:

Pregunta:

(listado de ideas o conceptos desarrollados por el autor que se relacionen con la pregunta-citas que se considere importante incluir en el trabajo).

- b. Una vez que hayan avanzado en reconocer las ideas de cada autor, avancen en el cotejo. Retomen para eso las estrategias propuestas en el cuadernillo 2.
Establezcan algunos criterios de comparación: *¿qué aspectos en común desarrollan?*

- c. Por último, armen un cuadro comparativo.

3. Organización del escrito

Es conveniente, antes de escribir, tener una representación de cuál será la estructura del texto. En el caso del informe de lectura, la introducción debería contener la presentación de la pregunta seleccionada, la referencia a los autores consultados y el propósito de cotejar el posicionamiento de los autores frente a dicha pregunta.

El desarrollo presentará las posiciones de cada uno de los autores en relación con el tema analizado y luego un cotejo de estas perspectivas.

En la conclusión, se vuelve sobre lo planteado en la introducción para brindar una síntesis reflexiva de cuáles han sido los aportes que se han podido identificar durante el desarrollo con respecto a la pregunta inicial. Es importante que la conclusión se desprenda de lo trabajado. También pueden mencionarse cuáles han sido las preguntas que han quedado abiertas para seguir pensando.

- a. Completen una posible estructura para su trabajo final.

Introducción:
.....(pregunta)
Desarrollo:
Autor 1:
Autor 2:
Autor 3:
Cotejo:
Conclusión:
.....

- b. Propongan un título general y subtítulos para cada sección (luego podrán reformularlos si lo consideran necesario) y tomen nota de los principales aspectos a desarrollar.

Actividad 3. Puesta en texto

Haber construido el plan de texto facilita la textualización. De todos modos, vencer la “página en blanco” siempre supone un desafío. Por eso, descansar en la idea del borrador puede propiciar la fluidez de la escritura.

1. Ensayen una posible introducción para su trabajo y compártanla. Hagan ajustes a partir de los comentarios que reciban del docente a cargo y de sus compañeros.

2. Elaboren un borrador en el que desarrollen el informe de lectura a partir del plan anteriormente confeccionado. Tengan en cuenta la forma de incluir las voces de los autores seleccionados, tema abordado en el cuadernillo 2.
3. Escriban una posible conclusión para su informe de lectura y compártanla con su grupo. Hagan ajustes a partir de la devolución que reciban.

Actividad 4. Revisar el escrito

Revisar el propio escrito es un paso fundamental dentro del proceso de escritura. Poder llevar esto a cabo implica contar con las herramientas necesarias: saber qué mirar y cómo operar sobre aquello que se detecta (cómo solucionar problemas, lograr el efecto que se busca, cómo trabajar en la búsqueda de un estilo propio, cómo acercarse a las especificidades).

¿Qué mirar?

- Género y propósito, si cumple la situación retórica planteada en la consigna.
- Estructura, títulos y subtítulos: cómo orientan o no la lectura.
- El avance textual: cómo se van vinculando las ideas.
- La voz elegida y cómo esta se sostiene.
- Aspectos formales del escrito: coherencia y cohesión, uso de verbos, adecuación a la normativa vigente.
- Edición final y aspectos gráficos.

1. Realicen una primera revisión del borrador del informe de lectura y verifiquen:
 - ✓ ¿Es un informe de lectura? ¿Tiene un registro y una voz adecuada?
 - ✓ ¿Responde a la estructura de introducción, desarrollo y conclusión?
 - ✓ En la introducción: ¿se plantea cuál es la pregunta que guiará este informe? ¿Se mencionan los autores que se tendrán en cuenta?
 - ✓ En el desarrollo: ¿se explican las posiciones de dos o más autores? Estas explicaciones, ¿responden a la pregunta seleccionada? ¿Las explicaciones son

claras y es posible identificar qué ideas corresponden a cada autor? ¿Se cotejan las perspectivas de los distintos autores?

- ✓ En la conclusión: ¿se realiza una síntesis reflexiva que se desprende de lo mencionado en el desarrollo?

Si es necesario, realicen los ajustes pertinentes.

2. Lean otra vez el borrador del informe de lectura y revísenlo atendiendo a distintos aspectos de la normativa gramatical y ortográfica de la lengua. Algunos aspectos que pueden observar en sus textos:

- ✓ Si se sostiene el tema y se avanza en el desarrollo de ideas, evitando saltos, redundancias u omisiones que atenten contra el sentido del texto.
- ✓ El uso de conectores para vincular esas ideas.
- ✓ La repetición de vocabulario.
- ✓ La referencia pronominal confusa.
- ✓ Es correcto el empleo de comas, puntos, comillas, paréntesis y otros signos auxiliares.

Para acompañar en el aula

Los primeros escritos necesitan siempre de instancias de sociabilización: a la mirada del formador se pueden sumar las miradas de los pares. Estas devoluciones colaboran en que el escritor desarrolle la perspectiva del lector frente a su propia producción.

Durante la revisión, la mirada del docente como escritor experto orienta las sucesivas reescrituras de los estudiantes. De ahí, la importancia de que dichas orientaciones ofrezcan las herramientas necesarias para que el estudiante pueda tomar decisiones al revisar y ajustar su propio escrito, y de esta manera pueda ir apropiándose de modos de mirar y operar en la revisión en la escritura propia y ajena.

Frente a comentarios del estilo de “Incompleto”, “Excesiva información” o “argumento confuso” darían más precisiones formulaciones del “Ampliá este párrafo con dos ideas más”, “Resumí esta parte del texto” o “Reformulé esta idea con otras palabras”.

Actividad 5. Organización de los paratextos del informe de lectura

Para atender a las cuestiones más formales de la presentación del trabajo final les sugerimos:

1. Revisar la formulación de títulos y subtítulos y confeccionar el índice.
2. Elaborar una carátula con datos de la institución y de la asignatura; del estudiante; del trabajo.
3. Armar bibliografía teniendo en cuenta las normas APA que se encuentran en el Anexo del cuadernillo 2.

Actividad 6. Reflexiones finales sobre este recorrido

Vuelvan sobre la hoja de ruta que imaginaron al comienzo de este recorrido (actividad 1.2) y comenten a partir de estas preguntas: *¿Siguieron el plan que habían imaginado o el recorrido tuvo otras instancias? Si hubo cambios, ¿qué los motivó? ¿Qué les resultó útil del recorrido propuesto? ¿Qué tendrían en cuenta para futuras producciones escritas?*

Rúbrica de evaluación del informe de lectura

	Muy bien	Bien	Regular
Adecuación a las demandas de la consigna de escritura	El escrito responde satisfactoriamente a las demandas del género académico, a la situación retórica y al registro solicitado en la consigna.	El escrito responde parcialmente a las demandas del género académico, a la situación retórica y al registro solicitado en la consigna.	El escrito apenas responde a las demandas del género académico, a la situación retórica y al registro solicitado en la consigna.
Uso del paratexto del informe académico (Carátula, título, subtítulos, índice y bibliografía final)	El paratexto del informe presentado está completo, lógicamente estructurado y respeta las normas APA.	El paratexto del informe presentado está algo incompleto y respeta en forma irregular las normas APA.	El paratexto del informe presentado resulta poco claro, faltan elementos paratextuales, omite bibliografía final y casi no se respetan las normas APA.
Selección de las voces de los autores seleccionados y modos de inclusión en el texto propio	Se seleccionan con criterio las voces de los especialistas consultados según el desarrollo conceptual del escrito y las incluye en forma adecuada.	Se seleccionan algunas voces afines al desarrollo conceptual del escrito y se las incluye con imprecisiones.	Se seleccionan citas textuales demasiado extensas sin una clara relación con el desarrollo conceptual del escrito y se las incluye sin una clara distinción entre las voces de los especialistas y la propia.
Cohesión y coherencia textuales (uso de conectores lógicos, pronombres, sinonimia, etc.)	El escrito no presenta dificultades en cuanto al entramado lógico de ideas y el uso de conectores, la correlación verbal, el uso de los pronombres, la sinonimia, etc.	El escrito presenta algunas falencias en su entramado lógico conceptual y ciertas dificultades en el uso de conectores, pronombres, sinonimia, en la correlación verbal, etc.	El escrito presenta incongruencias lógicas y errores en el uso de conectores, en la correlación verbal, repeticiones, etc.
Ortografía y puntuación	El escrito evidencia un muy buen manejo de las normas ortográficas y del uso de los signos de puntuación.	El escrito evidencia ciertas dificultades en el manejo de las normas ortográficas y del uso de los signos de puntuación.	El escrito evidencia numerosas dificultades en el manejo de las normas ortográficas y del uso de los signos de puntuación.

Parte B. Las etapas de la producción del escrito

Actividades

Actividad 1. Determinar la situación retórica

La lectura de las consignas es un momento clave para orientar la toma de decisiones y el proceso a llevar a cabo: reconocer qué pide una consigna permite construir una representación de la tarea y conocer los criterios de corrección de los textos.

Lean las siguientes consignas de trabajo y determinen para cada caso:

- ¿Cuál es el propósito del texto que deben producir (informar, dar instrucciones, opinar sobre un tema, etcétera)?
- ¿Qué saberes previos exige la resolución de la consigna? ¿Qué lecturas?
- ¿Qué clase de texto se espera que produzcan? ¿Qué rasgos caracterizan ese tipo textual?
- ¿Qué tipo de registro sería adecuado para escribir cada texto (formal, informal, técnico-disciplinar)?
- ¿Alguna de las consignas requiere la escritura de más de un texto? ¿Cuál?

Consigna A
<i>Trabajo final de pedagogía</i> 1. a. Relatar la mejor y la peor experiencia que hayan tenido como docentes, o como estudiantes en los casos de no tener experiencia docente. b. Analizar los relatos a partir de los aportes conceptuales presentados en los artículos de Freire (elementos de la situación educativa), Saviani (teorías pedagógicas), Giroux (pedagogía crítica, profesor como intelectual) y Pérez Gómez (función social de la educación). 2. Ver la película <i>Entre los muros</i>, analizar desde las problemáticas de la otredad planteadas por los autores Duschatzky, Skliar, Meirieu y Tenti Fanfani. Incluir una reflexión final acerca de los desafíos de los docentes y de la escuela en el contexto actual.

Consigna B

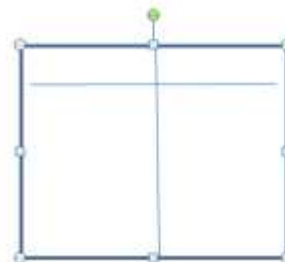
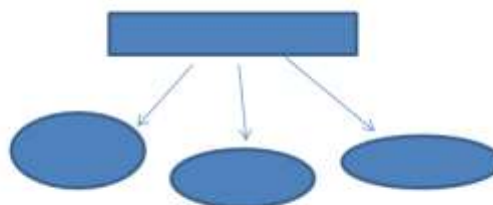
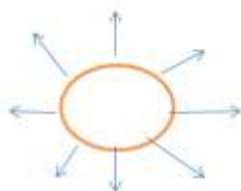
Práctico 2

- a. Piense en un alumno con serias dificultades de aprendizaje y descríbalolo.
- b. Planifique una propuesta pedagógica que respete a ese sujeto de aprendizaje de acuerdo con su tiempo, ritmo e intereses.
- c. ¿Qué cambios realizaría en su propuesta de trabajo?
- d. Tome algunos ejemplos de la propuesta de la Escuela Nueva.

Actividad 2. Elaborar un plan de texto

La escritura parte siempre de algún esquema mental o textual en el que se esbozan las ideas o conceptos nodales y se trazan las primeras relaciones. En el caso de los estudios académicos, resulta estratégico realizar este plan por escrito (simples notas, fichas, gráficos), dado que ayuda a construir una lógica del texto en función del problema retórico.

1. Cada escritor adopta su propia modalidad al momento de armar un plan de texto. Observen los siguientes gráficos e imaginen cuál es la relación lógica entre las ideas presentadas. Por ejemplo, uno de ellos responde a una comparación.



2. Observen los siguientes índices de dos trabajos presentados en la misma asignatura y compárenlos:

- ¿Ambos dan cuenta de la estructura que organiza el texto?
- ¿Cuál brinda más información sobre su contenido?
- ¿Cuál orienta más la búsqueda de información? ¿Cuál resulta más atrayente para la lectura?

TRABAJO PRÁCTICO

DE NUEVOS ESCENARIOS, CULTURA, TECNOLOGÍA Y SUBJETIVIDAD

Introducción..... pág. 1

Desarrollo..... pág. 3

Conclusión..... pág. 8

Bibliografía..... pág.9

Del papel a la pantalla:

Educación y tecnologías digitales

1. Un recorrido histórico.....	pág. 1
2. El desafío de lo digital en el aula.....	pág. 3
3. Una escuela en transformación.....	pág. 8
Bibliografía....	pág. 9

Actividad 3. La puesta en texto

A partir de las distintas modalidades que cada escritor adopta para su plan de texto, se pasa luego a la textualización, que implica ya organizar las ideas a partir de la linealidad del lenguaje, concentrándose en pautas textuales y sintéticas.

a. Para escribir una introducción

La introducción es una parte al comienzo del texto en la que se enuncia el propósito del escrito y se delinean esquemáticamente algunas ideas sobre el tema o la problemática que se tratará. El objetivo de esta parte del texto es orientar al lector sobre el contenido de lo que se va a leer.

1. Determinen cuáles de las siguientes introducciones para un informe sobre el impacto de las tecnologías digitales en la escuela, solicitado en la asignatura *Nuevos escenarios, cultura, tecnología y subjetividad* les parecen más adecuadas para iniciar un trabajo y cuáles no. Justifiquen sus decisiones y compártanlas con su grupo de trabajo/compañeros.

Para la materia Nuevos Escenarios, cultura, tecnología y subjetividad nos pidieron que investiguemos sobre las tecnologías digitales y su empleo en el aula. Para eso consulté bibliografía.

El presente trabajo se propone mostrar cómo han cambiado las distintas tecnologías empleadas en la escuela y qué nuevos desafíos impone la cultura de lo digital. Asimismo, analizar distintas propuestas innovadoras como una forma de entender la transformación que la escuela necesita enfrentar.

En este trabajo primero me referiré a los cambios que la escuela ha ido experimentando como consecuencia del desarrollo tecnológico y luego plantearé, a partir del análisis de distintas experiencias, posibles formas de transformación de la escuela para adaptarse a las exigencias del mundo de lo digital.

2. Todas las introducciones anteriores tienen dificultades de alguna índole. Identifiquen dentro de estas categorías los problemas que presenta cada una:

- falta de adecuación al género discursivo y al propósito comunicativo.
- registro inadecuado y falta de vocabulario disciplinar.
- referencias incompletas.
- marcas de subjetividad en el uso de la voz.

b. Desarrollar las ideas

El cuerpo o parte central del texto es aquella en la que se presentan las distintas ideas o los conceptos básicos en relación con el tema o la problemática abordada. Es importante que esas ideas se hilvanen mostrando la lógica de pensamiento del emisor del escrito. Según de qué tipo de texto se trate, se desplegarán entonces las estrategias propias de cada género discursivo, por ejemplo, recursos para fundamentar argumentos, como la cita de autoridad, si el propósito del escrito es sostener una opinión; o si se trata de una explicación, reformulaciones que aclaran conceptos.

1. Indiquen cuál de las siguientes citas extraídas del libro *Hacer visible el pensamiento* (trabajado en los cuadernillos anteriores) refleja mejor el

posicionamiento del autor frente a la pregunta: *¿Qué rol cumple el docente en la clase?*

- *Sacar a la luz el pensamiento de los estudiantes nos ofrece evidencias de sus ideas, al igual que nos muestra sus concepciones erróneas.*
- *Al poner a los estudiantes en el centro del proceso educativo, y no al final, nuestro papel como docentes pasa de entregar información a apoyar y fomentar a los estudiantes para que se comprometan e involucren con las ideas a estudiar.*
- *Cuando aprendemos algo dependemos de modelos. Prestamos atención a qué hacen los otros, cómo lo hacen y los imitamos.*

2. Lean estas dos citas y decidan cuál de las dos reformulaciones que figuran a continuación las sintetizan e integran mejor.

El conocimiento docente tiene una orientación clara hacia la acción (hacia la optimización de los procesos), más que hacia el saber en sí mismo. En nuestra opinión, la particular 'expertice' que requiere la docencia no va tanto en la dirección de una máxima erudición en los diversos campos disciplinares cuanto en ser capaces de seleccionar y de comunicar un conocimiento adaptado a las características de nuestros estudiantes.

De esta manera podemos decir que el conocimiento profesional de los docentes se va construyendo a partir de una combinación sucesiva entre teoría y práctica. Una combinación que requiere, además, de la experiencia, es decir, de la práctica en contextos reales de enseñanza (o de fuerte similitud con los reales).

Zabalza Beraza, M. & Zabalza Cerdeiriña, Ma. I.
(2018). *Profesores y profesión docente*. Buenos Aires, Argentina, Waldhuter, pp. 93-95.

- El conocimiento docente se construye a partir de la teoría y de la práctica proveniente de la experiencia en el aula, y se distingue por la

selección y la adaptación de saberes a las capacidades e intereses de los estudiantes.

- El conocimiento docente es conocimiento de la acción, surgida de su práctica en clase, y se caracteriza por la transmisión de saberes y experiencias adecuados a las habilidades de los alumnos.

c. Elaborar una conclusión

La conclusión es la parte final o cierre del trabajo. En ella se retoma el propósito inicial para formular una reflexión final que se desprenda de las ideas trabajadas durante el desarrollo. Es posible dejar abiertas algunas cuestiones en la conclusión para que tanto el autor del texto como el lector continúen reflexionándolas.

¿Cuál de los siguientes fragmentos podría iniciar la conclusión de un informe sobre la tarea docente, solicitado en la asignatura Pedagogía? ¿Por qué los otros no les parecen adecuados? Justifiquen sus decisiones y compártanlas con sus compañeros.

Para concluir, considero que este trabajo me sirvió para pensar mi rol como futuro docente a partir de los autores leídos, a pesar de que estos no coincidían en sus posicionamientos...

En conclusión, Perrenoud, en otro capítulo de su libro, retoma la idea de que el docente construye su conocimiento a partir de la reflexión sobre su propia práctica. Esta idea clarifica el rol docente y su quehacer en el aula...

A partir del análisis de los distintos autores abordados en este informe, es posible concluir que una de las características fundamentales del quehacer docente es la construcción de conocimiento a partir de la reflexión sobre la propia práctica...

Actividad 4. La revisión del escrito

a. La coherencia y la cohesión textual

La coherencia es una propiedad de los textos dada por la unidad y el avance temático. El uso de pronombres, la elipsis, los conectores y la sinonimia contribuyen a la cohesión, otra de sus propiedades.

En muchas ocasiones, los textos presentan problemas de coherencia o de cohesión, las actividades que siguen hacen foco en estas problemáticas para poder, posteriormente, revisar dichas cuestiones en el texto propio.

¿Detectan algún problema de coherencia en el siguiente fragmento? ¿Cuál? Explíquenlo. Para ello estas preguntas pueden orientarlos: ¿No se sostiene el tema del texto? ¿Hay un salto temático? ¿Se omite información necesaria para su comprensión? ¿Las ideas están desordenadas o incompletas? ¿La información es redundante?

¿Qué es la Política? Diferentes autores han expuesto sus ideas, aunque, a grandes rasgos, se presentan dos grandes respuestas a este interrogante. Una, que se puede caracterizar como propia de la tradición liberal, se asienta en la idea de la política como consenso. El aporte de la autora consiste precisamente en inscribir a la política en el orden del conflicto y el 'agonismo'.

Las sociedades del siglo XXI constituyen realidades complejas en las cuales el poder no está identificado con un único actor social (Estado nacional) en una relación de suma cero. Así, por ejemplo, los grupos de interés y los grupos de presión, nacionales e internacionales, son actores fundamentales a la hora de la toma de decisiones que comprometen al poder político.

Efectivamente, los autores contractualistas expresan esta concepción a partir de la idea de 'contrato social' por el cual los hombres abandonan el estado de naturaleza (estado de guerra permanente o inminente, de acuerdo a cada autor).

Por otro lado, una concepción de la política entendida fundamentalmente como conflicto o lucha que acontecería entre las clases sociales. La historia sería de este modo la historia de la lucha de clases (nobleza-burguesía/burguesía proletariado). Se plantea así la idea de un enfrentamiento entre los distintos grupos sociales.

Morelli, S. (2016). *Núcleos interdisciplinarios de contenido NIC - La educación en acontecimientos*. Rosario, Argentina, Hommo Sapiens, p. 28.

La puntuación del texto

Entre las diferentes cuestiones que aborda la normativa de una lengua como, por ejemplo, la ortografía o la tildación de las palabras, la puntuación es una de las fundamentales pues su uso está directamente vinculado a la construcción del sentido de un texto. En efecto, el punto seguido separa unidades de sentido completo (no así la coma) y el punto y aparte separa subunidades temáticas dentro del texto (párrafos). La coma se emplea al interior de la oración con distintas funciones, separar conectores, elementos de una enumeración o aclaraciones, entre otras.

La lectura en voz alta del borrador de un texto permite reconocer la falta de pausas para respirar y también si la pausa realizada de manera azarosa por falta de aire dificulta la comprensión.

En este fragmento, se confunden dos voces por la falta de puntuación. *¿Cuáles son esas voces? ¿Cómo podrían diferenciarlas? Intercambien ideas al respecto.*

Si el entorno estimula la flexibilidad, estará en línea con el enfoque que aquí proponemos. Al respecto Vogliotti comenta la flexibilidad supone autonomía y medios, pero también

asumir los riesgos de las decisiones y la asunción de lo incierto; la permeabilidad se concreta en una interacción enriquecedora entre la escuela y el entorno posibilitando un diálogo abierto que requiere interés genuino.

Para acompañar la lectura

Proponer la lectura en voz alta de los borradores puede ser un buen recurso para que los estudiantes tomen conciencia de los problemas de puntuación que puede presentar sus escritos. Vale entonces la reflexión sobre el valor diferencial de pausa que tienen la coma y el punto, con frecuencia usados en forma indistinta.

Anijovich, R. Et. Alt. (2009). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires, Argentina, Paidós, p. 44.

A lo largo de estos tres cuadernillos, la resolución de una consigna (la elaboración de un informe de lectura) se ha convertido en el eje vertebrador para abordar el trabajo con la lectura y la escritura en contextos de formación docente inicial.

La lectura de textos con diversos propósitos, las estrategias de búsqueda, recuperación y registro de información, la inclusión de voces y el cotejo, el proceso de producción de un escrito y su revisión han sido entonces objeto de análisis y de práctica como una posible vía de reflexión sobre las formas de apropiación y de transmisión de saberes de los estudiantes, futuros formadores.

Rúbrica de evaluación del proceso de escritura del informe académico

	Muy bien	Bien	Regular
Determinación de la situación retórica (tipo textual, propósito, registro, destinatario, etc.)	El estudiante determina satisfactoriamente el tipo textual, la situación retórica y el registro adecuados para el futuro escrito.	El estudiante determina con algunas imprecisiones el tipo textual, la situación retórica y el registro adecuados para el futuro escrito.	El estudiante duda a la hora de determinar el tipo textual, la situación retórica y el registro adecuados para el futuro escrito.
Selección de fuentes y relevamiento de conceptos nodales en función de la consigna	Selecciona con criterio sus fuentes y releva conceptos nodales sin dificultades en función de la consigna de escritura.	Selecciona bien sus fuentes pero no siempre releva conceptos nodales en función de la consigna de escritura.	Selecciona arbitrariamente sus fuentes y tiene dificultades para reconocer conceptos nodales.
Diseño del plan de escritura del futuro escrito	Puede reformular sin dificultades la información relevada y organizar su escrito en tres partes: introducción, desarrollo y conclusión.	Puede reformular la información relevada con algunas dificultades y organiza su escrito con algunos errores lógicos.	Apenas puede reformular la información relevada y no la organiza en forma coherente en sus escritos.
Revisión del borrador. Cohesión y coherencia textuales (uso de conectores lógicos, pronombres, sinonimia, etc.)	Revisa y detecta con precisión las falencias del entramado lógico conceptual del propio escrito subsanando rápidamente errores en el uso de conectores, en la correlación verbal, la sustitución, la sinonimia, etc.	Revisa y detecta algunas falencias en el entramado lógico conceptual del propio escrito y subsana algunos errores en el uso de conectores, sinonimia, sustitución por pronombres y correlación verbal.	Revisa apresuradamente el propio escrito, le cuesta advertir incongruencias y errores en el uso de conectores, sinonimia, sustitución por pronombres y correlación verbal.
Revisión del borrador. Ortografía y puntuación	Revisa y, al advertir la presencia de faltas ortográficas y de puntuación, las corrige rápidamente.	Revisa y, al advertir la presencia de algunas faltas ortográficas y de puntuación, las corrige.	Tiende a no revisar en detalle lo escrito y le cuesta advertir la presencia de faltas ortográficas y de puntuación.

Bibliografía de referencia

- Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. *Revista Propuesta Educativa*. Buenos Aires, Argentina, FLACSO. Volumen 26, pp. 51 – 54.
- Alvarado, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. Alvarado, M. Et. Alt. *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Argentina, Manantial.
- Alvarado, M. T. & Yeannoteguy, A. (2000). *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires, Argentina, EUDEBA.
- Arias Fuentes, D. (2012). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes. [archivo PDF] *Actas del Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*. Quebec IV. Actas CEDELEQ IV, Universidad de Salamanca y UQÀM. Recuperado (octubre de 2019) de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736534>
- Cano, F. & Finocchio, A. M. (2006). *Lenguaje y escritura desde la escuela*. [archivo PDF] Caracas, Venezuela, IESALC. Volumen 10. Recuperado (25 de noviembre de 2019) de <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/554>
- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona, España, Anagrama.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España, Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, España, Paidós.
- Finocchio, A. M. (2010). *Leer y escribir en la escuela*. Brito, A. (dir.) *Lectura, escritura y educación*. Rosario, Argentina, Homo Sapiens-FLACSO.
- Flower, L. Y. & Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto 1*. Buenos Aires, Argentina, Revista Lectura y Vida.
- Laco, L. Et. Alt. (2012). *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. [archivo PDF] Buenos Aires, Argentina, Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional. Recuperado (28 de noviembre de 2019) de http://www.edutecne.utn.edu.ar/lectura_escritura/lectura_escritura.pdf
- Nogueira, S. (coord.) (2010). *Manual de lectura y escritura universitarias*. Buenos Aires, Argentina, Biblos.
- Riestra, D. (2004). Las consignas. Su naturaleza. *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. [archivo PDF] Recuperado (28 de noviembre de 2019) <https://doc.rero.ch>,
https://doc.rero.ch/record/3664/files/these_RiestraD.pdf,

Bibliografía para la consulta

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. [archivo PDF] *Revista Comunicación, Lenguaje y Comunicación*. (6), pp. 63-80. Recuperado (20 de noviembre de 2019) de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126193>

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. [archivo PDF] Barcelona, España, Paidós. Recuperado (20 de noviembre de 2019) de

<https://assets-libr.cantook.net/assets/publications/13331/medias/excerpt.pdf>

López Villalva, M. A. (2007). El informe de lectura. Gracida Juárez, M. I. & Martínez Montes, G. T. (coords.). *El quehacer de la escritura*. [archivo PDF] México, México, UNAM. pp. 25-54. Recuperado (20 de noviembre de 2019) de

https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/libros/pdfs/librocch_quehacerescritura.pdf

