



Escuela Normal Superior
de Alta Gracia

Reg. Red Prov. Nº1-49



Dirección General de Educación Superior



Ministerio de Educación
Secretaría de Educación

ENSAG Seminario ingreso 2022

**“El oficio de enseñar. Principios, problemas y posibilidades en
la profesión docente”**

EJE 2:

“LEER Y ESCRIBIR EN EL NIVEL SUPERIOR”

Coordinadores	Integrantes	Fecha
HERNANDEZ M FERNANDEZ J	1- HERNANDEZ, MARINA 2- FERNANDEZ, JUAN 3- MOSCOSO, CAMILA 4- REGALADO, YAGO 5- RODRIGUEZ, SEBASTIAN 6- VARGAS, ANDREA 7- MATOS, ESTHER 8- RIVERO, ANDREA	24, 25 DE FEBRERO 2 DE MARZO

Leer, escribir, expresarse oralmente y escuchar en el Nivel Superior.

Actividad 1 – Individual

Estás comenzando a recorrer un nuevo espacio: los pasillos y las aulas del Instituto al que llegaste para transformarte en un profesional de la educación.

A partir de hoy empezarás a tener nuevas rutinas y cambiarán tus horarios.

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

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

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

Para leer...

Extranjero por un rato.

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

toma de notas y conversación; lectura y escritura de textos a través de los cuales vas a construir conocimientos compartidos por quienes pasaron por este campo antes que vos; y prácticas concretas, experiencias donde podrás desempeñar las capacidades profesionales propias de la docencia. De hecho, seguramente ya sepas que, además de asistir a clases, desde el inicio (o casi) vas a comenzar a visitar escuelas: primero como observador y paulatinamente como partícipe activo de ese espacio, hasta que finalmente hagas tus prácticas. Este proceso tiene que ver con el hecho de que todo profesional se forma haciendo, integrándose al mundo laboral, paulatinamente, de a poco. Algo parecido va a suceder con la escucha, la conversación, la lectura y la escritura: aunque este recorrido no esté tan pautado año a año, recorrerás un camino de apropiación paulatina de esos conocimientos y prácticas. ¿Qué significa esto? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de una apropiación paulatina de estos conocimientos y formas de interactuar con los otros y con los textos? Durante los primeros meses en el Instituto vas a leer los textos de manera superficial, quizá un poco errática; vas a sentir seguramente que la cantidad de información que contienen te desborda; incluso podrías tener la sensación de que están escritos “en otro idioma”. Del mismo modo, cuando los profesores y las profesoras comiencen con sus explicaciones, sentirás que todo es importante, tendrás muchas dudas sobre qué anotar y qué no, cómo utilizar luego esos apuntes, etc. Es fundamental que sepas que todos experimentamos esta sensación de extranjería cuando comenzamos nuestros estudios en el Nivel Superior.

Leer, escuchar y producir textos como estudiantes del Nivel Superior

Un mundo nuevo, con sus propias reglas ¿Por qué todo esto de ser como un extranjero en el Instituto, y andar un poco perdido, es perfectamente normal? Esto ocurre por algunas razones. En primer lugar, porque las formas de conversar, leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos de la vida: cada una tiene sus reglas. Así como un mensaje de WhatsApp se diferencia de una noticia, los textos con los que te vas a enfrentar a lo largo de tu carrera tienen sus propias características, que tal vez no conozcas ni domines demasiado y de las que te irás apropiando de a poco: mientras más las frecuentes y más reflexiones sobre ellas, más familiares se tornarán. Por ejemplo: las formas de explicar y argumentar en el campo de la Psicología Educativa o la Didáctica General varían respecto de los modos en que se explica o

argumenta en la vida cotidiana o en otras áreas de conocimiento, como la Matemática. En segundo lugar, en estrecha relación con lo anterior, posiblemente intentarás hacer en el Instituto lo mismo que hacías en la escuela secundaria, porque es lo que sabés hacer y lo que te permitió llegar hasta acá: si funcionó entonces, ¿por qué no funcionaría ahora? Pero el punto es que, precisamente por lo que dijimos antes, “hacer lo mismo” no es el camino correcto. No solo los textos son diferentes ahora, sino que los modos de enseñar de los profesores también lo son. Por ejemplo, en algunos casos, los profesores sencillamente hablan sobre el tema de la clase y vos tendrás que decidir qué anotar y qué no, qué preguntar o cuándo intervenir: es importante entonces que desarrolles cada vez más tu autonomía. Las expectativas de los docentes en relación con las lecturas que te propongan también son nuevas, dado que la idea es que comprendas los temas con mucha profundidad. Usualmente, en la escuela secundaria los profesores explican un tema y luego los estudiantes vuelven sobre ese contenido revisando y leyendo un único texto que ofrece una versión única del contenido (por ejemplo, un manual). Por el contrario, en el Nivel Superior, el conocimiento es “menos cerrado” (vas a ver que los especialistas tienen ideas distintas sobre los temas y, por tanto, los definen, explican o interpretan de manera diferente) y esto lo vas a saber leyendo un conjunto de textos, no uno solo. Es decir, para cada tema vas a leer distintos materiales y tu tarea será no sólo entender en profundidad cada uno, sino también establecer relaciones entre las posturas de los distintos autores: en qué se asemejan sus ideas, en qué puntos hay desacuerdo, desde qué marco teórico o disciplinar “habla” cada uno, en qué contexto histórico lo hace, cuál es su finalidad, etc. En tercer lugar, finalmente, cuanto más conoce un lector sobre el tema que aborda el texto, más sencilla resulta la lectura y más profunda es la comprensión, dado que logra reponer lo no dicho, establecer relaciones, etc. En tu caso, es probable que no cuentes con esa información porque los temas sobre los que vas a leer (“educabilidad”, “escuela moderna”, “planificación”, entre muchos otros) son aún desconocidos para vos. Por eso, durante las primeras lecturas puede que sientas que “te perdés”, que te resulte difícil diferenciar lo importante de la información secundaria o explicar qué entendiste y qué no.

Sin embargo, a medida que avances en la carrera, los textos y las explicaciones orales te resultarán mucho más accesibles, hasta que “nade” entre tus apuntes y en las clases “como pez en el agua”. Esto es así porque estás iniciando un proceso en el que construirás diversos conocimientos que funcionarán como “escalones” para

avanzar en siguientes lecturas o intercambios más profundos; irás familiarizándote con la forma y la organización de los textos de cada disciplina y construirás una nueva manera de ser estudiante, acorde a lo que se espera de vos en este nivel de formación. En síntesis, al comienzo tus lecturas van a ser **heterorreguladas** (es decir, lo vas a hacer con ayuda de otros que ya saben cómo hacerlo: tus profesores o estudiantes más avanzados que te van a guiar) y quizás con menores niveles de profundidad; pero poco a poco, a medida que te insertes en este nuevo mundo, se tornarán **autorreguladas** (vos mismo vas a manejar el proceso, sin necesidad de ayuda), te convertirás en un lector crítico, autónomo y construirás tu propia voz como futuro profesional.

Algunas pistas para arrancar

En el primer bloque de este curso te invitamos a reflexionar y ejercitar sobre algunas de las características de la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha en el Nivel Superior. Por eso, es importante que cuando abordés cada uno de los temas propuestos no te limites a resolver actividades mecánicamente o a leer los textos para cumplir con una consigna. Te proponemos realizar las actividades sabiendo que se trata de pistas para comenzar el Nivel Superior con más y mejores herramientas, para facilitar ese tránsito que describimos más arriba desde las formas de ser estudiante y de leer, escribir, escuchar y conversar en el Nivel Secundario y los modos en que estas cuestiones se llevan a cabo en los Institutos. Prestá atención: vas a ver que los lectores expertos toman muchas decisiones; y que el trabajo de leer empieza mucho antes de la lectura y concluye mucho después de terminar de leer el texto. Del mismo modo, escuchar y tomar apuntes será una actividad muy activa. Cursar supondrá, a su vez, intervenir en diversas instancias que demandarán escritura y expresarse oralmente, de modo formal e informal. Estudiar en el Nivel Superior puede ser tan intenso y tan divertido como practicar un deporte. Por eso, comenzaremos con la “entrada en calor”.

❖ Para comenzar

- Actividad 1
- Momento individual

Al finalizar la clase, un profesor o profesora del Instituto te indica leer determinado texto para la semana próxima.

- ¿Qué pasos vas a seguir para llevar a cabo esta tarea? Escribí un texto breve para explicarlo (hasta dos párrafos).

Podés tomarte un tiempo para reconstruir mentalmente la forma en que solías encarar la lectura de un texto durante la escuela secundaria o en otras instancias formativas, y pensar si lo harías de la misma manera.

Momento entre todos:

2. Compartan sus textos en pequeños grupos e intercambien sus opiniones.

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

¿En qué observan diferencias?

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

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

Para leer...

No leemos siempre de la misma manera.

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

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

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

3. **El propósito.** Leemos en diagonal cuando sólo buscamos pasar el rato, por ejemplo, al “copetear” el diario o revisar los estados en una red social. Pero si

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

DÍA 2

Explorar el texto.

Una de las primeras acciones que todo lector debe realizar es explorar el texto. Aquí “explorar” es sinónimo de mirar por arriba, ojear o, incluso, chusmear el material.

Cuando explorás el texto es conveniente detenerse en ciertas partes que permiten obtener algo de información. Por ejemplo:

- el **título**, que suele indicar el tema general que se va a abordar en el trabajo;
- el **lugar y la fecha de publicación** pueden sugerir “desde dónde” habla el autor (no es lo mismo pensar la educación desde Latinoamérica que desde Europa, dado que

cambian los problemas o los puntos de vista) y cuándo (para conocer si se trata o no de un texto actual);

- los **subtítulos** ofrecen una pista sobre cómo se organiza el razonamiento del autor y cuáles son los puntos en los que se va a ir deteniendo a medida que avanza;

- los **gráficos, tablas y cuadros** suelen resumir conceptos clave u ofrecer ciertos datos (como en el caso de los mapas y los datos estadísticos presentados en forma de barras, tortas, etc.) en los que se apoya el desarrollo del texto;

- más adelante en tu carrera, la **bibliografía** “esa lista de textos que aparece comúnmente al final” te va a decir mucho más de lo que te dice hoy, dado que permite inferir con quiénes acuerda o con quiénes discute el autor o autora a quien estás leyendo.

En relación con el último punto, es conveniente buscar información sobre el autor antes de leer el texto, dado que abordará el tema desde el marco teórico en que se formó o al que adhiere. Por ejemplo: los problemas del campo educativo pueden ser analizados desde la Didáctica General, la Psicología Educacional o la Antropología Social, entre otras disciplinas, y cada enfoque supone una interpretación diversa de la realidad. Finalmente, es importante que sepas que muchos de los textos académicos se organizan en tres grandes secciones: introducción, desarrollo y cierre. El desarrollo es la parte más “densa”, la que posiblemente te resulte más difícil de comprender, dado que presenta gran cantidad de conceptos y explicita las relaciones que se establecen entre ellos. Contrariamente, la introducción y el cierre no sólo suelen ser más sencillos, sino que, además, facilitan el acceso al desarrollo. La introducción funciona como “antesala” del texto, es su “puerta de acceso”: allí el autor o autora suele presentar el tema, señalar desde qué marco teórico lo va a abordar, indicar cuál es su objetivo, etc. Es decir, te dice que “va a pasar” en las páginas que siguen. La conclusión suele ser como una introducción invertida, en espejo: aquí se indica qué “pasó” en el texto, se resumen las principales ideas, se reiteran los conceptos clave y, eventualmente, se sacan algunas conclusiones y se plantean nuevas preguntas que no se han resuelto y que podrían explorarse. Cuando el texto te resulte demasiado novedoso, cuando el tema sea desconocido para vos, leer estas dos secciones antes de abordarlo en su totalidad te va a permitir hacerte una idea de su complejidad y anticipar el contenido.

Ubicar el texto en el marco de la asignatura: el programa.

Muchos estudiantes sencillamente toman un texto y lo leen, sin preguntarse por qué ni para qué. Sin embargo, detrás de cada uno de los artículos o capítulos de libros que forman parte de un programa hay muchas ideas, dado que los docentes seleccionan cuidadosamente el material de lectura: cada texto responde a una decisión. Entonces, parte de la tarea del lector es identificar el sentido de ese texto en el marco de esa asignatura específica. Por eso, el programa de la materia es una herramienta clave.

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

manera, tu lectura deja de centrarse en un único texto para pasar a ser hipertextual: podés “linkear” cada lectura con las demás.

Revisar apuntes de clase.

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

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

Utilizar las guías de preguntas u otros insumos disponibles.

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

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

Para seguir avanzando.

A continuación, figuran una serie de actividades. Para cada una, te sugerimos volver al texto y subrayar los consejos o explicaciones que pueden servirte para resolverla. La idea de estas actividades es comprender de qué modo podemos llevar a cabo

diversas acciones previas a la lectura que nos faciliten e incluso amplíen nuestra comprensión de los textos.

Actividad - Individual.

1. En el Anexo 6 de este eje figura un fragmento de un programa de “Didáctica general” que construyó una profesora para estudiantes de un Profesorado de Inglés de Nivel Primario. Allí figuran los contenidos de algunas unidades y la bibliografía de una de ellas. A partir de esa información, resolvé los siguientes interrogantes:
 - a. ¿Cuántos capítulos del libro de Yves Chevallard figuran en la bibliografía?
 - b. ¿De qué otros libros se indican capítulos para leer?
 - c. ¿Qué libros no incluyen referencias sobre capítulos para leer, por lo que te convendrá preguntar si falta información o si debés leerlos completos?
 - d. ¿A qué unidad del programa corresponderá la bibliografía consignada?
¿Cómo te diste cuenta?
 - e. Teniendo en cuenta el listado de contenidos de esa unidad y el título de cada libro, intentá establecer relaciones: ¿qué contenidos de la unidad se profundizarán en cada texto? ¿Cómo deberías continuar para comenzar a confirmar esas hipótesis?

Actividad 3

Momento individual

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

Momento entre todos

2. Hagan una puesta en común del punto anterior a partir de las siguientes propuestas:
 - a. ¿Cómo hicieron para encontrar las respuestas en un texto tan breve como un índice? Intercambien sus experiencias.

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

c. El libro de Delval se llama ***Aprender en la vida y en la escuela***. ¿En qué capítulos del libro se tratan estos temas? En el libro, según lo que les permite deducir el índice, ¿se le da más lugar al aprendizaje escolar o al que sucede fuera de las instituciones educativas? Fundamenten sus opiniones.

Actividad 4

Momento individual

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

A continuación:

a. Imaginate que para la próxima clase de Didáctica general tenés que preparar una exposición cuyo tema es “la enseñanza”. Subrayá los títulos de los libros que imaginás que podrían servirte.

b. Leé las contratapas de esos libros y los índices y corroborá tu selección: ¿se confirma o no tu intuición sobre el contenido de esos textos?

Momento entre todos

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

Actividad 5

Momento individual

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

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

b. Respondé las siguientes preguntas cuando sea posible hacerlo sólo con esa información. ¡Atención! No vas a poder responder todo.

- ¿Cuál es la nacionalidad de Pablo de Santis?
- ¿A qué se dedica?
- ¿Qué carrera estudió?

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

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

Momento entre todos

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

Actividad 6

Momento entre todos

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

- ¿Pudieron resolver las actividades sin leer los textos completos? ¿En todos los casos? Pongan ejemplos.
 - ¿Qué ventaja tiene prepararse para leer? Por ejemplo: “ir al grano”, saber de antemano de qué se trata lo que van a leer, seleccionar material de lectura, etc.
 - ¿Qué diferencia encuentran entre simplemente leer todo un texto de corrido o explorar el texto antes de leerlo y luego hacerlo con un objetivo, sabiendo qué están buscando?
 - Compartan qué partes del texto explicativo de esta ficha retomó cada uno durante la resolución de las actividades. ¿En qué sentido les sirvió para realizarlas? ¿Qué dudas despejó? ¿Qué interrogantes quedaron pendientes?
-

Volver al principio.

Momento individual.

1. Luego de haber leído y ejercitado sobre la importancia de prepararse para la lectura, te invitamos a releer el texto que escribiste al comenzar esta ficha (actividad “Para comenzar”). Reescribilo para incorporar lo que aprendiste.
2. Hacé una lista de las acciones que te proponés llevar a cabo antes de leer la próxima vez que un profesor o profesora te indique hacerlo.

DÍA 3

La primera lectura (o cómo marcar de forma reflexiva)

Actividad 1

Momento individual.

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

Momento entre todos

2. Compartan sus textos en pequeños grupos e intercambien sus opiniones: ¿en qué coinciden sus modos de leer para estudiar? ¿en qué observan diferencias?
3. A partir de lo conversado en los grupos, reflexionen entre todos y con el/la docente:
 - a. En un cuadro de doble entrada como el siguiente, sintetizen las principales estrategias que suelen implementar mientras leen e incluyan sus ventajas y desventajas. La primera fila es un ejemplo:

ESTRATEGIAS	VENTAJAS	DESVENTAJAS
-------------	----------	-------------

Utilizar el resaltador. / Retomar lo subrayado después de leer. / No ofrece pistas sobre

para qué o por qué se
marcó
esa parte del
texto.

b. Conversen sobre el punto anterior: ¿cuál o cuáles estrategias de marcado y escritura de anotaciones durante la lectura les parece más adecuada? ¿por qué?

Textos planos, textos con relieve.

Imaginá que dos grupos de personas deben leer el mismo texto, pero a uno de esos grupos, el grupo A, se le da papel en blanco, lapiceras de colores, fibrones, etc. El otro grupo, el B, no tiene nada más que el texto por leer. ¿Qué pensás que pasará? ¿Qué experiencia de lectura suponés que tendrá cada grupo?

Tal como seguramente supongas, las personas del grupo A van a utilizar el material ofrecido. Y eso va a cambiar radicalmente su comprensión: está demostrado que quienes marcan el texto mientras leen (subrayan, resaltan, escriben, sacan flechas, etc.) logran comprender más en profundidad y recordar más y mejor la información que ofrece el texto. Por lo tanto, resulta central tener una cartuchera bien munida al alcance de la mano si pretendés leer en profundidad y recuperar después la información.

¿Por qué sucede esto? Porque un texto sin marcar es casi como un mapa mudo (blanco, sin marcas ni colores) o una página en blanco: a excepción de los subtítulos y alguna que otra cosa (un cuadro, una tabla, etc.), todo luce igual: ¡así el lector no puede distinguir nada a simple vista! Pero cuando un texto tiene resaltados, palabras o frases en el margen, flechas, número, colores, etc. se vuelve tridimensional. Deja de ser un texto plano y se parece ahora a un mapa físico-político. Esta clase de mapa tiene rayas de distinto tipo (dobles, simples, gruesas, finas, rectas, sinuosas, negras, celestes) para señalar cuestiones físicas (como los ríos) y políticas (como los límites provinciales, nacionales o internacionales). El mapa físico-político, además, utiliza distintos colores: verde, marrón, azul son el territorio a nivel del mar, las montañas, las aguas, con sus matices que también tienen significados. Gracias a este sistema de signos el lector del mapa obtiene información de un

vistazo: mira y sabe de qué se trata lo que está viendo, al menos aproximadamente.

Un texto bien marcado funciona igual. Por ejemplo: si al leer escribís sobre el margen “escuela moderna” y luego aparecen cuatro palabras, una debajo de otra, también sobre el margen, numeradas, escritas en una letra un poco más pequeña, es porque en el texto se explican cuatro características de la escuela moderna. Anotar en el margen supone abstraer el contenido del texto, jerarquizar la información que resulta central y sintetizar el contenido lo máximo que sea posible. Hacer todo esto propicia una comprensión profunda. Pero hay más: esta clase de prácticas no sólo permite comprender mejor el tema, sino también recuperarlo luego, porque a la memoria proposicional (la de las palabras y las oraciones) se suma la visual (el recuerdo de las cuatro palabras debajo de la palabra o concepto clave “escuela moderna”). Las siguientes **estrategias** pueden ayudar a que las marcas funcionen adecuadamente:

- Es importante que cada lector elija el **material que le resulte más cómodo**: algunos prefieren poner etiquetas de papel y otros utilizan resaltadores.

- Se deben utilizar **distintas marcas con distintos fines**: cuanta más variedad, más “tridimensionalidad” ganará el texto. Por ejemplo: se puede usar resaltador rosa para marcar definiciones y verde para conclusiones.

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

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

De lo anterior se desprende qué es **lo que no se debe hacer**. Centralmente, marcar todo, usar un mismo color, utilizar el resaltador o el lápiz como dedo, más que como instrumento de pensamiento. Algunos lectores van pasando el resaltador

por el texto a medida que leen, como una forma de mantener la atención en la lectura. Es lo mismo que hacen los niños y las niñas cuando aprenden a leer: pasan el dedo por las letras a medida que las van decodificando para “no perderse”. Hacer esto cuando estudiamos es un error, porque al finalizar la lectura notaremos que el texto leído es ahora un texto pintado, es decir, luce homogéneamente naranja, verde o rosa. Y ese color constante no ofrece información: es el mismo texto que antes, sólo que coloreado.

Para seguir avanzando...

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

Actividad 2 - Momento individual

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

a. Leé el texto de Juan Delval que figura en el Anexo , “Tipos de aprendizaje”, que es un fragmento del Capítulo 1 (“La educación, fenómeno humano”) de su libro ***Aprender en la vida y en la escuela***. Identificá los tipos de aprendizaje que describe el autor.

b. Leé las páginas 124 a 128 del libro ***Recuperar la pedagogía***. De lugares comunes a conceptos claves, de Philippe Meirieu, correspondientes al apartado “Entre el postulado de ‘el niño creador’ y el culto de las bases previas”. Identificá las características e ideas que corresponden a estos dos modelos contrapuestos (a los que el autor llama “el niño creador” y “el culto de las bases previas”).

c. Leé el apartado “Cuando yo enseñaba, lo que decía el maestro era sagrado”, páginas 21 a 26 del libro ***Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio***, de Andrea Alliaud. Identificá las características de la institución escolar en los distintos momentos históricos reseñados.

Momento en grupos

2. En grupos de hasta cinco integrantes, compartan las marcas y comentarios que hizo cada uno en sus textos. Utilicen las siguientes preguntas para guiar el análisis:
- ¿Cuál de los tres textos les resultó más complejo de marcar? ¿Por qué?
 - ¿Creen que esas dificultades son una consecuencia de las características del texto o de la consigna propuesta? ¿Por qué?
 - ¿En qué se parecen y en qué se diferencian las marcas y notas realizadas por cada uno para cada texto?
 - ¿Qué formas de marcar les parecen más adecuadas en función de cada consigna?
 - El tema o la consigna, ¿condicionaron de algún modo el tipo de notación marginal o marcación que hizo cada uno? ¿En qué sentido?
 - ¿En qué casos tuvieron que buscar información fuera del texto (por ejemplo, una fecha o la definición de un término) y la anotaron en el margen? ¿Por qué fue necesario realizar esta búsqueda?
3. Escriban un texto en el que sinteticen las conclusiones del grupo para compartirlas luego con los demás compañeros y compañeras y con el o la docente a cargo.

Momento entre todos

4. Reflexionen entre todos sobre sus experiencias con relación al tema de esta ficha:
- Hagan una ronda de lecturas para compartir los párrafos que escribieron en grupos.
 - Comenten las experiencias comunes. Por ejemplo: a todos les resultó más sencillo marcar el texto tal y creen que se debe a X.
 - ¿Qué diferencia encuentran entre simplemente leer un texto de corrido, sin marcar nada (o marcando todo), y realizar anotaciones cuidadosamente pensadas en función del tema o de la consigna que guía la lectura? Intercambien sus impresiones.
 - Compartan qué partes del texto explicativo de esta ficha retomó cada uno durante la resolución de las actividades. ¿En qué sentido les sirvió para realizarlas? ¿Qué dudas despejó? ¿Qué interrogantes quedaron pendientes?

Volver al principio

Actividad 3 - Individual

1. Luego de haber leído y ejercitado sobre la importancia de marcar un texto durante la lectura, te invitamos a releer el párrafo que escribiste al comenzar esta ficha (actividad “Para comenzar”). Reescribilo para incorporar lo que aprendiste.
 2. Hacé una lista de las acciones que te proponés llevar a cabo durante la lectura la próxima vez que un profesor o profesora te indique hacerlo.
-

Estrategias para inferir el significado de palabras desconocidas durante la lectura.

Para leer...

La comprensión y las palabras desconocidas de los textos.

Comprender un texto puede ser un proceso más o menos complejo para cada lector según las características del texto, el propósito con el que lo leemos y los saberes con los que contamos.

Seguramente, muchas veces tuviste la sensación de que te costaba entender lo que leías por la gran cantidad de palabras cuyos significados desconocías. Y es cierto: cuando un texto tiene muchas palabras nuevas, la lectura se “traba”. Ahora bien, *¿qué estrategias podés implementar para inferir algo del significado de esas palabras?*

¿El uso del diccionario?

Si bien ya sabés que el uso del diccionario es una herramienta fundamental, en algunos casos, es mejor postergar su consulta (al menos, para la mayoría de las palabras), porque nos obliga a interrumpir la lectura y perdemos el hilo de lo que estamos leyendo. Además, muchas veces, el diccionario no ofrece una definición adecuada, o bien esa definición es tan compleja que no ayuda a resolver el problema.

Por estos motivos, es mejor reservar su uso para los casos en que detectamos (por ejemplo, porque se repite muchas veces) que la palabra desconocida es importante para la comprensión global de un texto y ninguna otra estrategia es suficiente para inferir algo de su significado. Excepto en esta situación, es

aconsejable que acudas al diccionario después de la lectura, para corroborar o afinar los significados que imaginaste mientras leías.

¿Qué estrategias podés implementar con las palabras desconocidas de un texto para evitar interrumpir la lectura?

Una primera recomendación: no te preocupes por las palabras desconocidas en la primera lectura. En su lugar, resulta más efectivo que te prepares para leer.

1). Luego podrás hacer esa lectura lenta, en la que conviene detenerse en distintas partes y releerlas para analizar su contenido, subrayar ideas, hacer anotaciones en el margen y, entre otras acciones, preguntarte por el significado de las palabras desconocidas que considerarás relevantes para entender por completo el texto.

Para tomar decisiones sobre esas palabras, podés implementar **dos tipos de estrategias**:

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

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

¿Cómo decidís si necesitás conocer el significado de una palabra?

Para tomar esta decisión es importante que no pierdas de vista cuál es el tema general del texto y, en particular, el subtema que se está desarrollando en el fragmento donde aparece la palabra desconocida. Otra cuestión a considerar es qué función desempeña esa palabra en el texto en relación con el

subtema: ¿es un ejemplo entre otros? ¿Es uno de los elementos de una enumeración? ¿Agrega una información –extra– (un detalle) a una expresión previa?

Analicemos juntos un ejemplo. Para hacerlo, te proponemos leer el siguiente fragmento de un texto de Gustavo Faigenbaum.

El discurso argumentativo.

De acuerdo a un lugar común muy extendido, los seres humanos utilizamos el lenguaje de dos formas: 1) literalmente, para describir la realidad, y 2) poéticamente, para generar experiencias estéticas en nuestro auditorio. Esta idea se presenta en diversas versiones: se suele oponer la razón al corazón, la lógica a las pasiones, el hemisferio izquierdo al derecho, la ciencia al arte, la verdad objetiva a la vivencia subjetiva, la inteligencia deductiva a la emocional. Sin embargo, existe un tercer uso del lenguaje, que no es ni pura lógica ni puro arte. Lo observamos cada vez que un vendedor nos indica que una camisa está regalada, cuando un político acusa al gobierno de ser un nido de víboras, o un niño se desliga de toda responsabilidad en la rotura de una ventana afirmando que fue sin querer. En nuestra vida cotidiana, todos utilizamos recursos estilísticos como la metáfora, el símil o la hipérbole, recurrimos a precedentes relevantes para el tema que queremos discutir y defendemos nuestros puntos de vista amparándonos en lugares comunes como las buenas intenciones que animan nuestros actos, la justicia o la eficiencia.

Fragmento tomado de:

7

Faigenbaum, G. (2018). “El desarrollo de las habilidades argumentativas”. En: Castorina, J. y Carretero, M. (comps.). Desarrollo cognitivo y educación [I]. Los inicios del conocimiento. Buenos Aires: Paidós, pág. 293.

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

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

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

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

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

¿Qué pistas te ayudan a inferir el significado de las palabras desconocidas de un texto?

¿Qué podés buscar o, dicho de otra forma, qué elementos del texto se pueden considerar “pistas”? ¿Dónde las buscás: antes o después de la palabra desconocida? ¿Cómo te das cuenta de que es una pista? ¿Cómo las usás para inferir el significado de la palabra en cuestión? Para encontrarlas, es necesario que actúes como un sagaz detective: leé y releé el fragmento donde aparece la palabra desconocida y analizalo en busca de huellas sobre su significado. Estas pistas pueden ser de tres tipos básicos: semánticas, sintácticas y morfológicas.

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

- Cuando la pista es un sinónimo o palabra que se usa en el texto con un significado similar.

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

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

¿Qué significa la palabra “versa”?

Las dos últimas oraciones tienen una estructura muy similar (algo así como: “esta parte del capítulo hace esto”). El sujeto de cada oración: “la primera parte de este capítulo” y “la segunda mitad” (de este capítulo) está seguido por un verbo: versa y presenta, respectivamente, y cada oración finaliza indicando el tema a tratar en cada parte del capítulo. Este contexto sintáctico similar (la forma de las dos oraciones) y el tema de cada oración permiten identificar una pista: los dos verbos están usados como sinónimos. Dado que el significado del segundo verbo (presenta) es conocido, es posible inferir el significado del primero: versa.

- Cuando la pista es un hiperónimo, un hipónimo o ambos Para comprender qué son los hiperónimos e hipónimos, te proponemos analizar los ejemplos presentados en el siguiente cuadro. Luego, intentá completar las tres últimas filas con hipónimos o hiperónimos, según corresponda.

9

Entonces, un hiperónimo es una palabra de significado más general o “englobante” que el de otras palabras que, a su vez, son sus hipónimos. En muchos

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

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

Si fuese necesario conocer el significado de la palabra hipérbole, el contexto sintáctico (los paréntesis) te da una pista: la palabra hipérbole es hipónimo de recurso estilístico. La presencia de otros dos hipónimos, en particular, la metáfora, con la que muchos luchamos en la escuela secundaria, permite corroborar esa hipótesis y, también, ajustar el significado de “recursos estilísticos”.

¿Podés utilizar el mismo tipo de pista para inferir algo del significado de aliteraciones?

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

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

tipo de actividad metacognitiva, pueden seleccionar estrategias adecuadas para resolver problemas. Asimismo, son capaces de defenderse solos cuando se enfrentan a nuevos entornos de aprendizaje. Fragmento tomado de Armstrong, T. (2018). Inteligencias múltiples en el aula. Buenos Aires, Paidós, pág. 65.

¿Qué significa “actividad metacognitiva”?

Hay dos pistas sintácticas en la primera parte de la oración: cuando los niños se implican en este tipo de actividad metacognitiva. El pronombre “este” funciona como una flecha que apunta a otra construcción cercana. Caso contrario, diría: en aquel tipo de actividad. Además, se refiere a una actividad realizada por los niños. El siguiente paso es buscar en el contexto previo o posterior inmediato qué parte puede considerarse una actividad realizada por los niños.

Si pensaste que la actividad metacognitiva se refiere a “reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje”, realizaste una inferencia correcta.

3) Pistas morfológicas

Muchísimas palabras de nuestra lengua son derivadas. Esto significa que se forman a partir de una palabra simple (no derivada), a la que se agregan distintos elementos. Por ejemplo, papel, útil, hoja, año, corcho, cumplir, sacar son palabras simples. En cambio, papelera, empapelar, inútil, hojarasca, deshojar, añoso, cumpleaños, sacacorchos, descorchar son palabras derivadas de las primeras, es decir, se forman a partir de las palabras simples (raíces) más otros elementos que se agregan, llamados morfemas. Estos “agregados” o morfemas pueden ser:

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

Si lográs reconocer que una palabra desconocida es derivada y cuáles son los morfemas que la forman, este análisis te permitirá inferir algo de su significado. Por ejemplo, si advertiste que en las palabras hojarasca y añoso están las raíces hoja y año,

respectivamente, podrás inferir que la primera tiene algo que ver con las hojas y la segunda, con los años. Esas raíces son las pistas morfológicas que colaboran en esta inferencia. Además, puede que ya sepas (de manera consciente o inconsciente) el significado de algunos prefijos y sufijos. Por ejemplo, ya sabés que in- (o im-, o i-) significan negación y que -oso u -osa suelen usarse para derivar un adjetivo a partir de un sustantivo. En otras palabras, si vergonzoso significa que tiene mucha vergüenza y miedoso que tiene demasiado miedo, probablemente añoso quiere decir que tiene años (y muchos). El contexto puede ayudarte a precisar un poquito más estas primeras ideas y así evitar interrumpir la lectura del texto en busca del diccionario.

Desarrollar esta habilidad de “mirar” las palabras por dentro, reconocer sus morfemas, incluso pensar en palabras conocidas que usan los mismos morfemas te permitirán desarrollar esta estrategia para inferir algo del significado de las palabras desconocidas. Al principio, puede resultarte difícil, pero con el ejercicio de hacerlo verás que se abrirá un nuevo modo de mirar las palabras y sus significados.

Tomar apuntes (o cómo escuchar en clase).

Para comenzar...

Actividad 1

Momento individual

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

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

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

Momento entre todos.

2. Compartan sus textos e intercambien sus opiniones:

¿en qué coinciden sus modos de tomar apuntes? ¿en qué observan diferencias?

3. Reflexionen entre todos y con el/la docente:

a. Hagan una lista de los puntos más importantes de sus intercambios.

b. Luego de la conversación y de tener la lista elaborada pregúntense: ¿cuál o cuáles estrategias de la toma de apuntes les parece más adecuada? ¿Por qué?

Para leer

Que a las ideas no se las lleve el viento,,,

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

¿Por qué es importante tomar (buenos) apuntes? En primer lugar, porque quienes lo hacen pueden recuperar mejor lo que se dijo en clase, es decir, recuerdan más ideas y distinguen con más claridad las ideas principales y las ideas secundarias. En segundo lugar, es mejor usar procedimientos de anotación no lineales (como mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc.) porque quienes lo hacen alcanzan una comprensión más profunda que aquellos que toman apuntes de forma lineal.

Esto se relaciona directamente con lo que ya comentamos en la ficha anterior sobre la sistematización de la información luego de la lectura.

Finalmente, tené en cuenta que si anotás mientras estás escuchando, probablemente tu concentración aumenta; es decir, comprender, reformular y anotar lo que vas escuchando ayuda a que no pierdas el hilo del discurso.

Sin embargo, no se trata de anotar todo ni anotar porque sí. Siempre es importante tener en claro para qué lo estás haciendo, conocer cuál es tu propósito cuando estás tomando apuntes y para qué te van a servir luego esas notas. Por ejemplo, podés anotar para luego construir una definición compleja, para recuperar y utilizar datos específicos o

para producir un texto sobre el tema, entre otras funciones. En síntesis, apuntar no equivale a transcribir, no se trata de que escribas todo lo que escuchás, literalmente. Debés seleccionar, jerarquizar y relacionar ideas: lo que anotás es tu comprensión de lo dicho por otro y será un complemento a la hora de estudiar.

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

Pasar a la acción...

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

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

Para seguir avanzando

Actividad 2,

Momento individual.

1. Mirá el capítulo “Enseñanza” (<https://www.youtube.com/watch?v=OPzdfmCkjJE>), de la serie Escuela de maestros. Tomá notas teniendo en mente

que luego deberás construir una definición de enseñanza desde una perspectiva pedagógica.

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

ANEXOS

Anexo 1

ANEXO 6

Programa

Extractos de un programa de "Didáctica general".

Contenidos

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

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

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

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

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

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

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

Los contenidos y su selección, secuencia y tratamiento.

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

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

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

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

Bibliografía de la Unidad XX

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

Anexo 2

ANEXO 3
Colección *Ideas que enseñan*

IDEAS QUE ENSEÑAN

COLECCIÓN ESPECIALIZADA DESTINADA A LA FORMACIÓN DOCENTE

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

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



INFoD Secretaría de Innovación y Calidad Educativa

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación

ANEXO 4

Entrevista

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

ENTREVISTA

Pablo De Santis, escritor

“La literatura no está separada de la vida real”

Antes de publicar libros de literatura, lo de Pablo De Santis fueron las historietas. A partir de la obtención del premio "Fierro busca dos manos", organizado por Fierro en 1984, se inició en esta revista, donde fue guionista y jefe de redacción. Junto al dibujante Max Cachimba reunieron posteriormente su producción en un volumen llamado *Rompecabezas*.

Los libros para jóvenes de algún modo surgieron como resultado de las "traducciones" de algunas historietas que según De Santis: "No eran para chicos pero, al pasarlas a prosa, me daba que eran libros más para adolescentes que para adultos". Así escribió *El último espía* y *Lucas Lenz*, ambos originados en historietas.

Luego dirigió colecciones para jóvenes y escribió novelas para lectores de todas las edades; entre otros reconocimientos en diferentes concursos, *La traducción* fue finalista del Premio Planeta en 1997 y ganó en 2008 el Premio Planeta-Casa de América con su novela para adultos *El enigma de París*. Otra de sus novelas para adultos, *Filosofía y Letras*, fue publicada en España en 1998.

Aunque se supone que la literatura juvenil es definida por la edad de su lector "modelo", De Santis desconfía de esta condición. Alguna vez escribió: "Esto de tener de antemano un lector resulta sospechoso. La solución es rechazar toda idea de certeza respecto de quién está del otro lado. El escritor se equivoca si cree que conoce a su lector; sólo en la medida en que persista su duda, su oscuridad, el texto puede funcionar".

En más de una oportunidad aseguró

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

que no escribe tratando de identificarse con los chicos, sino desde su propia experiencia de vida. Y que no percibe grandes diferencias entre lo que escribe para chicos y lo que escribe para adultos, sino que para él son mundos que están en contacto.

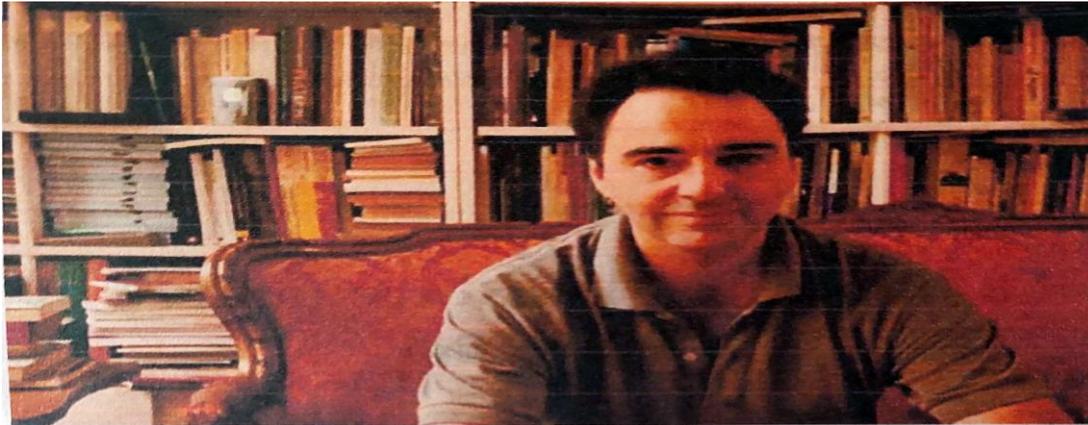
De Santis nació en Buenos Aires, en 1963, y siempre vivió en Caballito. Es licenciado en Letras de la UBA. Su primera novela, *El palacio de la noche*, se publicó en 1987, y luego vinieron *Desde el ojo del pez*, *La sombra del dinosaurio*, *Pesadilla para hackers*, *El último espía*, *Lucas Lenz* y *el Museo del Universo*, *Enciclopedia en la hoguera*, *Las plantas carnívoras* y *Páginas mezcladas*.

Ha publicado también libros de crítica sobre el cómic. En televisión, fue autor de los textos de los programas *El otro lado* y *El visitante*, conducidos por Fabián Polosecki. "Una de las ventajas de la literatura juvenil -reflexionó en la revista *La mancha*, en 1998- es que se trata de una excusa para rescatar textos que no tienen lugar en el presente editorial; en particular, una forma exiliada: la nouvelle. En colec-

ciones juveniles, en cambio, aparecieron nouvelles como *Costumbres de los muertos* de Fernando Sorrentino (un gran escritor olvidado por las editoriales), o *El sistema de huida de la cucaracha*, de Gonzalo Carranza; libros que no fueron especialmente escritos para jóvenes, pero que hoy encuentran en este público a sus lectores".

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

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



jamás. No era demasiado mal alumno, pero no era bueno. No me gustaba levantarme temprano ni disfrutaba el colegio. Me concentraba y hacía lo posible para aprobar, pero nada más.

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

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

era colegio sólo de varones y quería terminar pronto.

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

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

-Y no se los leías a nadie.

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

-¿La lectura también funcionaba como algo íntimo?

-Sí. En mi casa se leía mucho. Mis padres son médicos, ya jubilados. Salían los libros de Borges, por ejemplo. Esas ediciones muy lindas de Emecé, con ilustraciones de plásticos argentinos; eran unos libros preciosos como *El oro de los tigres*,

La rosa profunda o *La moneda de hierro*, y apenas salían estaban en mi casa. Mi madre recortaba los poemas de Borges que publicaba *La Nación* y los ponía en la mesa de luz o en la cómoda. Recuerdo que a mí me impresionó mucho leer el poema del desdichado, cuando dice: "He cometido el peor de los pecados que un hombre puede cometer. No he sido feliz". Y esa idea de que el peor de los pecados es no haber sido feliz es una idea que a mí me impresionó muchísimo. Y que me enseñó, además, que la literatura siempre ofrece un punto de vista opuesto al sentido común.

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

-Mis padres estaban de acuerdo pero, claro, que un chico diga que quiere ser escritor... Pero yo tampoco era muy comunicativo. Siempre escribía para mí, como en secreto. A los 15 años salí finalista de un concurso de la Universidad de Belgrano, llegó una carta a mi casa; ahí mis padres se enteraron de que yo escribía y me regalaron la máquina de escribir.

A partir de ese momento, nunca dejé de escribir; después me anoté en la facultad de Filosofía y Letras, en la carrera de Letras.

-Y en esa época empezaste a trabajar en periodismo.

-Sí, me casé muy joven y tuve mi primer hijo a los 20 años, eso también hizo que debiera salir a trabajar. La escritura está muy vinculada con mi trabajo en el periodismo. A los 19 años ya trabajaba en una redacción, en *Radiolandia* y en otra revista que se llamaba *Salimos*, que era de turismo y espectáculos. Eso me dio el training y la disciplina de escribir con plazos, con espacios y condicionamientos.

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

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

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

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

-Uno necesita cierto apoyo como lector. Hay un montón de textos a los cuales uno se puede enfrentar solo; pero en otros, uno necesita una ayuda. Ayudar significa enseñar a leer. Creo que se puede enseñar a leer y a interpretar algunas cosas. Hay libros que, aunque sean aburridos, hay que leerlos. Ciertas lecturas básicas uno las tiene que tener. A veces, el tema del aburrimiento está planteado con mucha liviandad, pero algunas cosas cuestan esfuerzo y vale la pena hacer el esfuerzo por leerlas; y a veces el placer llega a través de ese sacrificio, de ese gasto de energía que tenemos que hacer para enfrentar-

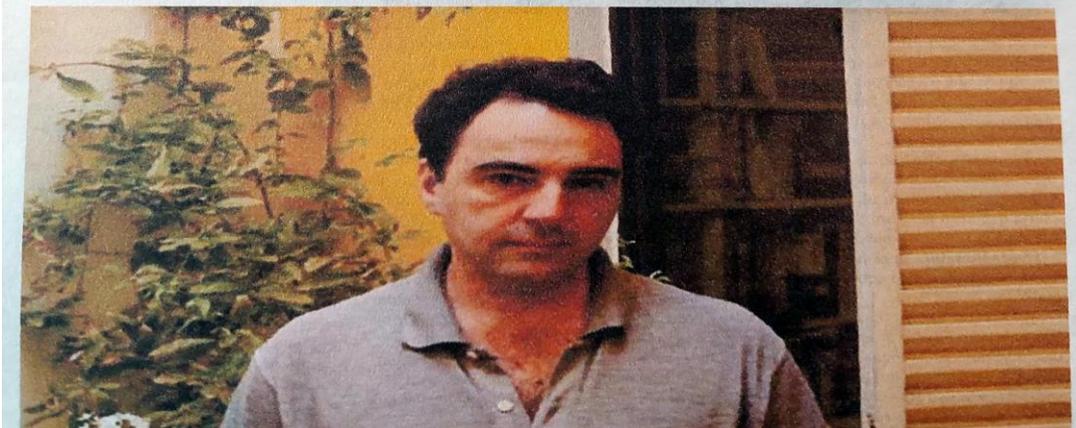
nos a textos más difíciles que otros. Un libro como *Facundo*, un chico no lo va a leer solo si no hay cierto apoyo que le pueda hacer mucho más interesante el libro.

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

-Hay chicas y chicos que no son lectores. Pero cuando se les cae con el *Libro del buen amor*, o con *La Celestina*, que era lo que se leía en mi época, no hay manera de formar lectores a partir de eso. Hay que avanzar al revés: primero lo más fácil y después se sigue de a poco. Esos programas eran terribles, porque eran de historia de la literatura en vez de ser literatura. Para aprender buena literatura hay que enseñar a leer, y no enseñar historia de la literatura porque no tiene ningún sentido.

-¿Es "enseñable" la literatura?

-Enseñar a interpretar un texto, a ver cómo están armados los textos, es interesante. Ver si, por ejemplo, en un texto siempre aparecen rimas internas, o cómo



Bibliografía.

- Curso introductorio a la formación docente inicial, Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, INFOD, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación.