



Cuaderno para Profesores

3



Cuaderno para Profesores

3

Responsable Técnico de UNICEF

Elena Duro. Especialista en Educación

Responsables Técnico de la Asociación Civil Educación para todos

Irene Kit. Presidente - Hugo Labate. Coordinador de Proyecto

ISBN: 978-92-806-4479-9

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

1ª edición septiembre de 2010

4.000 ejemplares

Metodología de Transición Asistida - Cuaderno para Profesores

21 cm x 29,7 cm

Cantidad de páginas: 80

ISBN: 978-92-806-4479-9

Esta publicación puede ser reproducida parcialmente siempre que se haga referencia a la fuente.

UNICEF - Oficina de Argentina
Junín 1940. Planta Baja (C1113AAX)
Ciudad de Buenos Aires - Argentina
Correo electrónico: buenosaires@unicef.org
Internet: www.unicef.org/argentina

Asociación civil Educación para todos
Eduardo Acevedo 211 Dto. 2 F (C1405BVA)
Ciudad de Buenos Aires - Argentina
Correo electrónico: todos@todospuedenaprender.org.ar
Internet: www.educacionparatodos.org.ar

Cuaderno para Profesores

Coordinación general: Elena Duro
Irene Kit

Autores: Sara Melgar
Lilia Rodríguez
Verónica Tomas
Marta Zamero

Coordinación autoral: Noemí Bocalandro

La concepción general de este proyecto y las orientaciones de producción del conjunto de materiales de apoyo son, en gran medida, frutos de la contribución de la Profesora Mónica S. Farías, destacada pedagoga que falleció a fines de 2004. Su temprana muerte no le permitió alcanzar a ver los resultados positivos logrados con la puesta en práctica de muchas de sus ideas, siempre dirigidas a la mejora de la enseñanza y los aprendizajes a favor de una educación más justa para todos. Los que compartimos con ella la génesis y el lanzamiento de este proyecto recordamos siempre con gran afecto su calidad humana y su capacidad intelectual, y reconocemos la deuda de gratitud que hemos contraído con ella.



Coordinación de producción gráfica: Silvia Corral

Diseño y gráficos: Hernán Corral

Fotografías: AEPT/Silvia y Hernán Corral

Índice

Presentación de la serie	
<i>Metodología de Transición Asistida</i>	7
La Metodología de <i>Transición Asistida a la Escuela Secundaria</i>	9
Carta al Profesor/a	11
Propuestas de enseñanza	15
Desarrollar las capacidades en cada área	17
Enseñar a leer para aprender	17
Enseñar a contestar preguntas por escrito para dar cuenta de lo aprendido	21
Estrategias organizativas para optimizar el aprendizaje	27
Trabajar con los programas de estudio	27
Comunicar criterios para evaluar	32
Organizar instancias de repaso y recuperación	38
Valoración de los vínculos: el trabajo en equipos de aprendizaje	42
Caja de Herramientas	47
1. La comprensión lectora en la escuela secundaria	49
2. La escritura en la escuela secundaria	67

■ Presentación de la serie *Metodología de Transición Asistida*

UNICEF se complace en presentar la serie “Metodología de Transición Asistida”. En esta serie de Cuadernos se ofrecen estrategias innovadoras que ayudan a las y los jóvenes a tener una escolaridad secundaria sin tropiezos y fortalece a las escuelas para que las acciones pedagógicas logren revertir desigualdades en el punto de partida de la experiencia educativa. La meta es promover el derecho a una educación de calidad para todos.

En la actualidad, muchos jóvenes encuentran vulnerado el pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad, y esta situación es además fuente de desigualdad, pues afecta mayoritariamente a los jóvenes procedentes de los sectores más pobres; en el caso de la Argentina, de cada 10 alumnos pobres en edad de asistir al secundario, sólo 7 lo hacen, contra 9 de cada 10 alumnos no pobres.

Entre las razones no podemos dejar de destacar, como un fuerte condicionante, al fracaso escolar en el inicio de la escuela secundaria. Estas experiencias negativas suelen desembocar en el abandono antes de lograr completar la escolaridad, con escasas probabilidades de reinserción en la escuela y consecuencias negativas para el desarrollo personal y social de los sujetos y su participación en un proceso de aprendizaje permanente exigido por la sociedad moderna. Además, el no completamiento de la escuela secundaria predice menores oportunidades laborales y atenta contra la formación de un ciudadano capaz de hacer valer sus derechos.

La mejora de la calidad educativa es responsabilidad del Estado en todos sus niveles, con el apoyo de las familias y de otros sectores y actores sociales. El desafío a futuro será la necesaria articulación entre los distintos sectores para conformar redes de protección de nivel local de apoyo a la educación. De este modo, las escuelas serán verdaderos entornos protectores de los derechos de la infancia y de la adolescencia.

Por eso UNICEF, en alianza con el Estado y la Asociación Civil Educación para Todos busca agregar valor en la lucha contra el fracaso escolar y a favor de la mejora de la calidad educativa.

Esperamos que este esfuerzo colectivo sea de utilidad y valor para quienes han asumido la tarea de elevar la calidad del servicio educativo y que aporte al desafío de alcanzar el pleno ejercicio del derecho a una educación del más alto nivel para todos y cada uno de los jóvenes.

ANDRÉS FRANCO

REPRESENTANTE DE UNICEF ARGENTINA

■ La Metodología de *Transición Asistida a la Escuela Secundaria*

Esta serie ha sido elaborada en el marco de la Metodología de Transición Asistida, componente del Programa Todos Pueden Aprender destinado específicamente a promover un itinerario exitoso en los primeros años de la escuela secundaria para todos los alumnos y alumnas, ampliando las oportunidades para el cumplimiento de la obligatoriedad que la Ley de Educación Nacional N° 26.206

Esta Metodología se ha desarrollado y aplicado en forma experimental desde el año 2006, con el permanente apoyo institucional de UNICEF Argentina. Sus principios orientadores se insertan con precisión en las nuevas disposiciones federales sobre la educación secundaria, su calidad y carácter inclusivo.

Como en los restantes desarrollos de la Asociación Educación para Todos, para la Transición Asistida se han diseñado y probado formas factibles, eficaces y de aplicación inmediata con los docentes que trabajan en cada escuela para la mejora de los aprendizajes y el incremento de la promoción anual de los estudiantes. No se pretende acercar una modalidad de transformación integral de la educación secundaria, sino aportar herramientas concretas para que en las escuelas, en el marco de las prescripciones y sugerencias nacionales y provinciales para los procesos de transformación, se remuevan los obstáculos pedagógicos y organizativos que tienen alta incidencia en la generación del fracaso escolar en el acceso y primer tramo de la educación secundaria. Se asume con convicción la necesidad de sumar esfuerzos como comunidad profesional adulta (incluyéndonos junto a los docentes, directivos, los cuerpos de conducción y gobierno), para ofrecer a nuestros estudiantes una propuesta efectiva para avanzar en su educación secundaria con logros suficientes. Esta propuesta, finalmente, parte de valorar y reconocer a las personas adolescentes en todas sus potencialidades y capacidades, y en asumir su punto actual de desarrollo y ayudarlos a progresar; si bien es insoslayable que los alumnos y alumnas en situación de pobreza plantean mayores desafíos pedagógicos y que probablemente su educación primaria haya atravesado también escenarios de fracaso, se considera que ese punto de partida es el que debemos considerar como marco de nuestra acción.

La Metodología de Transición Asistida propone formas factibles y efectivas para remover obstáculos en la escolaridad de los alumnos que inician su escuela secundaria. La Metodología incluye distintas formas de apoyo a las escuelas. Esta serie de cuadernos, es una de ellas: la lectura compartida de algunos focos, o la individual de acuerdo a intereses, el análisis y discusión en reuniones de docentes, en entrevistas con padres, en talleres o debates con alumnos, o en encuentros con otras personas de la comunidad interesadas por el presente de la escuela secundaria, ayudará a enriquecer una visión compartida y a construir caminos efectivos para su logro.

IRENE KIT
PRESIDENTE

Estimado/a Profesor/a

Este Cuaderno integra la colección de materiales de la serie “Ciudades por la Educación” y está destinado a los profesores de la escuela secundaria de todas las asignaturas

El punto de partida de las temáticas y contenidos desarrollados es el reconocimiento de las capacidades y las necesidades de todos los alumnos y alumnas, para fortalecer e intensificar sus experiencias de aprendizaje en este ciclo de escolaridad.

Es nuestra intención colaborar en las acciones concretas que incidan en la superación del fracaso de los adolescentes en la institución escolar que se expresa muchas veces en la repitencia, el abandono, los itinerarios educativos irregulares, la sobreedad, la baja calidad y escasa pertinencia de los aprendizajes de los jóvenes

Esta tarea es la que se promueve a través de la metodología que llamamos Transición Asistida, confiando en crear un círculo virtuoso entre prácticas escolares, el interés y motivación de alumnos y docentes, y continuidad de los itinerarios hasta el logro de la escolaridad completa.

La propuesta incluye varias líneas de acción que se desarrollan en el **cuaderno introductorio de esta serie**:

- *Línea de acción 1: Implementación de acuerdos de propuestas didácticas para el desarrollo de capacidades.*
- *Línea de acción 2: Implementación de acuerdos didácticos que mejoren la retención y la promoción.*
- *Línea de acción 3 - Uso de la información disponible en la escuela para mejorar los resultados de aprendizaje y la promoción de los estudiantes.*
- *Línea de acción 4: Fortalecimiento de los vínculos con y entre los adolescentes para alcanzar mejores aprendizajes.*
- *Línea de acción 5: Protección de los itinerarios escolares en casos específicos: grupo Promotor.*

Dentro de estas líneas, Ud. está invitado a participar en particular en la 1, 2 y 5. El presente material le ofrece orientaciones para el trabajo, organizadas en los siguientes contenidos:

Línea de acción 1:

Desarrollar las capacidades en cada Área

Enseñar a leer para aprender

Enseñar a contestar preguntas para dar cuenta de lo aprendido

Línea de acción 2

Trabajar con los programas de estudio

Comunicar criterios para evaluar

Organizar instancias de repaso y recuperación

Línea de acción 5

Actividades realizadas a través de equipos de aprendizaje

En este Cuaderno encontrará reflexiones y herramientas para en este trabajo, acompañadas por una fundamentación específica para la tarea de enseñar estrategias generales de comprensión lectora y producción escrita tendientes a formar un alumno que aprende con éxito. En el Cuaderno “El desarrollo de capacidades en la Escuela Secundaria” de la serie de propuestas pedagógicas elaboradas por UNICEF - OEI encontrará asimismo una fundamentación general correspondiente al desarrollo de capacidades y en los Cuadernos 2 a 6 de esa misma serie encontrará propuestas de desarrollo de capacidades para las diferentes áreas curriculares.

■ Esquema de acciones del Programa

Para poder visualizar el objetivo de cada una de las líneas de acción del Programa, se presenta la siguiente tabla que resume los propósitos, núcleos y vías de acción de cada una de ellas.

LÍNEA DE ACCIÓN	PROPÓSITO	NÚCLEO DE ACCIÓN
Implementación de propuestas didácticas para desarrollo de capacidades	Mejorar la efectividad de las propuestas de enseñanza que implementan los profesores para desarrollar las capacidades de sus alumnos.	<p>Aplicación de Secuencias didácticas detalladas de carácter modélico centradas en el desarrollo básico de capacidades de Comprensión Lectora y Producción Escrita.</p> <p>Implementación de proyectos didácticos, para el desarrollo de capacidades de Juicio Crítico, Resolución de Problemas, Trabajo con otros, Comprensión Lectora y Producción Escrita.</p>
Implementación de acuerdos didácticos que mejoren la retención y la promoción	Construir un encuadre institucional protector de la transición de la escuela primaria a la secundaria.	<p>Establecimiento de Acuerdos didácticos explícitos que respaldan:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ La implementación de las secuencias didácticas. ■ El trabajo con los programas de estudio. ■ La sistematización de las modalidades de evaluación didáctica. ■ El aprovechamiento de los períodos de recuperación.

Continúa en página siguiente.

Uso de la información disponible en la escuela para mejorar los resultados de aprendizaje y la promoción de los estudiantes	Identificar logros y desafíos pendientes para la atención del itinerario escolar de los estudiantes y actuar en forma temprana en caso de riesgo.	<p>Producción de información sobre itinerarios escolares de los alumnos y alumnas a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Identificación de los indicadores escolares clave que pueden producirse con los datos propios de la escuela (sobreedad, materias a examen, inasistencias). ■ Aplicación de pruebas externas de comprensión lectora y producción escrita y utilización de la información para detectar necesidades.
Fortalecimiento de los vínculos con y entre los adolescentes para alcanzar mejores aprendizajes	Movilizar el capital afectivo y las relaciones entre los adolescentes para potenciar los aprendizajes y proteger sus itinerarios escolares, desarrollando su “oficio de alumno”.	<p>Conformación de Equipos de Aprendizaje, constituidos por alumnos y alumnas para el desarrollo de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Actividades grupales dentro de las secuencias de enseñanza. ■ Apoyo mutuo para el periodo de repaso y recuperación. ■ Actividades de gestión y organización del tiempo escolar.
Protección de los itinerarios escolares en casos específicos: Grupo Promotor	Atender situaciones críticas individuales de alumnos que requieran intervenciones específicas para la protección de sus itinerarios.	<p>Conformación de un Grupo Promotor con actores institucionales relevantes para:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ La detección de alumnos en situaciones críticas. ■ La formulación de apoyos en el plano pedagógico y organizativo de la escuela (planes de medio plazo). ■ La articulación con organismos y dependencias con competencia en protección de derechos.

A continuación se desarrolla un esquema ordenador para el trabajo con las líneas de acción de la metodología a lo largo de un periodo de 3 años:

	AÑO 1	AÑO 2	AÑO 3
Implementación de propuestas didácticas para desarrollo de capacidades	Los profesores aplican mensualmente en todas las materias secuencias de lectura de textos de estudio	Los profesores aplican mensualmente en todas las materias secuencias de lectura de textos de estudio	Los profesores aplican mensualmente en todas las materias secuencias de lectura de textos de estudio
		Los profesores aplican mensualmente en todas las materias secuencias de escritura de respuesta a consigna	Los profesores aplican mensualmente en todas las materias secuencias de escritura de respuesta a consigna
		Los profesores aplican la propuesta de Comprensión Lectora y la de Resolución de Problemas sobre los contenidos específicos de su disciplina	Los profesores aplican la propuesta de Producción Escrita y la de Desarrollo del Juicio Crítico sobre los contenidos específicos de su disciplina
Fortalecimiento de los vínculos con y entre los adolescentes para alcanzar mejores aprendizajes	Los adolescentes conforman los Equipos de Aprendizaje guiados por el docente referente organizan actividades de planificación de su tiempo de estudio	Los adolescentes, acompañados por docentes referentes, mantienen los Equipos de Aprendizaje e identifican temas centrales en los programas de estudio	Los adolescentes, acompañados por docentes referentes, mantienen y consolidan los Equipos de Aprendizaje y revisan las correcciones de sus pruebas
	Profesores y alumnos organizados en equipos de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> ■ trabajan en las secuencias de lectura de textos de estudio ■ Desarrollan actividades para período de repaso y recuperación 	Profesores y alumnos organizados en equipos de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> ■ trabajan en las secuencias de lectura y escritura ■ Desarrollan actividades para período de repaso y recuperación 	Profesores y alumnos organizados en equipos de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> ■ trabajan en las secuencias de lectura y escritura ■ Desarrollan actividades para período de repaso y recuperación ■ Aplican propuestas por área para el desarrollo de la capacidad de trabajo con otros.

■ 1. Propuestas de enseñanza

Dotar a los jóvenes de herramientas que les permitan interactuar positivamente con su entorno e insertarse activamente en la vida social, laboral y cultural en estos tiempos signados por la complejidad y resolver satisfactoriamente situaciones y problemas individuales y sociales de la vida cotidiana, requiere mejorar notablemente las experiencias de aprendizaje en las que participan los alumnos en la escuela. No se trata de aumentar la cantidad de contenidos conceptuales a adquirir, que resultan inabordables y se tornan obsoletos rápidamente. Es necesario generar otra mirada del currículo y poner el foco en el **desarrollo de las capacidades** que permitan a los jóvenes insertarse satisfactoria y críticamente en una sociedad tan demandante y puedan seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

¿Qué entendemos por capacidades en esta metodología? Desde nuestra perspectiva, “*capacidad*” implica una cualidad o conjunto de cualidades intelectuales, anímicas y ejecutivas inherentes de las personas,

- cuyo grado de desarrollo les permiten participar de la vida social y económica en condiciones más favorables;
- cuya manifestación se da a través de determinados contenidos y en un contexto;
- que son plataforma para el desarrollo de nuevas capacidades;
- cuyo desarrollo puede acelerarse con intervenciones educativas específicas.

Frente a esta noción de capacidad, se esgrime desde ciertos ámbitos, la noción afín de “competencia”, caracterizada fundamentalmente por una demanda desde fuera del sujeto.

Consideramos que la institución escolar en todos los ciclos de la educación obligatoria tiene que promover en los alumnos el desarrollo de capacidades tales como:

- **Comprender textos orales y escritos:** actividad mental que se realiza con la información que un texto proporciona, con el propósito de asignarle un significado integral y coherente. Para lograr una comprensión adecuada, en este procesamiento intervienen recursos de percepción, atención, memoria, pensamiento, actitudes, valores y afectividad.
- **Producir textos:** representarse la tarea de escritura como un problema a resolver, el que incluye entre otras cuestiones la elección del género más adecuado a los objetivos que se persiguen; la elección de un lenguaje o registro apropiado al género y al destinatario y la selección de estrategias que permitan resolver ese problema de manera eficaz.
- **Identificar y analizar problemas, y evaluar alternativas de solución:** formarse una idea global de qué trata un problema, reconocer los componentes de la situación problemática, identificar los sujetos involucrados, analizar y evaluar alternativas de solución y, de ser posible, seleccionar alguna solución empleando criterios fundamentados, implementarla adoptando estrategias flexibles y variadas, y evaluar los resultados obtenidos.

- **Relacionarse y trabajar con otros:** interactuar con otros siendo receptivos a sus ideas, contribuir a alcanzar los objetivos del trabajo conjunto, colaborar en la mejora de la metodología de trabajo en equipo, identificar los logros que son resultado de esa tarea, reconocer la necesidad de esta estrategia de trabajo.
- **Ejercer el juicio crítico:** poner en cuestión ideas estereotipadas, lugares comunes y proposiciones dogmáticas; plantear preguntas que otorguen precisión a la formulación de problemas; identificar supuestos; discernir juicios de hecho y juicios de valor así como diferenciar argumentaciones correctas de falaces, teniendo en cuenta su contexto de enunciación.

Estas cinco capacidades son las desarrolladas en los Cuadernos de la serie de propuestas pedagógicas elaboradas por UNICEF - OEI, ya que su atención parece central en los años de la educación secundaria básica. Sin embargo, debe aclararse, que existen otras capacidades igualmente potentes que pueden desarrollarse simultáneamente con la enseñanza de los contenidos disciplinares durante la enseñanza secundaria básica y/o en la educación secundaria superior.

La focalización de la enseñanza en el desarrollo de capacidades trata de romper una fragmentación en la presentación del conocimiento que caracteriza un modelo tradicional de la enseñanza en escuela media, haciéndolo operativo para comprender e interpretar el entorno y para intervenir activamente en él. Por ejemplo, la comprensión lectora o el trabajo en equipo pueden ser focos de trabajo explícito asumidos por una escuela en forma transversal desde y en las diferentes asignaturas.

La adopción de un foco de trabajo como meta institucional, y el alineamiento de las actividades de enseñanza de todos los docentes en esa dirección, no sólo permitirá tener un **eje articulador** de las tareas de enseñanza, sino que también permitirá que los alumnos aumenten la percepción de esa meta y puedan dirigir sus esfuerzos para alcanzarla. Cabe destacar que centrar la enseñanza en el desarrollo de capacidades no implica descuidar el aprendizaje de los contenidos específicos de cada área del conocimiento. El desarrollo de capacidades se produce operando con diferentes contenidos, cada uno de los cuales deja su impronta sobre ese desarrollo, y lo enriquece.

Dos momentos del proceso

Establecer en la escuela una manera de enseñar que promueva el desarrollo de capacidades es un proceso de mediano plazo.

Cada docente tiene oportunidad de aportar al desarrollo de las cinco capacidades seleccionadas por el programa en forma específica ligada a contenidos disciplinares particulares, para lo que se le ofrece una colección de propuestas didácticas modélicas tendientes a ese desarrollo que podrán incorporar en sus planificaciones de acuerdo con el momento en que trabajen los contenidos propuestos. Se trata de diversas actividades estructuradas en forma de pequeños proyectos de aula, por lo que resultan abarcativas y su desarrollo puede requerir de varias clases.

Sin embargo, dadas las condiciones de ingreso de los alumnos a la escuela, para favorecer un itinerario escolar sin tropiezos es urgente fortalecerlos durante su transición ayudándolos a aprender las habilidades básicas que les permitirán tener éxito en sus estudios.

Esto significa ofrecer ya desde los momentos iniciales del Programa unas estrategias para leer los textos de estudio en todas las materias con eficiencia y comprensión, y poder traducir lo que han entendido a enunciados escritos comprensibles en situaciones de evaluación, al principio de manera andamiada por los docentes y posteriormente con grados crecientes de autonomía.

Por ello el programa propone desarrollar esta propuesta en dos momentos:

- a. En el mediano plazo implementar propuestas de enseñanza para el desarrollo de las 5 capacidades en todas las materias. VER propuestas por área en Cuadernos de 3 a 6 de la Colección “Una Escuela Secundaria Obligatoria para todos”
- b. En el corto plazo, implementar propuestas de enseñanza de la lectura de textos de estudio y la resolución escrita de consignas de evaluación que soliciten respuestas a preguntas, con frecuencia y redundancia. (Ver propuestas en este mismo Cuaderno)

■ 1.1. Desarrollar las capacidades en cada área

Los desarrollos conceptuales y las herramientas para poner en práctica esta propuesta se encuentran en los Cuadernos 3 a 6 de la Colección “Una Escuela Secundaria Obligatoria para todos”.

■ 1.2. Enseñar a leer para aprender

Es necesario recuperar el espacio de enseñanza de la lectura en la escuela secundaria. Focalizar la enseñanza de la lectura, se vincula directamente con la meta de mejora de los aprendizajes e incremento de la promoción de los/las alumnos/as de las escuelas. Permite a su vez, ir integrando otros dispositivos del programa que involucran a las/os alumnas/os.

En la escuela secundaria se usan diversas fuentes escritas de información, lo cual hace compleja la lectura porque incorpora estrategias como comparar puntos de vista, ejemplificar, argumentar, justificar y otras posibilidades. Esto supone el manejo solvente de los libros. Sin embargo, es habitual que las/os profesoras/es se preocupen porque las/os estudiantes están muy alejados de los libros y eso obstaculiza el estudio.

Es importante buscar el modo de acercarlas/os a los libros. Sobre todo los libros de su materia. Algunas/os docentes podrán hacerlo personalmente, otros contarán con el auxilio de sus colegas o si la escuela cuenta con biblioteca podrán recurrir a ella. Lo importante es que las/os alumnas/os acorten la distancia con los libros, que puedan hojear, curiosar, opinar, comentar, preguntar, observar y finalmente conversar sobre los libros con sus profesoras/es para conocer qué géneros son habituales en cada área, qué autoras/es, editoriales y colecciones.

Los libros siguen siendo los objetos más complejos de la cultura escrita. Quienes están familiarizados con ellos no tienen esa percepción y los consideran sencillos, de fácil acceso, porque el hábito los naturaliza. Pero los que no lo están los exploran como artefactos verdaderamente complicados.

A medida que los alumnos y alumnas leen más textos variados aumenta su capacidad de anticipar, desde el momento mismo de la exploración paratextual, las características genéricas y secuenciales de lo que van a leer. Sin embargo, esto no constituye en la actualidad un saber generalizado para todas/os y mucho menos para quienes tienen menos recursos.

Usted debe saber que...

- Existe un acuerdo en la escuela para que los profesores trabajen para mejorar la enseñanza de la lectura.
- Es importante contar con estrategias específicas que orienten y organicen la enseñanza de la lectura.
- La lectura es imprescindible para el aprendizaje en todas las materias y debe ser enseñada por todas/os los profesoras/es.
- Es imprescindible que sus alumnas/os puedan leer para aprender y que la tarea que debe realizar un buen docente es convertir a las/os estudiantes en lectores hábiles.
- La adquisición de las habilidades con las que debe contar un/a buen/a lector/a se logran a través de una planificación articulada de responsabilidades y funciones.

¿Cómo comenzar a trabajar de este modo?

- Seleccione textos de su materia para la lectura, comparta con sus colegas esta selección y entre todas/os organicen una carpeta de textos para cada ciclo y año.
- Converse con sus alumnas/os sobre la importancia de mejorar la lectura para obtener mejores resultados en la escuela. Comparta con ellas/os su interés por poner en práctica una estrategia para que puedan comprender mejor los textos de su materia.
- Si las/os estudiantes han asistido a encuentros con jóvenes podrá organizarlos en equipos de aprendizaje para enseñarles a leer a través de la implementación de una secuencia didáctica para la enseñanza de la lectura (en este mismo cuaderno encontrará información sobre los equipos de aprendizaje en el marco de la Transición Asistida)
- Comparta con las/os estudiantes sus impresiones sobre lo realizado y propóngales un plan de lectura para mejorar la comprensión lectora.
- En la caja de herramientas para este tema encontrará una secuencia didáctica para la enseñanza de la lectura para que Ud. la trabaje a partir de un texto seleccionado de su materia. No importa la materia que usted imparta, en todas habrá textos específicos que usted podrá trabajar con las/os estudiantes.

CAJA DE HERRAMIENTAS: SECUENCIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA DE TEXTOS DE ESTUDIO

Como acción del Programa se organizarán sesiones de lectura de textos a través de la implementación de una secuencia sistemática, donde se aseguren los tiempos de interacción entre el/a lector/a y el texto, la activación de conocimientos previos acerca del tema, la identificación de preconcepciones y un espacio de discusión sobre lo que han comprendido. Se considera adecuado trabajar al menos una lectura mensual en clase.

A continuación le presentamos la secuencia para la enseñanza de la lectura que usted puede poner en práctica con un texto de su materia. Le sugerimos asimismo consultar el desarrollo fundamentado en el Anexo I en relación con la importancia de las actividades de lectura comprensiva, donde además encontrará algunos criterios para desarrollar el vocabulario de sus alumnos y alumnas.

Esta tarea requiere cierta preparación previa:

- Seleccionar el material de lectura disciplinar, adecuada al ciclo y al año, utilizando al máximo el que se encuentre disponible en las escuelas y de acuerdo con los temas que se desarrollan en el programa de la materia.
- Las fuentes para seleccionar la lectura son variadas: manuales escolares, artículos seleccionados por el docente, fragmentos de libros. El/la profesor/a prevé el análisis de las características generales del texto así como de las dificultades que este puede presentar a la lectura de sus alumnas/os. Además prevé que las/os estudiantes tengan una copia personal del texto que van a leer en conjunto.

Secuencia de lectura

a. Prelectura

- En clase, el/la docente presenta al grupo de alumnas/os el tema sobre el cual se va a leer el texto que ha seleccionado, sin entregar el texto a los alumnas/os.
- Escribe el título de la lectura en el pizarrón y solicita a los alumnas/os que grupalmente expresen todo lo que saben acerca de ese tema. Les indica que pueden referirse tanto a conocimientos adquiridos en la escuela como en otros ámbitos, y tanto al contenido conceptual como al género discursivo.
- El/la docente anota en el pizarrón breves frases y palabras que recuperan lo que las/os alumnas/os van diciendo. En esta tarea ha de prestar especial atención a los conceptos erróneos de las/os alumnas/os, no para corregirlos en el momento sino para revisarlos conjuntamente después de la lectura, para ver si la información correcta obtenida a partir de la lectura puede modificarlos.

- El/la docente, mientras dialoga con el alumnado sobre lo que saben del tema, anota en el pizarrón palabras clave y conceptos básicos (frases muy breves) que van a aparecer en la lectura, y explica su significado. Es importante que estas anotaciones queden en el pizarrón mientras se desarrolla el siguiente paso.

b. Lectura colectiva

- El/la docente presenta el texto a las/os alumnas/os. Juntos observan el paratexto: títulos, subtítulos, ilustraciones, epígrafes, cuadros, diagramas, etc. Reflexionan sobre el aporte de esos elementos a la comprensión de la lectura.
- El/la docente lee con las/os alumnas/os párrafo por párrafo, recuperando junto con ellos:
 - La idea más importante de cada párrafo.
 - La comprensión de las frases, para lo cual, si es necesario simplifica junto con los alumnos la estructura compleja y la transforma en simple.
 - Las palabras clave y su significado en el texto.

c. Lectura silenciosa individual

Las/os alumnas/os releen el texto en silencio. Al costado del texto pueden usar un sistema de marcas para insistir en la comprensión acabada del texto.

+	“Idea importante. Es nueva para mí. La entiendo. Estoy de acuerdo.”
-	“Idea importante. La entiendo. No estoy de acuerdo.”
¿?	“No entiendo la forma en que está escrita esta frase.”
=	“Ya lo sabía.”

d. Actividad en pequeño grupo

- El/la docente continúa la tarea, retomando para ello la organización de las/os alumnas/os en los equipos de aprendizaje que se constituyen en la escuela en el marco de la Transición Asistida (en este cuaderno encontrará información sobre los equipos de aprendizaje).

- Las/os alumnas/os intercambian las marcas que realizaron individualmente y en el equipo de aprendizaje se explican unos a otros lo que cada uno entiende. El/la docente pasa por los grupos, recupera de cada grupo un texto con marcas y pide que las/os alumnas/os del grupo expliquen al resto de la clase sus interpretaciones.

e. Poslectura

- Colectivamente, la clase con la guía del/a docente expone las ideas básicas del texto leído y su desarrollo según el género discursivo al que pertenece (por ejemplo, si han leído una narración renarran brevemente).
- El grupo contesta preguntas que formula el/a profesor/a haciendo referencia específica al texto.
- El/la docente retoma algunas respuestas y las analiza junto con los alumnos para ver dónde están los errores y los logros. Este es el momento de volver sobre las ideas erróneas que pudieran haber tenido los alumnos y reconsiderarlas a la luz del texto.
- También es el momento de anotar nuevas preguntas que no se contestan con ese texto, sino que necesitan lecturas en otras fuentes.

1.3. Enseñar a contestar preguntas por escrito para dar cuenta de lo aprendido

En todas las asignaturas las evaluaciones de producto incluyen preguntas que los alumnos y alumnas deben responder. En general, los estudiantes secundarios tienen grandes dificultades para elaborar sus respuestas. Sin embargo, a pesar de ello no es frecuente que en la escuela secundaria los y las docentes habiliten espacios para enseñar a sus alumnos y alumnas cómo se entienden las preguntas y cómo se contestan.

Desde el Programa se considera que los alumnos y alumnas de la escuela secundaria pueden aprender a contestar preguntas si sus docentes de cada asignatura les enseñan. Por lo tanto se propone el desarrollo de secuencias para enseñar la escritura de respuestas a preguntas que normalmente se formulan después de leer un texto, para comprobar su comprensión. En general, estas preguntas responden a dos tipos básicos: solicitan información explícitamente brindada en el texto de estudio o solicitan inferencias.

Usted debe saber que...

- Existe un acuerdo en la escuela para que los profesores trabajen para mejorar la enseñanza de la escritura.
- Es importante contar con estrategias específicas que orienten y organicen la enseñanza de la escritura.

- La escritura es imprescindible para el aprendizaje en todas las materias y debe ser enseñada por todas/os los profesoras/es.
- La tarea que debe realizar un buen docente es convertir a las/os estudiantes en escritores hábiles y para ello es imprescindible que sus alumnas/os puedan escribir para aprender y para dar cuenta de lo aprendido.
- La adquisición de las habilidades con las que debe contar un/a buen/a escritor/a se logran a través de una planificación articulada de responsabilidades y funciones.

¿Cómo comenzar a trabajar de este modo?

- Converse con sus alumnas/os sobre la importancia de mejorar la escritura de sus respuestas para obtener mejores resultados en las evaluaciones escritas y como estrategia de estudio. Comparta con ellas/os su interés por poner en práctica una estrategia para que puedan escribir mejor lo que han comprendido y aprendido.
- Comparta con las/os estudiantes sus impresiones sobre lo realizado y propóngales un plan de trabajo para mejorar la forma en que se expresan por escrito.
- En la caja de herramientas para este tema encontrará una secuencia didáctica para la enseñanza de la escritura asociada a dar respuestas a preguntas de estudio. No importa la materia que usted imparta, en todas habrá situaciones específicas que usted podrá trabajar con las/os estudiantes.

CAJA DE HERRAMIENTAS: SECUENCIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA DE RESPUESTAS A PREGUNTAS

Preguntas que requieren recuperación de información explícita. Secuencia didáctica para su enseñanza.

1. Recuperar datos que están en el texto.

Foco: la información explícita.

- El/la docente formula una serie de preguntas para que los estudiantes recuperen información explícita, preferentemente con textos cuya lectura haya sido trabajada previamente en clase conforme la propuesta de Secuencia de Lectura del apartado 1.1. La información estará efectivamente en el texto, pero no en orden correlativo a las preguntas que propone el docente.
- El/la docente enseñará a ubicar el lugar del texto donde se encuentra la información solicitada en la pregunta.

2. Emplear distintas formas de recuperar información explícita.

Foco: Procedimientos alternativos para recuperar información explícita (lectura y memoria; reproducción y producción).

- El/la docente propondrá distintas maneras de expresar la recuperación de información explícita, tanto en forma oral como escrita, formulando preguntas de complejidad creciente a medida que los alumnos y alumnas van avanzando con las más simples.

Básicamente, las formas de responder pueden ser:

- Oralmente, permitiendo la relectura del texto.
- Oralmente, con la información que recuerdan sin consultar el texto y luego cotejando la respuesta con el escrito y reformulando.
- Por escrito, retomando las formulaciones del texto, con el texto a la vista.
- Por escrito, reformulando lo que sea posible, con el texto a la vista.

A su vez, se alternará la realización de estas actividades en forma individual y en el contexto de los equipos de aprendizaje. El apoyo del equipo de aprendizaje puede efectivizarse tanto para la formulación de la respuesta en forma colectiva, como para el cotejo y mejora colectiva de las respuestas individuales.

3. Puesta en común de diversos procedimientos.

- El/la docente invitará a los estudiantes a relatar los procedimientos que utilizaron para formular las respuestas a preguntas, identificar los puntos de dificultad, y las formas en las cuales pudieron superar esas dificultades.

Preguntas que requieren recuperación de información implícita. Secuencias didácticas según tipo de inferencia.

Ningún texto expresa en forma abierta todo lo que el lector termina entendiendo. Esto sucede porque el que escribe considera que su lector tiene conocimientos previos sobre el mundo y sobre los temas expuestos en el escrito. Entonces, los textos exigen que el lector realice inferencias. Sin embargo, no todos los lectores pueden hacer las inferencias necesarias para comprender los textos, especialmente cuando estos contienen información compleja, relativa a campos específicos del conocimiento. Hay que enseñar a los alumnos cómo realizar inferencias. En general esto significa enseñarles a hacer preguntas al texto y a hacer (y hacerse) preguntas sobre el texto para encontrar la información que necesitan para comprender. Es el docente quien debe guiar este proceso.

Para responder a preguntas surgidas de un texto, los alumnos deben realizar dos tipos de inferencia: *simple* y *elaborativa*. Ambas establecen relaciones que profundizan la comprensión pero la segunda exige más aporte personal del que infiere.

Para la inferencia simple:

Mediante la inferencia simple el lector relaciona alguna información que está presente en el texto con otra información adecuada y pertinente, que no está presente en el texto, sino en el conocimiento y la memoria del que está leyendo.

Para que los alumnos y alumnas realicen esta inferencia, el/la docente los ayudará a que preparen respuestas escritas conforme el siguiente proceso:

1. Identificar la información que da el texto y proponer la que hay que pensar.

Foco: inferencia simple

- El/la docente formula una pregunta que no se puede contestar copiando textualmente la información que está en el texto, sino que requiere una vinculación entre una información que sí está en el texto con otra información que está en otros textos que la clase haya leído previamente.
- Los guía en su tarea haciéndoles preguntas orales para que los estudiantes identifiquen por una parte, la información que está en el texto, y por otra parte, propongan la información que es necesario recuperar de otras fuentes (“¿Qué otra cosa necesitamos saber? ¿Dónde podemos encontrarla? ¿Dónde leímos algo sobre esto?”). Preferentemente los remite a textos cuya lectura haya sido trabajada en clase conforme la Secuencia de Lectura del apartado 1.1.
- Los estudiantes con su docente, elaboran en forma compartida dos listas en referencia a la pregunta a responder: la que enumera la información disponible en el texto sobre el cual se trabaja, y la que enumera las informaciones que provienen de otras fuentes (principalmente la que tienen los estudiantes en su memoria, o en otros textos).
- El docente verifica que los estudiantes cuenten con la información adicional que es requerida para inferir la respuesta. Esas listas se copian en el pizarrón y en la carpeta en dos filas o columnas.

2. Redactar la respuesta.

Foco: Construcciones sintácticas y semánticas de las buenas respuestas.

- Los alumnos vuelven a leer la pregunta que les había formulado el docente. Organizados en equipos de aprendizaje redactan al menos un borrador de respuesta por equipo. En ese borrador responden la pregunta usando la información presente en el texto y la que tuvieron que buscar en otras fuentes.
- Copian las distintas respuestas en el pizarrón.
- Guiados por su docente analizan cada respuesta y observan si responde a la pregunta de manera adecuada.
- Cada docente explica cómo se elabora la respuesta más adecuada en su disciplina, cuáles considera aciertos en las formas de responder y cuáles considera errores.

- Los alumnos y alumnas copian en sus carpetas las formas correctas de las respuestas con sus explicaciones y las formas incorrectas con sus explicaciones, bien diferenciadas con subtítulos: Respuestas correctas / Respuestas incorrectas.

Para la inferencia elaborativa:

En estos casos, el texto no menciona nada específico que permita responder la pregunta. Es el lector quien debe reponer información, establecer relaciones, proporcionar ejemplos. Este tipo de preguntas requieren una inferencia más compleja que se denomina inferencia elaborativa. El docente tiene que enseñar a los alumnos que no van a encontrar la respuesta en el texto sino que deben construirla ellos mismos. Este trabajo es de una mayor complejidad, y ha de tenerse conciencia de la importancia de una ejercitación progresiva, gradual y acumulativa en este tipo de tareas a lo largo de toda la escuela secundaria.

Para que los alumnos y alumnas del ciclo básico de la secundaria avancen en el dominio de esta inferencia, el/la docente los ayudará a que preparen la respuesta mediante el siguiente proceso:

1. Analizar la pregunta y el texto, para identificar que la respuesta debe partir de información general incluida en el texto y acudir a información relevante y vinculada, pero no incluida en el texto.
 - El/la docente formula una serie de preguntas para que los estudiantes identifiquen la información que es necesario recuperar de otras fuentes, preferentemente a partir de textos cuya lectura haya sido trabajada en clase conforme la Secuencia de Lectura del apartado 1.1
 - Los alumnos distribuidos en equipos de aprendizaje y ayudados por su docente:
 - Releen atentamente el o los párrafos que les proporcionan la información básica de la cual deben partir,
 - identifican las informaciones que se requieren para preparar la respuesta,
 - activan su memoria, es decir, recuerdan conceptos asociados, en forma directa o acudiendo a otros textos;
 - anotan ideas en borrador.
 - El apoyo de los docentes debe orientarse a que los alumnos verifiquen que la información solicitada no está en el texto; y a que comprendan que es posible elaborar esa información a partir de la información general que da el texto y los propios conocimientos obtenidos por el estudio anterior de la materia.

2. Redactar la respuesta.

Foco: Construcciones sintácticas.

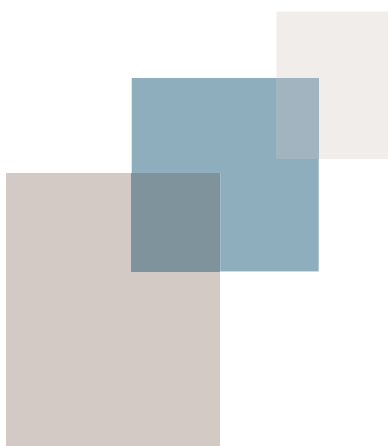
- Los alumnos concentran su atención en la forma de la pregunta y reflexionan – guiados por sus docentes- acerca de la relación que debe establecerse –en forma y contenido- entre la pregunta y la respuesta.

Los alumnos – preferentemente alternando trabajos individuales y en equipo de aprendizaje- responden la pregunta recuperando sus notas de ideas en borrador.

3. Puesta en común

Foco: Discusión y selección.

- Los equipos de aprendizaje aportan sus respuestas en plenario, las leen una por una, seleccionan las más claras y pertinentes, reciben las sugerencias de sus docentes para ajustar los detalles de contenido y forma que correspondan, y las escriben en sus carpetas.



■ 2. Estrategias organizativas para optimizar el aprendizaje

■ 2.1. Trabajar con los programas de estudio

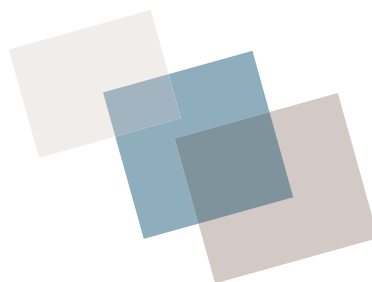
El trabajo por programas de estudio propone revalorizar su uso en la escuela dada la función que cumplen en la enseñanza y el aprendizaje. Es una herramienta para el/a profesor/a puesto que le permite presentar de manera ordenada su propuesta pedagógica a las/os estudiantes.

El/a profesor/a a través de su programa ofrece a sus alumnas/os información sobre lo que considera medular en su materia, la secuencia de contenidos que propone, y en pocas líneas puede plantear la integralidad de su plan de trabajo para todo el año. Mientras que para las/os jóvenes será una herramienta valiosa para conocer mejor los propósitos y prioridades de cada materia, lo que les resultará muy útil especialmente para las pruebas escritas y para presentarse a examen cuando adeudan la materia.

Cuando todas/os las/os profesoras/es de una escuela utilizan un marco de sentido unificado para confeccionar y presentar a las/os estudiantes sus programas de estudio favorecen los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para lograrlo sólo será necesario comenzar por establecer algunos acuerdos entre colegas sobre cuestiones básicas que, con el tiempo, darán forma a un modelo para que todos los profesores puedan reformular sus programas sobre los mismos lineamientos ofreciendo a los alumnos una propuesta articulada y coherente de todas las disciplinas.

Usted debe saber que...

- En la escuela todas/os las/os profesoras/es van a trabajar para mejorar los programas de estudio.
- La sistematización del trabajo con programas de estudio es importante porque le proveerá de una herramienta que lo ayude a orientar y organizar la enseñanza y el aprendizaje de su materia.
- Para comenzar trabajará con los programas que ya tiene y usa cotidianamente.
- En un trabajo progresivo usted y sus colegas crearán un modelo de programa que resulte útil para todos.
- El/a director/a de su escuela le brindará apoyo y asistencia para que pueda poner en marcha estas acciones.



¿Cómo comenzar a trabajar de este modo?

- La primera acción será buscar los programas que tiene de su materia. Puede ser que hasta ahora sólo los haya considerado un requerimiento formal, que los use para su control o para la época de exámenes. Todos los programas servirán, lo importante es comenzar a encontrarles un sentido que los transforme en herramientas para el trabajo.
- Le proponemos que los lea y señale los contenidos que considere prioritarios, es decir, aquellos temas que es imprescindible enseñar en ese año.
- El paso siguiente será compartir esta selección con sus alumnas/os. De este modo ellas/os conocerán de manera sencilla y rápida cuáles son los puntos sobre los que deben prestar más atención y esto los ayudará a organizar su estudio.

El programa se puede dictar, facilitar un original para que las/os alumnas/os copien o fotocopien. Si lo van a fotocopiar es importante que usted comparta su lectura con las/os alumnas/os. Lo importante es asegurar que cada estudiante conozca el programa y lo tenga en la carpeta de la materia.

- El trabajo con programas será un trabajo progresivo que buscará la generación de acuerdos pero que a la vez puede iniciarse desde el presente con los elementos con los que usted cuenta.
- Es probable que el/a director/a de su escuela presente esta actividad en alguna reunión inicial del año o, si comienza a trabajar una vez que el año está iniciado, es posible que lo invite a reuniones entre las/os docentes en la sala de profesoras/es o en los recreos más concurridos y utilice además medios de comunicación escrita para reforzar la comunicación sobre esta modalidad de trabajo (carteleras, cuadernos de comunicaciones a profesoras/es).

CAJA DE HERRAMIENTAS LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

A continuación le presentamos algunas definiciones y características de los programas de estudio que pueden ser una ayuda en el momento de confeccionar un programa, señalar los puntos prioritarios que lo componen o pensar en un modelo para que todos las/os docentes de la escuela utilicen.

1. ¿Qué es un programa?

Es un instrumento que sirve para ordenar y organizar las tareas de enseñanza y explicitar al alumno el camino que deberá recorrer en el cursado de una materia.

- Es un instrumento para el docente y el alumno que permite organizar, ordenar y orientar la enseñanza.

- Es un “contrato” que indica lo que se hará durante ese año por medio de la intención docente en relación a la materia que va a enseñar.
- Presenta los contenidos que va a desarrollar señalando cuáles serán los prioritarios.
- Presenta el modo en que piensa trabajar los contenidos.
- Presenta el modo en que piensa evaluar los contenidos.
- Presenta la bibliografía y los recursos con los que será necesario contar para abordarlos.

2. ¿Cómo se elabora un programa?

El programa toma como punto de partida por un lado los lineamientos curriculares con que cuenta la provincia y una cierta estructura que le confiere una cierta organización.

- Se analizan las expectativas de logro del ciclo y del año en particular y se explicitan.
- Se analizan las prioridades de la escuela en relación a los puntos que cree que debería enseñar de acuerdo a los diagnósticos que posee de sus alumnos. Toma también como punto de partida: el proyecto institucional de la escuela, proyectos específicos que tenga en marcha (como, por ejemplo, el Desarrollo de capacidades, aspecto que debería incluirse en el programa), prioridades identificadas.
- Se definen los objetivos propios para esa materia en un año en particular para un grupo de alumnos
- Se presentan los contenidos seleccionados bajo algún tipo de organización: unidades, ejes, módulos.
- Se identifican estrategias de enseñanza apropiadas a los contenidos seleccionados.
- Se identifican modos de evaluar los contenidos que presenten coherencia con las estrategias seleccionadas y con el tipo de contenido a evaluar.

3. ¿Cómo seleccionar los contenidos de los lineamientos curriculares? ¿Qué es un contenido prioritario?

Para que los profesores identifiquen los contenidos prioritarios, el director puede proponerles que tomen como perspectiva los aprendizajes de los alumnos e identifiquen:

- Lo indispensable
- Lo útil
- Lo enriquecedor
- Lo accesorio

Es importante considerar en esta clasificación los criterios para cada uno, por ejemplo pueden considerarse contenidos útiles en tanto posibilitan luego el aprendizaje de otros, indispensables para aprobar la materia, enriquecedores por las conexiones con otros contenidos y accesorios en tanto complementarios de los aprendizajes.

Seguramente la identificación de lo indispensable puede ser criterio común para la priorización de los contenidos compartido por la mayoría, pero también existe la posibilidad de aplicar otras perspectivas, como la que se presenta a través de las siguientes preguntas:

- ¿Qué distancia existe entre lo escrito y lo que efectivamente enseño en el aula?
- ¿Qué contenidos son centrales porque son prioritarios para enseñar otros y sé que efectivamente voy a enseñar?
- ¿Qué dificultades suelen presentar los alumnos para el aprendizaje de ciertos contenidos? ¿A qué causa lo atribuye?
- ¿Qué contenidos son los más relevantes desde un punto de vista disciplinar? ¿Cuáles son los más significativos (es decir, los que se relacionan con los conocimientos previos de los alumnos y con sus intereses)?
- ¿Suelo revisar este programa o modificarlo durante el año? ¿comunico estas modificaciones a los alumnos?

4. ¿Cómo formular los programas de estudio?

En la medida que el trabajo avance se podrán introducir otras cuestiones que le permitan mejorar la formulación del programa de su materia. Para ello le sugerimos tener en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Qué metas u objetivos propongo para que los alumnos alcancen?
- ¿Cuáles son los contenidos que considero importante enseñar?
- ¿Cómo organizo y secuencio estos contenidos?
- ¿Qué tipo de estrategias metodológicas puedo implementar para abordar estos contenidos con estos alumnos?
- ¿Qué tipo de actividades me interesa que realicen?
- ¿Cómo evalúo los aprendizajes de los alumnos?

Otro modo de trabajar en la formulación de un buen programa para transformarlo en un instrumento relevante para el proceso de enseñanza y aprendizaje es trabajar con modelos de programas. Le presentamos un modelo que tal vez le resulte útil como guía para la elaboración de su programa.

PROGRAMA DE ESTUDIO:

Componentes del programa	Aspectos a tener en cuenta
Metas, expectativas, propósitos	<p>En este punto es importante que pueda plantear la direccionalidad que usted desea darle a su materia.</p> <p>Las metas, expectativas y propósitos deben vincularse con los marcos de referencia curriculares de su jurisdicción y con el proyecto institucional.</p>
Contenidos	<p>Piense en criterios para seleccionarlos, secuenciarlos y organizarlos para que su propuesta tenga coherencia y pueda ser comprendida por los estudiantes como un cuerpo. Organice lo contenidos en unidades didácticas.</p>
Estrategias metodológicas	<p>Liste el repertorio de estrategias didácticas que poseer para enseñar su materia. Comparta con sus colegas esta búsqueda, de la charla suelen aparecer nuevas ideas para incorporar.</p> <p>Seleccione las que le resulten más apropiadas de acuerdo con los lineamientos institucionales, los estudiantes con los que va a trabajar, los contenidos que debe enseñar y sus preferencias profesionales.</p> <p>Planifique la transferencia de los aprendizajes teniendo en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Criterios para la selección de estrategias didácticas: - con respecto al aprendizaje de las/os alumnas/os, - con respecto a los factores condicionantes, - con respecto a la oportunidad e importancia de la estrategia. ■ Las estrategias didácticas y la coherencia con los objetivos, contenidos y evaluación.
Recursos y materiales	<p>Liste los materiales que va a necesitar para trabajar, teniendo en cuenta ciertos criterios (pertinencia, disponibilidad, grado de complejidad en el uso, etc).</p>
Tiempo estimado para cada unidad didáctica	<p>Secuencie las acciones.</p> <p>Piense en el tiempo que necesitará para cada unidad didáctica y vincúlelo con los temas a los que asignó más importancia.</p> <p>Organice el tiempo incluyendo las actividades y evaluaciones que se realizarán en clase</p>
Evaluación	<p>Piense en sus criterios de evaluación.</p> <p>Vincule la evaluación con los contenidos prioritarios y la metodología aplicada en clase.</p> <p>Plantee el tipo de instrumento que va a utilizar a lo largo del año escolar..</p>

■ 2.2 Comunicar criterios para evaluar

Los protocolos de evaluación son herramientas que se utilizan para conocer los aprendizajes de las/os alumnas/os en un momento determinado. Pueden ser, entre otros, guías para la lectura de un texto, enunciados de problemas, cuestionarios, o combinar varios de estos dispositivos a la vez.

Desde un sentido más amplio son instrumentos que permiten articular la producción de las/os alumnas/os, los criterios para analizarla y las pautas que orientan el mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

En tal sentido la confección de un protocolo de evaluación debería integrar:

- El formato que utiliza el docente (por ejemplo un cuestionario)
- La consigna de actividad que relaciona el contenido a evaluar con la acción que se espera que desarrolle el alumno en relación con ese contenido.
- La pauta de corrección que propone los parámetros para analizar la producción del/a estudiante y asigna una valoración que puede ser una nota numérica o conceptual.

Los protocolos de evaluación tienen gran incidencia en la trayectoria escolar de las/os adolescentes ya que la mayoría de ellos se destina a calificar y definir la promoción. Cuando no son adecuados porque no presentan coherencia entre: (i) lo que se espera que realice el/a alumno/a y cómo se le pide que lo haga y (ii) entre el contenido al que refiere la actividad y el que realmente se enseñó, la evaluación se torna inconsistente y el resultado que arroja no permite valorar adecuadamente las producciones de las/os alumnas/os. Evidentemente esta situación coloca en desventaja a las/os estudiantes.

La propuesta de trabajar con los protocolos de evaluación es una acción importante para la escuela que pone el foco en los instrumentos que se usan efectivamente en el aula y definen las calificaciones de las/os alumnas/os.

Le sugerencia es comenzar a trabajar con los protocolos que ya están elaborados. Luego, a medida que avance el trabajo, la dirección de la escuela propiciará acuerdos operativos que permitirán mejorar su formulación utilizando algunos criterios compartidos. En principio le proponemos centrar el trabajo en algunas cuestiones esenciales, fáciles de concretar que serán un aporte para mejorar la propuesta de enseñanza.

Usted debe saber que...

- En la escuela las/os profesoras/es van a trabajar para mejorar los protocolos de evaluación.
- Es importante hacerlo dada la influencia que tienen las evaluaciones en la definición de los itinerarios escolares de las/os estudiantes.
- Para comenzar trabajará con los protocolos de evaluación que ya tiene y usa cotidianamente.
- En un trabajo progresivo usted y sus colegas crearán un modelo de protocolo que resulte útil para todas/os.
- El/a director/a de su escuela le brindará apoyo y asistencia para que pueda poner en marcha estas acciones.

¿Cómo comenzar a trabajar de este modo?

- La primera acción será reunir los protocolos de evaluación que usa para calificar a sus alumnas/os, en el estado en que se encuentren. Todos los protocolos serán útiles en esta instancia, lo importante es comenzar a trabajar para encontrar criterios apropiados para mejorarlos.
- Los puntos que debe integrar un protocolo de evaluación son:

El formato que utiliza el docente (por ejemplo un cuestionario)

La consigna de actividad que relaciona el contenido a evaluar con la acción que se espera que desarrolle el alumno en relación con ese contenido.

La pauta de corrección que establece los parámetros para analizar la producción del estudiante y asignarle una valoración que puede ser una nota numérica o conceptual.

- Repase sus protocolos reparando en estos puntos, le proponemos algunas preguntas para orientar su reflexión:
 - Con respecto al formato: ¿Cuáles son los más utilizados en la escuela?
¿Por qué se recurre mayoritariamente a estos? ¿Son más fáciles de confeccionar, administrar, corregir? ¿Alguna otra razón? ¿Hay alguno más novedoso? ¿Por qué le resulta novedoso? ¿Conocía los protocolos de sus colegas? ¿Ha compartido alguna vez estos materiales?
 - Con respecto a la consigna de actividad: ¿Refiere a los contenidos priorizados en el programa? ¿Supone la existencia de conocimientos y/o habilidades previos en las/os alumnas/os? ¿Comprobó que esto fuera así? ¿Respeto la metodología con que se trabajó en clase? ¿Da cuenta de las actividades realizadas para ejercitar el tema? ¿Otorga más importancia a los temas que se les dedicó más tiempo en la clase? ¿Es posible resolverlo en el tiempo asignado para tal fin? ¿Es claro y preciso para ser comunicado?
 - Con respecto a la pauta de corrección: ¿El protocolo que está analizando cuenta con una pauta de corrección? En el caso de contar con una pauta, descríbala brevemente. En el caso de no contar con una pauta ¿cree que facilitaría el trabajo de corrección tenerla?
 - Si usted ha comenzado a trabajar con sus programas de estudio, este es un momento propicio para vincular las dos acciones.

- Un protocolo de evaluación que se vincula con la programación del/a profesor/a, que da cuenta de las experiencias de aprendizaje acontecidas en el aula y que es comprendido por los estudiantes se transforma en un instrumento relevante para conocer los logros de las/os alumnas/os y la efectividad de su propuesta de enseñanza.

Asimismo les permitirá a las/os estudiantes desempeñar un papel activo en su aprendizaje al ofrecerles pautas para prepararse y responder satisfactoriamente a la propuesta del/a profesor/a.

- El trabajo con protocolos de evaluación es un trabajo progresivo que busca la generación de acuerdos entre los profesores para crear modelos que sirvan a todos.

En la primera etapa usted puede compartir la revisión con algún colega de su misma asignatura o puede hacerlo individualmente con los protocolos con los que trabaja.

Seguramente la sola revisión le permitirá realizar alguna modificación sobre aspectos que considere que puede mejorar o fortalecer aquellos que ya utiliza y le parecen acertados.

- Es probable que el/a director/a de su escuela presente esta actividad en alguna reunión inicial del año o, si comienza a trabajar una vez que el año está iniciado, es posible que lo invite a reuniones entre las/os docentes en la sala de profesoras/es o en los recreos más concurridos y utilice además medios de comunicación escrita para reforzar la comunicación sobre esta modalidad de trabajo (carteleras, cuadernos de comunicaciones a profesoras/es).

CAJA DE HERRAMIENTAS

ALGUNOS APUNTES PARA PENSAR LA EVALUACION

A continuación le presentamos algunas definiciones que pueden ser una ayuda en el momento de diseñar sus protocolos de evaluación.

¿Qué es la evaluación?

La evaluación consiste en un proceso sistemático de recolección de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y confiable para formar juicios de valor acerca de una situación, en este caso educativa. Estos juicios a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones consecuente¹.

- Esta definición hace referencia en primer lugar a un proceso, lo cual implica una ampliación del campo de la evaluación, ya no es solamente sinónimo de “resultados”, si no que es un proceso cuyo análisis permitiría explicar los resultados.

¹ Casanova, M.A.. (1992). La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo. Madrid. Edelvives. Aula Reforma. Cap. II.p.31.

- Asimismo considera a ese proceso como sistemático, es decir, constituyente de un sistema que requiere la recolección de datos. En esta parte, la idea de evaluación da un salto cualitativo importante a diferencia de concepciones anteriores. En éstas, la prueba o examen eran definitorios de un aprendizaje: “aprueba” o “no aprueba”. La evaluación tenía sólo capacidad acreditativa. En cambio, al considerar que la aplicación de un instrumento, sea éste un cuestionario o “prueba escrita”, como un momento dentro del proceso evaluativo, se transforma en una acción didáctica con propósito formativo y potencia educativa.
- La otra característica que enuncia la concepción que estamos analizando, es que ese proceso necesita ser “válido y confiable”. Esto significa que la evaluación debería cumplir con ciertos criterios elaborados con anticipación a modo de referencia, para que esa información le permita a los docentes elaborar juicios de valor lo más objetivos posible para tomar decisiones a partir de ellos (por ejemplo, cómo trabajar con los alumnos que tienen dificultades, cambiar o no una metodología de enseñanza, evaluar de la misma manera o hacer cambios en esas prácticas).
- La expresión juicio de valor empleado en esta definición, es más amplio en significado que el de notas o calificaciones escolares. Las informaciones que se utilizarían en el proceso evaluativo pueden apoyarse en datos y observaciones procedentes de pruebas, del trato directo con el alumno o del seguimiento del trabajo cotidiano. La idea misma de evaluación incluye la valoración, en el sentido de que implica no sólo la identificación del grado en el que un alumno ha desarrollado una cierta capacidad, sino que también se valora la adecuación de los resultados obtenidos a ciertos criterios preestablecidos².

Desde la perspectiva que estamos analizando, vemos que, a la función social, acreditativa que generalmente se le ha otorgado a la evaluación, se suma la de retroalimentación del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Las pruebas escritas son desafíos complejos

Las prácticas de evaluación para calificar y acreditar espacios curriculares en la escuela secundaria, se basan en gran medida en la modalidad de “prueba escrita.”³ Al utilizarlas, es importante que el/a profesor/a tenga en cuenta la extraordinaria complejidad de los procesos cognitivos que los alumnos y alumnas deben poner en juego para expresar en un texto escrito las ideas centrales de un texto que hayan podido leer y entender. Estos procesos, para ser efectivos, requieren de un desarrollo progresivo, guiado, regulado y orientado por los y las docentes hacia una autonomía creciente en relación con textos (y contenidos) cada vez más complejos.

Por lo tanto, se propone una reflexión y se convoca a una decisión compartida con respecto a sostener -especialmente en el ciclo básico de la educación secundaria-, una práctica cuidada en relación con las pruebas escritas. Dichos cuidados estarán referidos tanto a la calidad y precisión de las preguntas que se plantean en las pruebas, como a los requisitos previos de ejercitaciones reiteradas de lectura de textos y producción de respuestas que den cuenta de la comprensión de la lectura realizada.

² Salles Nora (2009). Dispositivo de evaluación formativa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, Proyecto PAC. Versión preliminar. Ministerio de Educación de la Nación.

³ Sara Melgar, comunicación personal.

En tal sentido y luego de ese trabajo, desarrollar protocolos para pruebas escritas que permitan la consulta de los textos trabajados, por lo menos para la mitad de los ítems o puntajes, permitirá a los estudiantes concentrar su esfuerzo intelectual en operaciones más complejas que la repetición memorística. Asimismo permitirá a los profesores ampliar el repertorio de los textos que sus alumnos lean con más atención y recuperar sistemáticamente información sobre el avance que los alumnos tienen en su capacidad de leer para aprender.”

CAJA DE HERRAMIENTAS CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN PROTOCOLO PARA UNA PRUEBA ESCRITA

Un buen protocolo de evaluación debe ser interpretado por el/a docente como un insumo para avanzar y por el/a estudiante como un instrumento para mejorar su desempeño y debe permitir:

- Medir lo que desea medir (Validez)
- Ser fácil de aplicar (Practicidad)
- Brindar el mismo resultado independientemente de quien lo administre (Confiabilidad)
- Arrojar resultados significativos y relevantes para quien lo aplica (Utilidad)
- Contar con una pauta de corrección.

¿Qué características tiene una buena pauta de corrección?

Tan importante como la elección del método o instrumento de evaluación apropiado es contar con una pauta de corrección clara y precisa. La pauta de corrección tiene que ser diseñada junto con el protocolo de evaluación.

Una buena pauta de corrección tiene que poder:

- Anticipar las posibilidades de repuesta del/a alumno/a.
- Asignarles un valor en una escala. (Por ejemplo si se trata de una escala numérica de 10 puntos y el/a profesor/a estableció tres consignas, deberá asignar a cada una un puntaje en función de su importancia en el contexto general de la prueba.)
- Permitirle al/a profesor/a tomar una decisión pertinente respecto de las producciones de las/os alumnas/os.

Una decisión pertinente es aquella que guarda coherencia con la experiencia de aprendizaje protagonizada por las/os alumnos y el/a profesor/a.

El siguiente esquema muestra a modo de ejemplo el análisis de una pauta de corrección de un ítem de una prueba escrita.

Consigna de Actividad

B) Leer el texto y mencionar tres animales que se esquilan para obtener su lana.

.....

.....

.....

A: No responde	Sin respuesta	A: 0 puntos.	Puntaje máximo 2 puntos
B: Escribe ejemplos pero ninguno es pertinente	Respuesta incorrecta	B: 0,5 puntos	
C: Menciona un solo animal correctamente citado en el texto.	Respuesta insuficiente	C: 1 puntos	
D: Menciona dos animales correctamente citados en el texto	Respuesta correcta básica	D: 1.5 puntos	
E: Menciona los tres animales correctamente	Respuesta correcta destacada	E: 2 puntos	

Pauta de corrección

Posibles respuestas del alumno

Escala

Clasificación de cada una de las posibles respuestas del alumno

Puntaje

Valoración para cada posible respuesta del alumno

Puntaje

Valoración del ítem en el contexto total de la prueba

CAJA DE HERRAMIENTAS

¿CÓMO MEJORAR LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS ESCRITAS?

El/a profesor/a que trabaja con sus alumnos sobre el protocolo de evaluación que va a usar en las pruebas escritas, les ofrece oportunidades para anticiparse eliminando el factor sorpresa, dándoles seguridad y focalizando en el aprendizaje.

A continuación le presentamos una propuesta de trabajo en tal sentido que tal vez le resulte útil. Puede realizar este ejercicio con los estudiantes antes de tomar una prueba escrita:

- Antes de tomar una prueba escrita muestre a sus alumnas/os un protocolo de evaluación similar al que va a utilizar (o si lo desea puede anticipar el protocolo que va a usar). Pídale que busquen en el programa de la materia los contenidos prioritarios y los confronten con el protocolo de la prueba escrita. Propóngales identificar qué es lo importante.
- Converse con ellas/os sobre la correspondencia entre lo que hay que resolver y la forma en que se trabajó en clase. Por ejemplo si se utilizaron cuestionarios o guías de estudio lo más apropiado sería que el protocolo de evaluación reprodujera estos formatos.
- Pídale que lean detenidamente de modo individual la consigna. Pregúnteles si la comprenden y muéstrese dispuesto a responder sus preguntas
- Oriéntelos sobre cuál será la pauta de corrección que va a utilizar en función de las prioridades señaladas, pregúnteles si la consideran justa valorando todas las cuestiones trabajadas.
- Anímelas/os a identificar qué es lo que deberán tener en cuenta para sacar una buena nota en la prueba escrita.

2.3. Organizar instancias de repaso y recuperación

El repaso es una actividad que se realiza para recordar, enmendar errores y reforzar puntos débiles pero principalmente para ordenar e integrar los aprendizajes. Consiste en ofrecer a las/os estudiantes una pauta de organización, estrategias específicas e información focalizada para que puedan volver sobre lo aprendido para completarlo y enriquecerlo. Cuando los se pone el repaso bajo la responsabilidad de las/os estudiantes deja de cumplir estas funciones porque por sí mismos no pueden darle esta direccionalidad.

Sin el apoyo del/a profesor/a las/os estudiantes no podrán ordenar la secuencia de repaso, organizar el tiempo y los recursos, poner en práctica estrategias diferentes a la que se usaron en clase, comprender lo que no habían comprendido o identificar sus errores. Asimismo tampoco podrán integrar lo aprendido, es decir, articular los contenidos, establecer conexiones y definir prioridades. En tal sentido cuando el repaso se deja en manos de las/os alumnas/os sin acompañamiento del profesor suele transformarse en reiteración y difícilmente cumpla otra función que estimular la memoria.

En el marco del periodo destinado a la recuperación de aprendizajes que realizan las escuelas se propone un momento para el repaso en el que se incluye a todo el alumnado, tanto quienes aprobaron como quienes no aprobaron. Desde esta perspectiva, las/os estudiantes que aprobaron se beneficiarán con una revisión general de la materia y quienes no aprobaron tendrán la oportunidad de recuperar los aprendizajes trabajando organizadamente, sin ser excluidos del grupo y contando con la colaboración de sus compañeras/os.

Paralelamente las tareas de repaso proveen al/a profesor/a los insumos de información necesarios para preparar el plan de clases y el plan de evaluación correspondiente, para asistir a las/os alumnas/os en la instancia de recuperación prevista por la normativa para el mes de diciembre.

La intencionalidad de estas acciones es incluir a las/os estudiantes en un circuito de estudio que los contenga evitando confiar exclusivamente en la impresión subjetiva de cada alumna/o acerca de los contenidos que necesita recuperar. En general, esto no es interpretado así y se lo destina sólo a quienes no aprueban dejando el repaso en sus manos y administrando la recuperación como una instancia de examen, cargada de presiones para el/a estudiante, quien la percibe como un obstáculo más que como una oportunidad.

Cuando esto sucede, los dispositivos creados para la recuperación se limitan a citar al estudiante a una instancia en la que es evaluado. Consecuentemente, nada cambia en su situación porque no se le ofrecen alternativas diferentes a las que lo condujeron al fracaso escolar, la recuperación no es una verdadera oportunidad y pierde su sentido pedagógico porque se presenta como una instancia ajena al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Contrariamente, cuando la recuperación se realiza de manera planificada y ordenada por el/a profesor/a, otorgando tiempo y brindando herramientas para el repaso, aporta a las/os estudiantes pautas para organizarse que fomentan:

- La confianza en sus posibilidades de aprender y producir.
- La comprensión del proceso de recuperación como una oportunidad
- El desarrollo de una mirada autocrítica basada en un sentido positivo y no en un sentido punitivo vinculado con el fracaso.

En otro orden de cosas, la misma direccionalidad puede ser utilizada para orientar a las/os estudiantes que adeudan materias.

En estos casos es importante tener en cuenta que no sólo será necesario guiarlas/os para que puedan prepararse sino que habrá que crear las condiciones para propiciar que se presenten a rendir las materias, debido a que suele suceder que las/os jóvenes desisten de rendir las materias previas generando un quiebre en su escolaridad que luego no pueden revertir.

Usted debe saber que...

- En la escuela las/os profesoras/es van a trabajar para mejorar las estrategias utilizadas en el periodo de repaso.
- El repaso y la recuperación requieren de la orientación del/a profesor/a.
- Es necesario crear condiciones para la presentación a exámenes de las/os estudiantes que adeudan materias.
- El repaso es para todos las/os estudiantes y no sólo para quienes tienen bajas notas.
- La recuperación es una oportunidad para las/os estudiantes y como tal, no se pueden reiterar las mismas estrategias didácticas utilizadas durante el año escolar.
- El/a director/a de su escuela le brindará apoyo y asistencia para que pueda poner en marcha estas acciones.

¿Cómo empezar a trabajar de este modo?

Para el periodo de repaso y recuperación:

- Como primera acción recurra al programa, las pruebas escritas y una carpeta completa de algún/a estudiante de su clase para pensar en la estrategia de repaso.
- El trabajo realizado durante el año con programas de estudio debe articularse con estas acciones. Seguramente usted dictó su programa y lo compartió con sus alumnas/os, en este momento podrá aprovechar ese recurso para compartir con sus alumnos una mirada integradora, repasando específicamente:
 - Los contenidos prioritarios de cada unidad.
 - Las articulaciones existentes entre ellos.
 - Los tipos de actividades con que se trabajaron.

Recuerde que el/a adolescente por sí misma/o no podrá realizar esos puentes por lo que será necesario que usted intervenga facilitando este proceso.

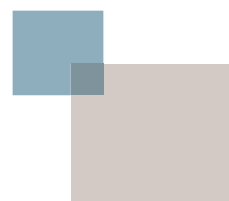
- Del mismo modo el trabajo realizado durante el año con protocolos de evaluación será un insumo muy importante para que las/os estudiantes confronten los temas más importantes con las pruebas escritas y trabajos prácticos realizados durante el año y puedan trabajar sobre las correcciones realizadas por usted.
- Luego de estas acciones focalice el trabajo en la carpeta. Si trabajó con el programa y con los protocolos de evaluación se habrá creado un marco de sentido que permitirá a las/os estudiantes utilizar la carpeta como un elemento integrador de la materia y como una herramienta para estudiar. Cada tema tendrá un sentido dentro del programa, se articulará con otros y habrá sido abordado de una determinada forma.

- Aproveche esta mirada integradora para ofrecer recursos sencillos a las/os estudiantes para abordar los temas: realizar resúmenes, esquemas de contenido, mapas conceptuales, la realización de ejercicios integradores, serán facilitadores de la tarea si el/a estudiante sabe cómo y cuándo utilizarlos.
- Recuerde que en esta instancia de repaso será conveniente no reproducir con exactitud los mismos mecanismos con los que no tuvo éxito en el aprendizaje.

Para conseguirlo mantenga su propuesta pedagógica y su estilo de trabajo, recurra a lo que las/os alumnas/os conocen, pero al mismo tiempo, no lo enfrente nuevamente con las estrategias con las que fracasó ofreciéndoles herramientas que le permitan mejorar los aprendizajes aún insuficientes.

Para los exámenes de materias previas:

- Para propiciar que las/os estudiantes que adeudan materias se presenten a rendirlas:
- Liste y tenga presentes los nombres de las/os estudiantes que tienen que rendir su materia.
- Destine los últimos cinco minutos de su clase para atender a estas/os estudiantes, facilitarles el programa y señalarles los puntos prioritarios. De este modo la/o ayudará a organizarse, la/o animará a presentarse a examen y colaborará con que pueda mejorar su rendimiento.



■ 3. Valoración de los vínculos: el trabajo en equipos de aprendizaje

La propuesta de trabajo en Equipos de Aprendizaje tiene el objetivo de brindar una oportunidad para el desarrollo de la capacidad de trabajar con otros, capacidad fundamental para la construcción compartida del conocimiento y de la propia identidad. Se trata de aprender a establecer relaciones cooperativas – fundadas en la aceptación de las diferencias entre las personas- tanto con los docentes como entre pares, proponiéndose una meta común: mejorar la calidad de los aprendizajes y lograr que todo el alumnado promueva la totalidad de las asignaturas.

Esta propuesta pretende intervenir pedagógicamente en la dimensión afectiva articulándose estrechamente con las propuestas de enseñanza., ya que en toda situación de enseñanza y de aprendizaje está en juego algo más que lo epistémico y lo didáctico. Esta dimensión adquiere mayor relevancia durante el periodo de la adolescencia, etapa en la que la búsqueda identitaria y el grupo de pares como referencia pasan a un primer plano y una trama de relaciones interpersonales favorables es esencial para buenos logros de aprendizaje. Ningún/a profesor/a se sorprendería ante la afirmación de que muchas veces la relación fluida con el grupo hace que las/os jóvenes encuentren motivación para continuar en la escuela, mientras que el rechazo puede conducirlos/os al abandono. Cuanto más aceptado, respetado y valorado se sienta un alumno/a por su grupo de pares más posibilidades tendrá de alcanzar un itinerario escolar oportuno o de revertir un itinerario de 'fracaso'.

Por otra parte, la novedad y complejidad que representa la organización de la escuela secundaria para estos adolescentes y el tiempo y esfuerzo que necesitan para asumir “el ser alumno” como un oficio que implica el dominio de una serie de herramientas – como por ejemplo el uso del programa de las asignaturas, o la lectura comprensiva de textos de estudio, hace necesario acompañarlos para que puedan transitar sus itinerarios escolares de manera oportuna.

El trabajo en los Equipos de Aprendizaje se articula pues con las propuestas de enseñanza. Concretamente, cada vez que Ud. desarrolle las propuestas de enseñanza del programa, los alumnos/as trabajarán en sus equipos. En este contexto, la implementación de la propuesta de trabajo en Equipos de Aprendizaje vuelve protagonistas a los propios alumnos/as.

Cada curso del primer ciclo de la escuela secundaria contará con uno o dos 'alumnos comunicadores', quienes asistirán a talleres donde serán capacitados para comunicar esta metodología de trabajo a sus compañeros/as. Contarán para ello con el apoyo de uno o dos 'docentes referentes' por escuela, es decir, uno o dos adultos/as de la escuela que se encargarán de acompañarlos y orientarlos en este proceso y que asistirán junto con el alumnado a los talleres.

El Equipo de Aprendizaje puede describirse como un grupo pequeño de alumnos/as (4 - 6 integrantes) que tiene las siguientes características:

Está centrado en el aprendizaje	El objetivo primordial que agrupa al alumnado es el aprender juntos
Es estable y regulado	Una vez conformado, los Equipos de Aprendizaje se mantienen durante todo el curso lectivo y para todas las materias cada vez que el docente desarrolla una secuencia de enseñanza.
Está conformado por vínculos heterogéneos (aleatorios y por afinidad)	Los grupos se forman mediante una dinámica específica (Ver módulo DR) que permite que sus integrantes se reúnan por elección personal pero también por azar. De esta manera se brinda al alumnado la oportunidad de conocerse mejor entre ellos, y se promueve el desarrollo de habilidades sociales como la empatía y la aceptación y respeto por las diferencias – de edad, estilos de aprendizaje, socioculturales, de género, etc- entre compañeros.
Se propone una meta: ayudarse a aprender más y mejor para pasar juntos de año.	Todas las actividades que realiza cada integrante individualmente y el grupo como equipo comparten una meta: ayudarse entre sí y brindarse apoyo para aprobar todas las asignaturas y pasar juntos de año. Es muy importante, para promover el desarrollo de vínculos cooperativos, que el alumnado tenga siempre presente esta meta.

En esta organización particular los alumnos y alumnas no sólo son responsables de su propio aprendizaje, sino que también comparten el proceso de aprendizaje de los demás miembros del grupo.

Un elemento clave para el buen desempeño del grupo como equipo será el **Diario de Aprendizaje**. Luego de trabajar con una secuencia de enseñanza, el docente destinará los últimos 10 o 15 minutos de la clase para que el alumnado desarrolle una serie de actividades pautadas – ver módulo DR- orientadas a fomentar la reflexión individual y colectiva sobre los propios procesos de aprendizaje puestos en juego en la sesión. A través de la reflexión y el registro escrito el alumno integra y consolida contenidos conceptuales (qué aprendió) y habilidades cognitivas y sociales (cómo aprendió). La escritura se convierte de esta manera en una herramienta para descubrir: qué aprende, qué estrategias de aprendizaje son más efectivas, cómo aprende él/ella mismo/a y cómo aprenden sus compañeros/as.

Usted debe saber que...

- En la escuela podrá trabajar con sus alumnas/os con la metodología de equipos de aprendizaje.
- Las actividades planteadas en el marco de los Equipos de Aprendizaje están descritas en el Cuaderno xx de esta serie. Le sugerimos leer ese material para interiorizarse de aquellas tareas en las que Ud. está involucrado de manera directa.

- Los alumnos/as serán capacitados – a través de la participación en Talleres para jóvenes- para conformarse, organizarse y trabajar durante el año en equipos de aprendizaje.
- En cada una de las divisiones uno o dos alumnos, que asistirán a los talleres-, asumirán el rol de Alumno/a Comunicador/a
- En cada institución se designará a un docente como referente de la línea de acción quien establecerá comunicación con el cuerpo de profesores y los alumnos comunicadores.
- El alumnado trabajará en sus equipos de aprendizaje cada vez que Ud. desarrolle una secuencia de enseñanza de lectura o de escritura.
- Al finalizar el trabajo en clase con la secuencia de enseñanza, los equipos deberán contar con 10 o 15 minutos, para la realización de las actividades de sus Diarios de Aprendizaje.

A continuación le presentamos una serie de herramientas que podrán serle de utilidad para potenciar el desarrollo de la capacidad de trabajar con otros en los Equipos. Para una mayor comprensión de cómo promover el desarrollo de dicha capacidad describiremos los procesos involucrados en términos de habilidades cognitivas, habilidades metacognitivas y habilidades sociales.

Caja de herramientas para el/a profesor/a

Habilidades cognitivas

En las actividades propuestas en las secuencias de enseñanza se privilegia la construcción colectiva del conocimiento. Se promueve un espacio para que los integrantes del EA pongan en funcionamiento una serie de habilidades cognitivas: enseñanza entre pares, comprensión, argumentación y toma de perspectiva o empatía cognitiva.

El docente puede promover el ejercicio de estas habilidades a través de diferentes estrategias. Como, por ejemplo, alentar y promover actividades en las que los estudiantes deban:

- Explicarse conceptos o procedimientos
- Corregirse actividades
- Intercambiar interpretaciones y puntos de vista
- Cotejar y evaluar soluciones diferentes para un mismo problema
- Defender con argumentos las opiniones propias.
- Buscar acuerdos para la resolución conjunta de las tareas.

Habilidades de orden social

La organización particular de los EA promueve que sus integrantes asuman roles colaborativos en la construcción del conocimiento. Le presentamos algunas sugerencias para promover una de las habilidades fundamentales para el trabajo con otros: el diálogo.

La habilidad para el diálogo no es innata, y por ello la importancia de su aprendizaje. Para que un proceso de diálogo sea exitoso las/os interlocutoras/es deben esforzarse por dar información clara, inteligible y verdadera sobre aquello que se discute y en la cantidad necesaria para que se entiendan los distintos puntos de vista implicados. Entre las habilidades para el diálogo podemos destacar:

- Estar dispuestos a defender las propias opciones con argumentos.
- Reconocer al otro como interlocutor válido.
- Mantener una actitud abierta a nuevas aportaciones sin cerrarse en una única alternativa.
- Interesarse por entenderse con los demás.
- Acompañar a un compañero a dar examen, arman carpeta, organizan apuntes.

En las distintas actividades que usted proponga a las/os estudiantes es importante que explicité los puntos recién mencionados para que estos sean concientes de las habilidades que construyen e intercambian en el trabajo con los otras/os.

Es importante que usted ofrezca a las/os estudiantes oportunidades para que aprendan y manifiesten este tipo de conductas en sus clases. Una buena idea podría ser armar una caja de herramientas para regular los debates o puestas en común. A modo de ejemplo le sugerimos algunas que podría poner en juego durante el intercambio grupal:

- Escucharse unas/os a otras/os
- Apoyarse unas/os a otras/os ampliando y corroborando puntos de vista.
- Dar razones para apoyar u oponerse a la opinión del otras/o.
- Tomar en serio las ideas de otras/os, respondiendo y alentando a que cada una/o exprese sus puntos de vista.
- Mostrar cuidado hacia los miembros del equipo y de la clase
- Ser abierto ante la posibilidad de cambiar sus opiniones.
- Expresar voluntad de ser transformado por el otra/o.
- Desarrollar la confianza.
- Desarrollar la autonomía y la autoestima.
- Promover la capacidad de autoevaluación
- Demostrar flexibilidad intelectual.
- Evidenciar tolerancia.
- Respetar a las/os otras/os

Sería importante explicitar el sentido y significado de cada una de estas acciones y luego ponerlas en juego en los momentos de intercambio grupal.

Habilidades de orden metacognitivo

Las herramientas que usted utilice para desarrollar habilidades de orden metacognitivo deben favorecer en las/os alumnas/os procesos de reflexión sobre su aprendizaje. En este sentido, son estrategias que colaboran con esta habilidad:

- El trabajo y la reflexión con sus alumnas/os sobre el programa de la materia.

La explicitación del mismo que realiza a comienzo de año, el señalamiento de contenidos prioritarios, su uso previo a una evaluación para orientar a las/os alumnas/os, el repaso del programa para ver los avances realizados y lo que falta por recorrer son acciones que pueden colaborar en que el/a alumno/a tenga control de sus propios recorridos en el aprendizaje.

- También puede tener el mismo sentido, la revisión luego de la evaluación de los contenidos expresados en el programa y los evaluados en la prueba.
- Las instancias de repaso organizadas por el profesor pueden ayudar a que el/a alumna/o revise las cuestiones que han quedado confusas, que necesitan mayor profundización, como también las cuestiones que han sido adquiridas con más facilidad. Usted puede preguntarles:
 - ¿Por qué consideran que determinado tema presentó mayores dificultades? Orientarlos a analizar si se refiere la dificultad a la escasa participación, a no contar con los materiales para estudiar, a no encontrar relaciones entre el contenido nuevo con otros contenidos ya aprendidos...
 - ¿Por qué consideran que determinado tema presentó menos dificultades? Orientarlos a analizar si se refiere la comprensión a la participación, a contar con los materiales para estudiar, a encontrar enganches del contenido nuevo con otros contenidos ya aprendido, a contar con un grupo para reafirmar, contrastar, compartir lo aprendido
 - ¿En qué medida trabajando con otros comprendo más, realizo mejores producciones, saco mejores notas?
- Los registros que las/os equipos realizan en sus diarios de aprendizaje también pueden ofrecerle materiales para desarrollar habilidades metacognitivas. Usted puede proponerles confrontar lo escrito con sus impresiones y las del resto de las/os integrantes del equipo y contextualizarlas con todos los equipos que integran su aula.

Metodología de
Transición Asistida



Caja de Herramientas

Sara Melgar
Marta Zamero

■ 1. La comprensión lectora en la escuela secundaria

La comprensión lectora es una de las mayores conquistas de la vida escolar. Todos los docentes coinciden en los beneficios que una buena capacidad lectora aporta a las trayectorias escolares de los alumnos y alumnas. Sin embargo, las mediciones de la calidad y las comparaciones internacionales colocan a la Argentina en niveles cada vez más deprimidos al respecto. Tal comparación podría resultar insignificante si no fuera porque en verdad coincide con la apreciación social y profesional generalizada.

Por eso mismo, en un documento sobre el tema, destinado a los docentes y personal de conducción del último nivel obligatorio de la escolaridad, resulta pertinente revisar las características de la enseñanza de la comprensión lectora y la producción escrita desde el comienzo, con el fin de presentar un breve panorama de su desarrollo, logros y dificultades.

Este apartado destinado a los docentes y directivos de la escuela secundaria permite compartir:

- Un panorama general del desarrollo de la lectura y la escritura en términos de las propuestas didácticas de las Metodologías Asistidas incluidas en el Programa Todos Pueden Aprender
- Observaciones generales acerca del estado de la cuestión pedagógica y didáctica relacionada con lectura y escritura en las escuelas actuales, especialmente en las atendidas por el Programa.
- Una propuesta didáctica para la educación secundaria.

Continuo de evolución de la comprensión lectora

El primer ciclo: alfabetización inicial

Al principio de la escolaridad, en el primer ciclo, la lectura es un objetivo en sí mismo, dado que los alumnos abordan los textos para aprender a leer. Si se los alfabetiza adecuadamente, los alumnos del primer ciclo agilizan la lectura y escritura de palabras, y comienzan a ejercer su autonomía lectora y su comprensión de los textos correspondientes al ciclo. Generalmente en esta etapa leen textos breves, casi siempre cuentos. Se procura que en esos textos cada línea escrita coincida con una estructura sintáctica aislable, que el vocabulario sea conocido y accesible y la complejidad de los textos sea baja.

En el marco del Programa Todos Pueden Aprender, la alfabetización inicial se considera el primer paso del tránsito cultural de los alumnos y alumnas desde una cultura ágrafa a la cultura escrita de la comunidad a través del conocimiento del sistema completo de la lengua escrita. La lengua escrita es un objeto cultural que se aprende a través de la enseñanza sistemática y graduada, a diferencia de la oralidad primaria que se adquiere espontáneamente pues forma parte de la dotación biológica de la especie. Este enfoque vertebra la propuesta completa del Programa para la enseñanza de la lengua escrita en toda la escolaridad.

Distintos expertos han investigado los procesos implicados en la alfabetización inicial realizando aportes focalizados que en el proyecto alfabetizador del Programa consideramos convergentes y no excluyentes. Para que los niños aprendan a leer y escribir es necesario que la propuesta de enseñanza mantenga un equilibrio de todos los conocimientos y procesos involucrados en ese aprendizaje: descubrir las funciones que cumple socialmente la escritura, valorarla como patrimonio cultural, descubrir los propósitos que llevan a la comunidad a leer y escribir, reconocer la lectura y la escritura como prácticas culturales específicas, descubrir las características diferenciales de la comunicación escrita respecto de la oral y a la vez avanzar en el conocimiento del sistema alfabético con todas sus particularidades. La coherencia y articulación entre estos conocimientos es imprescindible e implica avanzar simultáneamente en varios sentidos:

- El proceso global de comprensión del texto. Se logra a partir de la presentación de lecturas interesantes desde el comienzo para que los niños se familiaricen con los textos de la cultura escrita y sus funciones y puedan anticipar su estructura, sintaxis y posibles encadenamientos de palabras dentro de ellos.
- La construcción de un léxico escrito. Esto requiere una exploración guiada y sistemática de todas las características gráficas de la escritura así como la valoración de la misma de parte de los docentes. En situaciones variadas y cotidianas de lectura y escritura, el alfabetizando desarrolla una memoria de palabras escritas, que al principio es global y con la enseñanza sostenida se torna gradualmente más analítica hasta llegar a las unidades mínimas del sistema.
- El desarrollo de la conciencia ortográfica y la conciencia fonológica. Los alfabetizandos reciben enseñanza específica para analizar los componentes gráficos de las palabras y establecer correspondencias con los componentes fónicos del habla. Este desarrollo permite que los niños identifiquen las unidades mínimas que componen las palabras en la lengua oral y las asocien con las letras y su orden en la palabra escrita descubriendo así el principio alfabético de correspondencias que organiza el sistema.

Este enfoque sustenta el aporte específico de la alfabetización inicial a la Promoción Asistida como línea programática para el primer ciclo de la escolaridad. Para el desarrollo de este enfoque didáctico no basta con la enseñanza de letras sueltas, con la exploración circunstancial de unas pocas palabras ni con la sola inmersión en ambientes alfabetizadores. El conocimiento de la complejidad del sistema alfabético requiere un trabajo paciente, sistemático, graduado, específico y sostenido a lo largo del primer ciclo. Asimismo exige un tiempo respetuoso de los avances y retrocesos que pueden ocurrir.

Estos complejos conocimientos culturales que suponen el aprender a leer y escribir no aparecen espontáneamente con la edad del niño sino con el aprendizaje; por ello tienen que ser enseñados en la escuela. El tiempo de ese aprendizaje no es igual para todos los aprendices. Ningún experto ha establecido taxativamente un plazo y los estudios cognitivos más recientes proponen por lo menos dos años para sentar las bases de este aprendizaje fundamental, lo

cual da sustento investigativo a la Promoción Asistida y a la estructuración ciclada en la alfabetización inicial.

Todos los niños, cuando aprenden a leer y escribir una lengua gráfica alfabética, se encuentran con desafíos específicos de ese proceso. Cuando el enfoque de la alfabetización inicial no prevé las estrategias sólidamente fundamentadas que posibilitan su abordaje, los niños y niñas manifiestan problemas que arrastran a etapas posteriores de su escolaridad. Muchas veces las dificultades derivadas de esos problemas se les atribuyen unilateralmente a ellos, cuando en realidad con demasiada frecuencia son tributarias de las estrategias que se han implementado para alfabetizarlos.

El segundo ciclo

A partir del segundo ciclo, la lectura, además de poder constituirse en un espacio para el placer personal, se vuelve un medio para lograr otros objetivos: obtener informaciones, ampliar el conocimiento del mundo, hacer un ejercicio, resolver un problema, contestar preguntas, resumir, exponer. Las exigencias que pesan sobre la lectura aumentan porque también aumentan los desafíos al lector: la propuesta educativa se distribuye en áreas, se requiere la lectura de manuales, los textos son cada vez más largos, su sintaxis es compleja, no exponen temas familiares o los exponen con un vocabulario no conocido.

El enfoque de Lengua para el segundo ciclo en el marco de la Progresión Asistida considera que este es el espacio indicado para que los docentes profundicen el desarrollo de las estrategias de lectura y escritura, para lograr que los alumnos comprendan, a través de la experiencia, que leer y escribir son herramientas para aprender los contenidos de los diversos espacios curriculares.

Las líneas de acción sostenidas desde el Programa para este ciclo son:

- Aumento de la cantidad de lecturas y escrituras y paulatino incremento de su extensión a lo largo de los tres años del ciclo, para contribuir a la formación del lector asiduo.
- Articulación de la enseñanza de la lectura y la escritura en Lengua con las lecturas y escrituras necesarias en las áreas, a partir de la comprensión y producción del texto expositivo, para contribuir al dominio de los usos instrumentales de la lectura y la escritura.
- Fuerte énfasis en la enseñanza, por parte del docente y en la escuela, de estrategias para saber hacer que contribuyen al desarrollo del oficio del alumno y sus capacidades de respuesta académica: interpretar y ejecutar las consignas, leer las lecciones del manual, entender y contestar distintos tipos de preguntas, resumir, escribir algunos textos a partir de las lecturas efectuadas.
- Estrecha vinculación de los contenidos gramaticales con las lecturas y las escrituras efectivamente trabajadas, para relacionar productivamente los procesos de comprensión y producción con la reflexión que permite seleccionar formas adecuadas y aceptables y evitar la enseñanza descontextualizada de contenidos formales.
- Aumento de las lecturas literarias y complejización de sus géneros, formatos y temáticas, para formar al lector literario.

Sin embargo, desde la observación del estado de la cuestión pedagógica, frecuentemente se caracteriza al segundo ciclo como una “meseta de los aprendizajes”, es decir una etapa extensa pero poco fértil, en la que no parecen registrarse los avances instrumentales y disciplinares esperables en alumnos de cuarto a sexto grado⁴. En el segundo ciclo, en general, no se implementan secuencias específicas para aumentar la capacidad lectora y escritora de alumnos y alumnas, enseñándoles de manera que puedan leer progresivamente más cantidad de textos de diversos tipos de manera más sostenida; asimismo parece ser insuficiente la enseñanza destinada a profundizar la comprensión y el análisis de lo leído.

Es por eso que docentes y directivos de 1º año del nivel medio señalan la persistencia de problemas elementales de lectura, oralidad y escritura tales como:

- dificultades en la comprensión lectora de textos sencillos, especialmente los textos de estudio;
- escritura deficiente y con errores normativos que obstaculiza el buen desempeño en las evaluaciones escritas en todas las áreas;
- expresión oral rudimentaria;
- lectura balbuceante en voz alta.

Tal vez muchos docentes piensan que, una vez completado el periodo de la alfabetización inicial de primero a tercer año, los alumnos están en condiciones de leer y escribir de manera autónoma. Esta creencia puede hacer que no se juzgue necesario ocuparse con intensidad de enseñar a comprender lo que se lee y a escribir cada vez mejor durante el segundo ciclo.

Por el contrario, la propuesta didáctica sustentada en el Programa por el área de Lengua considera que aun con los alumnos que, al terminar el primer ciclo, están en condiciones de escribir pequeños textos y leer ficciones infantiles sencillas de manera autónoma, queda un amplio trabajo para enseñarles a leer y escribir textos de complejidad, extensión y variedad creciente, especialmente aquellos ligados a campos de conocimiento específicos; por eso, es preciso aprovechar el segundo ciclo como etapa adecuada para que los alumnos puedan profundizar su conocimiento y práctica de la lengua escrita.

La escuela secundaria

Los niveles superiores de la escolaridad obligatoria proponen fuertemente el uso de diversas fuentes escritas de información, lo cual complejiza todavía más la lectura incorporándole exigencias como comparar puntos de vista, ejemplificar, argumentar, justificar y otras posibilidades. Este nivel de exigencia supondría el manejo solvente de los libros.

Sin embargo, es habitual que los docentes del nivel medio, pero también más adelante los universitarios y terciarios se preocupen porque los estudiantes están muy alejados de los libros y eso obstaculiza el estudio. En ocasiones sucede que en la es-

⁴ Estas apreciaciones encuentran respaldo en diferentes investigaciones entre las que citamos las siguientes: “El derecho a saber”, CABA (1993-1996) y “¿Qué significa alfabetización? Análisis de las concepciones sobre alfabetización de un grupo de instituciones de EGB”. UNL, 2004.

cuela secundaria no se exige la lectura de libros completos porque los alumnos tienen dificultades para leer, con lo cual difícilmente aprenden a leer libros completos.

Es imprescindible que paulatinamente se sustituyan los apuntes manuscritos y las fotocopias fragmentarias por la lectura de libros, actividad que podrá desarrollarse en el aula, en bibliotecas públicas, de la escuela u otras instituciones o en bibliotecas privadas. Además puede planificarse con la colaboración de los bibliotecarios.

Lo importante es que los alumnos acorten la distancia con los libros, que puedan hojear, curiosar, opinar, comentar, preguntar, observar y finalmente conversar sobre los libros con sus profesores para conocer qué géneros son habituales en cada área, qué autores, editoriales y colecciones.

Los libros siguen siendo los objetos más complejos de la cultura escrita. Los que están familiarizados con ellos no tienen esa percepción y los consideran sencillos, de fácil acceso, porque el hábito los naturaliza. Pero los que no lo están los exploran como artefactos verdaderamente complicados.

■ Conocimientos para la comprensión lectora en la escuela secundaria

La familiaridad con los libros posibilita tres tipos de conocimientos que contribuyen sustantivamente a la comprensión lectora:

- Conocer el género discursivo
- Reconocer la secuencia textual
- Obtener información del paratexto

Cierto es que frecuentemente estos temas se abordan en la materia Lengua y Literatura, pero para el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos resulta insuficiente su tratamiento desde una única materia, por lo cual muchas veces los alumnos tienen conocimientos declarativos sobre estos contenidos, pero no experienciales.

1. El género discursivo

En las distintas esferas de la actividad humana el lenguaje se usa de modo particular y específico siguiendo pautas que son estables dentro de cada esfera de la praxis social. Esta regularidad en el uso del lenguaje es lo que conocemos como género discursivo. Es a través de la frecuentación de textos auténticos y guiados por sus docentes, como los alumnos y alumnas conocerán por ejemplo, qué cosa es un informe científico y qué lo diferencia de un ensayo.

El reconocimiento del género discursivo al que pertenece el texto que se está leyendo es decisivo para la comprensión ya que le permite al lector anticipar diversos aspectos del texto tales como el tema y el estilo.

2. La secuencia textual

El lector también aumenta su comprensión cuando logra reconocer la secuencia textual predominante que organiza el texto. Se considera que existen algunas secuencias textuales básicas a partir de las cuales se estructuran los textos. Ellas son: narración, descripción, explicación, argumentación, instrucción y diálogo. Si bien pueden coexistir, en los textos generalmente predomina una de ellas.

La narración se apoya en una organización temporal en la que se puede identificar una situación inicial, una complicación y su posterior resolución o desenlace. La organización cronológica de los hechos proporciona una base tanto para la comprensión como para la producción del texto. La narración se relaciona con los contenidos de diversas ciencias aunque un importante ámbito de circulación, además del literario, es el discurso histórico.

Por su parte la descripción se organiza básicamente sobre la dimensión espacial. Presenta las características o propiedades de un objeto y es más difícil de producir que el anterior porque el observador necesita jerarquizar y ordenar la información pero no existe ningún criterio previo que facilite la tarea tal como sucede en la narración, en la que se organizan los hechos sobre un eje temporal. En la descripción, la selección y el orden en la presentación de las características de lo que se desea describir está determinado por la finalidad del texto y así es posible comenzar por los aspectos generales o los detalles particulares, por arriba, abajo, adentro o afuera.

En la explicación se observa una estructura básica de pregunta-respuesta o de planteo de problema-solución. Es un tipo de texto utilizado en todas las ciencias, tanto en las físico-matemáticas y las biológicas como en las sociales, ya que el objetivo central de la ciencia es proporcionar explicaciones a los fenómenos característicos de su dominio. Para explicar se utilizan procedimientos lingüísticos, que también aparecen en la argumentación, tales como definición, ejemplificación, analogía y citas de autoridad.

La argumentación comparte con la explicación la estructura pregunta-respuesta o problema-solución, pero se diferencia de ella en que presenta creencias, opiniones o juicios de valor con respecto al tema. La explicación expone un saber ya construido y socialmente aceptado, en tanto que la argumentación justifica, defiende o refuta una posición acerca de fenómenos, acciones o acontecimientos que admiten efectiva o potencialmente más de un punto de vista. La distinción entre los polos explicativo y argumentativo no es estricta y gran parte de los textos académicos oscilan entre ambos.

La instrucción consiste en una secuencia ordenada de prescripciones para llevar a cabo determinada actividad o procedimiento.

Por último, el diálogo o conversación es una estructura en la que se produce la interacción de dos o más hablantes que alternan sus turnos de intercambio y los orientan a la construcción de un texto único y coherente.

3. El paratexto

Uno de los primeros problemas que enfrenta el lector es obtener información de los “alrededores del texto” que va a leer: de la tapa del libro, su contratapa, sus páginas iniciales, el índice, la bibliografía, las ilustraciones y los datos que figuran en esas partes y en los encabezados y pies de página.

Es indispensable que en la lectura de cada texto se expliciten las relaciones que éste mantiene con el contexto. El paratexto, entre otros elementos que analizaremos más adelante, ofrece información para ubicar históricamente la obra, lo que permite reconstruir el momento cultural de su publicación.

El uso de fotocopias como una práctica habitual en estos tiempos genera un problema importante ya que destruye aquellos aspectos del libro como objeto, los cuales son imprescindibles para reponer información en la instancia preliminar de lectura.

Los tres tipos de conocimientos: género discursivo, secuencia textual e información paratextual, se incorporan a la memoria operativa de las personas con la práctica asidua de su lectura, no con la copia de definiciones que se olvidan de año en año. A medida que los alumnos y alumnas leen más textos variados y auténticos, aumenta su capacidad de anticipar, desde el momento mismo de la exploración paratextual, las características genéricas y secuenciales de lo que van a leer. Sin embargo, esto no constituye en la actualidad un saber generalizado para todos los alumnos y alumnas del nivel medio y mucho menos para los que conforman la población atendida por Transición Asistida, de manera que estos contenidos deben ser enseñados recursivamente con cada lectura que se aborda.

La lectura hábil

En la ejecución de la lectura hábil confluyen una serie de operaciones lingüísticas y cognitivas específicas que siempre arrancan del análisis visual de lo escrito, lo cual quiere decir que hay un nivel básico de lectura que consiste en el reconocimiento de palabras.

Sin embargo, el reconocimiento de las palabras de un texto, si bien es la base, no garantiza por sí solo que se produzca la comprensión, pues para lograrla el lector debe poner en marcha procesos interactivos con el texto, que implican la construcción de una representación mental acerca del género discursivo, la o las secuencias predominantes, la información proveniente de la organización paratextual, todo lo cual contribuye a la comprensión del significado global del texto, que se logrará finalmente a través de inferencias y mediante recursos de almacenamiento y procesamiento de la información.

Es decir que el lector debe almacenar información en la memoria, tener algunos conocimientos previos sobre características, tema o asunto del texto que lee, conectar la información almacenada con la nueva información que está leyendo y realizar inferencias. De esta forma, la comprensión de un texto es el producto de un proceso regulado por el lector en el que interactúa la información almacenada en su memoria con la información que le proporciona el texto.

En este proceso regulado los lectores construyen textos base o microestructuras que recuperan la información del texto fuente y su cohesión local, y una macroestructura que representa el significado global. La macroestructura se construye estratégicamente mediante las siguientes operaciones cognitivas específicas que reconocen, reducen y organizan la información:

- El encuadre paratextual y genérico, por el cual el lector, frente al texto, anticipa características generales de su formato.
- El reconocimiento de palabras, que permite la decodificación y la comprensión del significado de cada ítem léxico.
- La comprensión de palabras en el contexto, que permite construir el sentido de cada ítem léxico en el texto. Esta operación presupone la organización del vocabulario personal y la disponibilidad de conocimientos previos del lector.
- La comprensión de la información explícita, que da cuenta del dominio de estrategias de comprensión literal o comprensión de lo dicho expresamente en el texto.
- La comprensión de la información implícita, es decir la posibilidad de inferir, de completar, de manera pertinente, información faltante en el texto o proyectar la información obtenida a partir de la lectura del texto a otra situación o circunstancia que lo requiera.
- La capacidad para la reorganización global de la información obtenida a partir de la lectura, que es la base para que el lector controle su propia comprensión del texto a través de un monitoreo metacognitivo (control que se hace del propio y personal proceso de lectura).

Expondremos brevemente las principales características de cada uno de estos procesos involucrados en la lectura hábil, para desarrollar luego la propuesta didáctica de comprensión lectora que puede ser implementada en la escuela secundaria en el marco de la Transición Asistida.

No perdamos de vista que la propuesta de Todos Pueden Aprender considera que un proyecto alfabetizador coherente abarca toda la escolaridad obligatoria. En el mismo, la alfabetización inicial sienta las bases para la apropiación del sistema de la lengua escrita y la habilidad lectora; y a partir del segundo ciclo en adelante, la alfabetización avanzada consolida los conocimientos adquiridos y promueve su uso en situaciones cada vez más complejas. En ese proceso gradual se inscribe la comprensión lectora que caracterizamos a continuación.

1. Género y paratexto

En la medida en que haya tenido experiencias de lectura debidamente guiadas, el lector puede observar de manera pertinente el paratexto y extraer información antes de leer el texto. En general, los alumnos y alumnas de la escuela secundaria no pueden encarar solos esta actividad, por lo cual sus docentes deben enseñarles a relevar información paratextual y anticipar, a través de esa información y de una observación rápida del texto, a qué género discursivo pertenece. De esta primera información el alumno o alumna,

si tiene una práctica lectora asidua, también puede prever la posibilidad de aparición de alguna o algunas secuencias. Estas anticipaciones deberán luego ser confirmadas o disconfirmadas en la lectura completa y detallada del texto, según los procesos que describimos a continuación.

2. Reconocimiento de palabras y organización del léxico

Las personas pueden almacenar en su memoria el conocimiento que adquieren a través de sus experiencias, pero además pueden organizarlo en forma de malla o red asociativa. En el caso de los conocimientos escolares adquiridos a través de la lectura de textos disciplinares, al leer un texto, los alumnos lectores van encontrando palabras y frases que activan conceptos en la memoria, siempre y cuando estos conceptos estén almacenados en ella. Si el lector tiene pocos conceptos organizados y escasa información sobre el tema que desarrolla el texto, su comprensión se dificulta. Al evaluar la lectura poco hábil, suele observarse que los alumnos no disponen de redes conceptuales firmes sobre temas clave en cada disciplina, elaboradas colectivamente con sus profesores, compartidas y revisadas todos los años.

3. Comprensión literal o recuperación de información explícita

La comprensión literal consiste en la recuperación de la información que está efectivamente expresada en el texto. En este tipo de comprensión se puede considerar la existencia de las siguientes operaciones:

El reconocimiento, que es la localización e identificación de elementos presentes en el texto:

- De detalles: localizar hechos como nombres, incidentes, tiempo, lugar.
- De ideas principales: localizar una frase explícita que sea la idea base de un párrafo.
- De secuencia: recuperar el orden de incidentes o acciones.
- De relaciones causa-efecto explicadas en el texto.
- De rasgos de personajes/actores sociales.

El recuerdo es la localización en la memoria y la activación de todas o algunas de las dimensiones anteriores, en una situación diferida, después de la lectura y sin el texto fuente para consulta.

La relectura permite la localización rápida en el texto y la activación de todas o algunas de las dimensiones anteriores, en una situación diferida, después de la primera lectura y con el texto fuente para consulta.

Se considera que manifiestan comprensión literal los alumnos que a través de la lectura y la relectura pueden identificar núcleos significativos de información presente en el texto y eventualmente recordarla como información válida y excluyente de otras opciones interpretativas.

4. Comprensión inferencial o recuperación de información implícita

La comprensión inferencial requiere usar la información presente en el texto para evocar de manera sistemática otra información no presente. Las mismas categorías empleadas para la comprensión literal pueden usarse para explicar los tipos de inferencia básicos, especificando sus rasgos para la comprensión inferencial.

Comprensión:

- De detalles: conjeturar acerca de detalles pertinentes que se podrían incluir en el texto.
- De ideas principales: inducir la idea rectora, el significado general o la enseñanza que no está expresamente planteada.
- De secuencia: recuperar el orden de incidentes o acciones cuando están desordenados o faltan.
- De relaciones causa-efecto: plantear hipótesis acerca de motivaciones de las acciones y sus relaciones con el tiempo y el lugar, sobre la base fundamentada de claves explicitadas en el texto.
- De rasgos de personajes/actores sociales que no se expresan textualmente.

La realización de inferencias requiere el recuerdo que es la localización en la memoria y la activación de todas o algunas de las dimensiones anteriores, en una situación diferida, después de la lectura con o sin texto fuente para consulta.

Se considera que manifiestan comprensión inferencial los alumnos que a través de la lectura y la relectura pueden identificar huecos de información en el texto y completarlos a través de operaciones de recuerdo de información almacenada en su memoria o de reorganización de datos presentes en el texto de modo que permitan el completamiento de esos huecos en la información.

5. La comprensión global

La comprensión global consiste en dar una organización a las ideas, informaciones u otros elementos del texto mediante procesos de clasificación, jerarquización y síntesis.

- Clasificación: consiste en ejercer la actividad de ordenamiento en clases y miembros de clase sobre elementos del texto.
- Jerarquización: consiste en recuperar las relaciones de orden y/o de causa consecuencia presentes o inferibles en el texto que se lee.
- Síntesis: consiste en efectuar refundiciones de ideas, hechos u otros elementos del texto en formulaciones más abarcadoras.

El resultado de estos procesos produce una reformulación o paráfrasis del texto.

Se considera que manifiestan comprensión global los alumnos que:

- pueden identificar en el texto fuente los fragmentos o párrafos que resumen la información básica del mismo;
- a través de la escritura pueden transformar el conocimiento adquirido mediante la lectura en un resumen y/o paráfrasis personal.

La identificación de fragmentos que resumen partes dentro del texto que se está leyendo y especialmente la transformación del conocimiento adquirido a través del acto de leer en una escritura personal, lo convierte en conocimiento disponible e interpretable y posibilita a la vez el monitoreo o autocontrol de las interpretaciones desviadas mediante una constante actividad de resumen, paráfrasis y vuelta al texto fuente para confrontar.

Fortalecer permanentemente las capacidades lectoras

Numerosas investigaciones y la unanimidad de testimonios docentes ponen de manifiesto que para muchos alumnos de los ciclos superiores de la escolaridad obligatoria es sumamente difícil el empleo de estrategias de lectura o la puesta en marcha de procesos que les permitan construir un texto base que reproduce la información del texto y la cohesión local, y una macroestructura que representa el significado global. Por el contrario, leen fragmentariamente y elaboran sus respuestas escritas copiando partes del texto base sin reorganizarlas en función de la consigna que se les haya administrado.

En estos casos suele suceder que los lectores ni siquiera dominan la decodificación, por eso, cuando leen, se dedican tan intensamente a la identificación de las letras y las palabras y aun a resolver problemas de correspondencia fonográfica, que todos los recursos de su atención se concentran en esa tarea, sobre niveles inferiores del texto, lo cual produce una recarga en su memoria operativa. Como los recursos cognitivos son limitados, la consecuencia es que los malos decodificadores al final de una frase olvidan el significado de las palabras que aparecieron al principio, pierden el hilo y no pueden recuperar el significado global del texto.

La reincidencia en esta forma de lectura fallida y frustrante a lo largo de su escolaridad, hace que no puedan enriquecer su vocabulario, construir esquemas de conceptos disciplinares a partir de la comprensión de lo que leen ni dedicar su atención a procesos de inferencia o construcción del significado global del texto y su sentido porque siempre están resolviendo problemas de decodificación y no llegan a la comprensión.

La capacidad de procesamiento informativo crece hasta el fin de la adolescencia, por lo cual sobre todo el ciclo básico de la escuela secundaria es un espacio todavía rico en posibilidades para desarrollar la comprensión lectora de alumnos y alumnas. A través de una tarea sostenida de lectura en clase se puede acrecentar la amplitud de la memoria operativa y aumentar la comprensión lectora. Ambas se relacionan con la velocidad de procesamiento con la cual los alumnos pueden llevar a cabo procesos de articulación y codificación de palabras, que

redundan en retención más precisa y comprensión superior. Luego, a medida que adquieren habilidad en este nivel de dificultades, las tareas verbales complejas dependen menos del lazo articulatorio entre las grafías y los fonemas y más de los recursos estratégicos. Por eso mismo, después de trabajar sostenidamente la comprensión del texto con sus docentes, los alumnos no solo recuperan información sustantiva a partir del escrito, sino que paulatinamente leen mejor y con más seguridad en voz alta, porque no oralizan solamente sino que entienden.

■ Secuencia sugerida para la enseñanza de la lectura y las estrategias de comprensión y procesamiento de la información

Premisa

Recuperar el espacio de enseñanza de la lectura en las etapas avanzadas de la escolaridad obligatoria.

Nuestras reflexiones anteriores han aportado fundamentos lingüísticos y cognitivos acerca de que la lectura es uno de los aprendizajes centrales de la escolarización. Por otra parte, es un hecho que todas las áreas curriculares recurren a ella y todos los docentes reclaman competencia lectora de sus alumnos y alumnas. Los y las docentes coinciden en que es imprescindible desarrollar la autonomía de los alumnos y alumnas respecto de lecturas diversas, extensas y complejas, para lograr que puedan leer para aprender los contenidos de las diversas áreas curriculares.

Por ello, la lectura admite un enfoque de enseñanza transversal:

- se requiere como instrumento o condición básica para el aprendizaje de los contenidos de todas y de cada una de las áreas curriculares;
- los contenidos específicos de las distintas áreas proporcionan los contextos que la conectan con experiencias concretas.

En consecuencia, el aprendizaje de la lectura debe ser asumido como responsabilidad compartida por todos los miembros del equipo docente, dado que todas las áreas del conocimiento escolar pueden y deben contribuir a la adquisición de estas habilidades a través de una planificación articulada de responsabilidades y funciones. Es por ello que en el marco de la Transición Asistida los docentes, en el trabajo de articulación institucional que realizan con los directivos, acuerdan el desarrollo de una secuencia de comprensión lectora mensual.

En las páginas siguientes se exponen propuestas para gestionar didácticamente dos dimensiones de la comprensión lectora que se procurará desarrollar de manera sistemática en forma transversal en todos los campos del conocimiento escolar:

1. la lectura y las estrategias de comprensión y procesamiento de la información;
2. el desarrollo del vocabulario.

Preparación

El aprendizaje de la lectura como contenido transversal requiere un trabajo de enseñanza compartido entre colegas a cargo de las diversas áreas curriculares que comienza con la selección del material de lectura, utilizando al máximo el que se encuentre disponible en las escuelas.

Le corresponde a cada área: la selección de un conjunto de lecturas disciplinares adecuadas al ciclo y al año. La organización de sesiones de lectura de esos textos donde a través de la implementación de una secuencia sistemática, se aseguren los tiempos de interacción entre el lector y el texto, la activación de conocimientos previos acerca del tema, la identificación de preconcepciones. En esta instancia, los docentes se constituyen en modelos de cómo se lee, cómo se resuelven las dificultades de lectura y cómo se emplea lo leído en cada área. De esta manera, los alumnos y alumnas reciben los instrumentos lógicos y lingüísticos que les permiten comprender, reformular y emplear los conocimientos aprendidos a partir del acto de leer.

El/la docente selecciona un mínimo de una lectura mensual para compartir con sus alumnos en clase.

La lectura mensual es seleccionada por el/la docente en ejercicio de su libertad de cátedra, de acuerdo con los temas que se desarrollan en el programa de la disciplina y asimismo con los criterios de selección que rigen la oferta de textos que brinda a sus alumnos; es decir que su inclusión no perturba sino que refuerza el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares.

Las fuentes para seleccionar la lectura son variadas: manuales escolares, artículos seleccionados por el docente, fragmentos de libros. El/la docente prevé el análisis de las características generales del texto así como de las dificultades que el texto puede presentar a la lectura de sus alumnos. Además prevé que los alumnos tengan una copia personal del texto que van a leer en conjunto.

A. Prelectura

En clase, el/la docente presenta al grupo de alumnos el tema sobre el cual se va a leer el texto que ha seleccionado. Todavía no entrega el texto a los alumnos. Esta actividad es anterior a la lectura y es el momento para que el docente contextualice el texto, brindando información acerca de la cultura y el campo del conocimiento del que proviene.

Escribe el título de la lectura en el pizarrón y solicita a los alumnos que grupalmente expresen todo lo que saben acerca de ese tema. Les indica que pueden referirse tanto a conocimientos adquiridos en la escuela como en otros ámbitos, y tanto al contenido conceptual como al género discursivo. Por ejemplo, los alumnos pueden saber que un tema como el que puede expresarse con el título Los sistemas de comunicación en general no se trata en una novela, sino en un texto científico.

El/la docente anota en el pizarrón breves frases y palabras que recuperan lo que los alumnos van diciendo. En esta tarea ha de prestar especial atención a los conceptos erróneos de los alumnos, no para corregirlos en el momento sino para revisarlos conjuntamente después de la lectura, para ver si la información correcta obtenida a partir de la lectura puede modificarlos.

Asimismo, mientras dialoga con los alumnos sobre lo que ellos saben del tema, el/la docente anota en el pizarrón palabras clave y conceptos básicos (frases muy breves) que van a aparecer en la lectura, y explica su significado. Esas anotaciones quedan en el pizarrón mientras se desarrolla el siguiente paso⁵.

B. Lectura colectiva

El/la docente presenta el texto a los alumnos, juntos observan el paratexto: títulos, subtítulos, ilustraciones, epígrafes, cuadros, diagramas, etc. Reflexionan sobre el aporte de esos elementos a la comprensión de la lectura.

El/la docente lee con los alumnos párrafo por párrafo, recuperando junto con ellos:

- la idea más importante de cada párrafo.
- la comprensión de las frases, para lo cual, si es necesario simplifica junto con los alumnos la estructura compleja y la transforma en simple. Ejemplo: “Aunque los XX se mostraban rebeldes, ZZ decidió concurrir” se transforma en “Los XX se mostraban rebeldes. ZZ decidió concurrir”
- las palabras clave y su significado en el texto.

En esta actividad, el/la docente se muestra ante sus alumnos como lector experto de los textos de su disciplina. Modela cómo hace para entender una frase compleja, cómo relaciona los conceptos, cómo va resumiendo las ideas.

C. Lectura silenciosa individual

Los alumnos releen el texto en silencio. Al costado del texto pueden usar un sistema de marcas para insistir en la comprensión acabada del texto.

+	significa “Idea importante. Es nueva para mí. La entiendo. Estoy de acuerdo.”
-	significa “Idea importante. La entiendo. No estoy de acuerdo.”
¿?	Significa “No entiendo la forma en que está escrita esta frase.”
=	Significa “Ya lo sabía.”

⁵ Más adelante en este documento veremos la importancia de trabajar con los alumnos y alumnas el vocabulario previo a la lectura.

D. Actividad en pequeño grupo

El/la docente continúa la tarea, retomando para ello la organización de los alumnos y alumnas en los equipos de aprendizaje que se constituyen en la escuela en el marco de la Transición Asistida.⁶ Los alumnos intercambian las marcas que realizaron individualmente y en el equipo de aprendizaje se explican unos a otros lo que cada uno entiende. El/la docente pasa por los grupos, recupera de cada grupo un texto con marcas y pide que los alumnos del grupo expliquen al resto de la clase sus interpretaciones.

E. Poslectura

Colectivamente, la clase con la guía del docente expone las ideas básicas del texto leído y su desarrollo según el género discursivo al que pertenece (por ejemplo, si han leído una narración renarran brevemente). El grupo contesta preguntas que formula el docente, haciendo referencia específica al texto.

■ Acerca de las preguntas:

El/la docente formula preguntas y consignas del tipo de las que aparecen en las evaluaciones que él mismo administra a sus alumnos y alumnas⁷. Analiza la estructura de cada pregunta junto con los alumnos. Les indica que la contesten por escrito. Toma algunas respuestas escritas, primero en forma individual, luego en pequeños grupos. Las copia en el pizarrón y las analiza junto con los alumnos para ver dónde están los errores y los logros.

Este es el momento de volver sobre las ideas erróneas que pudieran haber tenido los alumnos y reconsiderarlas a la luz del texto.

También es el momento de anotar nuevas preguntas que no se contestan con ese texto, sino que necesitan lecturas en otras fuentes.

⁶ Según se plantea en el cuaderno: “Los vínculos en una escuela que aplica la transición asistida”: el trabajo en Equipos de Aprendizaje es una estrategia orientada a promover lazos afectivos y de cuidado hacia el otro que posibiliten el sentimiento de pertenencia de los jóvenes en sus instituciones educativas. Son grupos estables constituidos con la finalidad de apoyarse en el aprendizaje para lo cual se desarrollan actividades específicas.

⁷ Ver en este documento “La escritura básica que da cuenta de la lectura realizada: respuesta a pregunta”

■ Criterios y orientaciones para el desarrollo del vocabulario

Existe un fuerte consenso entre los especialistas con respecto al valor de la instrucción directa para facilitar una comprensión profunda del significado de las palabras. En la escuela secundaria, esto se puede concretar a través de un proyecto sostenido de desarrollo del vocabulario de los alumnos, lo cual supone un trabajo de enseñanza compartido entre colegas que dictan las distintas áreas curriculares. Esta es otra modalidad de los acuerdos didáctico-operativos propuestos en el marco de la Transición Asistida.

En función de esta consideración, proponemos que:

Le corresponde a cada espacio curricular/área: establecer un vocabulario específico (vocabulario activo del área correspondiente)⁸ para ser enseñado por los docentes y así propiciar que los alumnos puedan incorporarlo, comprenderlo y emplearlo. Usarlo con frecuencia. Explicar su significado y sentido en los contextos específicos. Supervisar que los alumnos lo empleen con propiedad, pronunciación y ortografía correcta.

Especialmente dos tipos de actividades contribuyen al desarrollo del vocabulario:

- Enseñanza del vocabulario que se va a encontrar en los textos, previa a las clases de lectura y a las lecturas obligatorias de las áreas temáticas.
- Empleo de mapas o esquemas con los conceptos clave de cada lectura.

En particular le corresponde al espacio/área de Lengua y Literatura: la enseñanza y desarrollo de estrategias lingüísticas y cognitivas de lectura que refuerzan y sistematizan las estrategias de lectura que simultáneamente son empleadas en todas las áreas. Es propio de la enseñanza de Lengua y literatura en niveles superiores de la educación obligatoria trabajar en el análisis de los textos reconociendo los distintos niveles y unidades que lo conforman así como las relaciones que mantienen.

Sugerimos que, sin desviarse de su propio programa sino enriqueciéndolo con estos aportes, los docentes de Lengua y Literatura, en función de los acuerdos establecidos con equipo directivo y colegas, retomen al menos una vez cada quince días un texto usado en otra área para profundizar los siguientes contenidos de su área, una vez que el docente de la disciplina específica lo haya trabajado:

1. conocimiento de las palabras (nivel léxico);
2. relaciones entre las palabras de una oración (nivel proposicional);
3. relación entre oraciones consecutivas (nivel microestructural);
4. párrafos o partes del texto (nivel macroestructural);
5. contenidos del texto en su totalidad (nivel macroestructural);
6. estructuración estratégica del texto, clase a la que pertenece, tipo de texto (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo) (nivel superestructural);

⁸ Que se reflejará en los temas claves del programa de estudios y en las actividades de repaso y recuperación de los aprendizajes conforme se menciona en el Cuaderno “La Gestión directiva en una escuela que aplica la Transición asistida”.

7. títulos, subtítulos, ilustraciones, recuadros, gráficos que complementan la información, etc. (nivel paratextual);
8. función del texto, estilo, espacio de circulación, etc. (nivel comunicativo – pragmático - retórico).

Secuencia didáctica para trabajar el vocabulario en las distintas materias y áreas curriculares

- a. El docente de cada área hace una lista, de no más de diez conceptos clave de su disciplina. Esta lista corresponde a los conceptos centrales que han de ser trabajados durante todo el año.
- b. La lista se comparte con los colegas de las distintas disciplinas a través de los soportes de comunicación propios de cada escuela (reuniones con los docentes, afiches en la cartelera, la introducción de esta lista dentro del libro de temas de los docentes, una nota en el cuadernos de comunicados de la sala de profesores, conversaciones durante las reuniones en sala de profesores en los recreos.)
- c. A través de múltiples situaciones de uso, actividades y lecturas, sin apartarse de los contenidos establecidos para su área específica, el docente procurará que a fin de año sus alumnos conozcan el significado de esos términos, puedan explicarlos a otros y emplearlos con propiedad en los contextos adecuados. Estos términos que han sido efectivamente enseñados serán centrales en el trabajo en los espacios de recuperación de los aprendizajes.
- d. Esa lista pasará al docente de la disciplina correlativa del siguiente año quien promoverá su uso y, a la vez, añadirá nuevos términos si lo cree necesario.

En particular, le corresponde al área de Lengua recuperar los vocabularios de las áreas para trabajos de sistematización:

- familias de palabras
- composición morfológica de las palabras
- régimen sintáctico
- significado de denotación de las palabras
- usos connotativos o significados secundarios
- organización en campos conceptuales y asociativos (a partir de las propuestas del profesor/a de cada disciplina).

■ 2. La escritura en la escuela secundaria

Desde su invención la escritura había sido considerada un código segundo en relación con la oralidad. Sin embargo, sobre las últimas décadas del siglo XX comenzó a desarrollarse un proceso de revalorización de la escritura, con el impulso de investigaciones que abordan la revolución antropológica que significó para la humanidad el pasaje de la cultura oral a la cultura escrita y destacan la transformación cognitiva que produce la escritura alfabética en el desarrollo del pensamiento analítico.

A partir de este tipo de enfoques, diversos investigadores (Ong, 1993; Olson, 1998) sostienen que la lengua escrita proporciona un modelo de análisis de la lengua oral y no a la inversa. Es la escritura la que transforma los diversos aspectos de la oralidad en objetos de reflexión consciente, a la vez que provee un modelo para el pensamiento.

La escritura y el acto de escribir adquieren valor epistémico como instrumento privilegiado del conocimiento, por su potencia para ordenar las ideas y contribuir al esclarecimiento del que escribe acerca de lo que piensa y sabe sobre un objeto de conocimiento. En ese sentido el acto de escribir contribuye a conducir el pensamiento del escritor en orden a pensar mejor. Cuando el escritor hace el esfuerzo de escribir un texto de esta forma, siente que al terminarlo sabe más que antes, porque jerarquizó y organizó las ideas, porque usó un vocabulario específico, porque pudo explicar un tema. La escritura en estos casos sirve para aprender.

Sin embargo, numerosas investigaciones, la unanimidad de las fundamentaciones que justifican la implementación de propedéuticos para los estudios superiores y la opinión generalizada de la docencia secundaria, coinciden en señalar las severas dificultades que enfrentan los y las estudiantes a la hora de expresarse por escrito.

En el apartado anterior “La comprensión lectora en la escuela secundaria” se revisaron las características de la enseñanza de la comprensión lectora y la producción escrita desde el comienzo de la escolaridad obligatoria, con el fin de presentar un breve panorama de su desarrollo, logros y dificultades. En ese contexto se detallaron las características diferenciales de la propuesta didáctica de enseñanza de la lectura y la escritura del Programa Todos Pueden Aprender.

En este apartado que se centra sobre la enseñanza de la escritura en la escuela secundaria especificamos algunas observaciones en torno de la enseñanza de la escritura a lo largo de la escolaridad con el fin de contribuir a la reflexión de los y las docentes de la escuela secundaria en relación con los logros y dificultades de escritura esperables en alumnos que acaban de concluir su escuela primaria.

Continuo de evolución de la producción escrita

El primer ciclo: alfabetización inicial

Desde que nacen, los niños y las niñas inician el proceso de adquisición de su lengua oral. Este proceso es inconsciente y -salvo patología invalidante- automático, de tal manera que cuando ingresan en la escuela hablan una lengua pri-

mera o materna que tiene todas las características dialectales de la lengua de su entorno inmediato. Esa lengua cubre sus necesidades de representación del pensamiento y de comunicación hasta su ingreso a la escuela

Cuando se les enseña a leer y escribir, niños y niñas pueden tener la primera oportunidad de observar sistemáticamente la representación material y concreta de una lengua. La escritura se materializa en un soporte físico en forma de trazas perdurables de algún tipo (escritura logográfica, silábica, alfabética, cuneiforme, jeroglífica, etc.). La materialidad y la duración en el tiempo permiten a niños y niñas una observación visual y sostenida de la escritura que las ondas sonoras de la lengua oral no permiten. Esta observación se transforma en aprendizaje cuando es guiada didácticamente mediante enseñanza específica para que los alumnos aprendan a identificar y usar las distintas unidades de lengua escrita. Ese aprendizaje a su vez amplía sus posibilidades cognoscitivas y por ende su pensamiento y sus posibilidades de comunicación.

Esto sucede si les enseñan a leer y escribir con el propósito claro de que los niños y niñas reflexionen y para ello se ponen a su servicio las estrategias didácticas pertinentes. Si eso sucede, los alumnos, desde que empiezan a leer y escribir, mediante cuidadosa enseñanza de sus maestros, conocen diversas escrituras y a través de ellas pueden iniciar sus reflexiones acerca de qué son los textos, para qué sirven, quiénes los producen y quiénes los leen, de qué manera están conformados, cómo se entienden y producen oraciones, frases y palabras y qué unidades menores forman las palabras.

Es decir que, si son conducidos a observar sistemáticamente las características de los textos escritos a través de la enseñanza adecuada, tienen oportunidad de conocer las características de una cultura que emplea una lengua escrita, con sus objetos, unidades, relaciones y funcionamiento. Asimismo, los niños tienen las oportunidades para empezar a inscribirse como productores de escritura.

En el Programa Todos Pueden Aprender, los niños y niñas ingresan en la escritura de la mano de la lectura que los conecta con la cultura escrita. Se considera que la alfabetización no es el aprendizaje de una técnica de transcripción de una lengua oral a una escrita, sino un tránsito cultural desde una cultura ágrafa hacia una cultura escrita. Por ello las primeras escrituras se dan en el marco de lecturas que ponen a niños y niñas del primer ciclo en el lugar de la identificación con los productores de enunciados de la lengua escrita y los enfrentan con los procesos de composición del escrito.

En el primer ciclo se les enseña a conocer y trabajar:

- Los textos de la cultura escrita apropiados para su nivel.
- Las características del sistema de la lengua escrita complementario y a la vez diferente del sistema de la lengua oral.
- El estilo de comunicación que impone el modo escrito.

Esto quiere decir que en el Programa, desde los aprendizajes iniciales, niños y niñas son posicionados como lectores y escritores. A partir de las enseñanzas explícitas, sistemáticas y graduadas de sus docentes aprenden a resolver problemas de escritura y reciben enseñanza para leer sus propios escritos y controlarlos.

En cambio, si las estrategias didácticas de escritura vivenciadas en el primer ciclo no han sido sistemáticas, articuladas y didácticamente pertinentes, niños y niñas habrán tenido escasas oportunidades para realizar estas reflexiones, no saben para qué se lee y se escribe, ni cómo se hace cada vez mejor. No conocen los objetos culturales involucrados en la lectura y la escritura, no logran develar las características del sistema de la lengua escrita y no se inician en el dominio de los modos de escribir, que tienen particularidades que los diferencian de los modos de hablar.

El segundo ciclo

Como ya señalamos, el enfoque de Lengua para este ciclo en el marco de la metodología de Progresión Asistida considera que es el espacio indicado para que los docentes profundicen el desarrollo de las estrategias de lectura y escritura, para lograr que los alumnos comprendan, a través de la experiencia, que leer y escribir son herramientas para aprender los contenidos de los diversos espacios curriculares.

Las líneas de acción sostenidas desde el Programa para este ciclo son:

- Aumento de la cantidad de lecturas y escrituras y paulatino incremento de su extensión a lo largo de los tres años del ciclo, para contribuir a la formación del lector asiduo.
- Articulación de la enseñanza de la lectura y la escritura en Lengua con las lecturas y escrituras necesarias en las áreas, a partir de la comprensión y producción del texto expositivo, para contribuir al dominio de los usos instrumentales de la lectura y la escritura.
- Fuerte énfasis en la enseñanza, por parte del docente y en la escuela, de estrategias que contribuyen al desarrollo del oficio del alumno y sus capacidades de respuesta académica: interpretar y ejecutar las consignas, leer las lecciones del manual, entender y contestar distintos tipos de preguntas, resumir, escribir algunos textos a partir de las lecturas efectuadas.

Sin embargo, como hemos dicho en el Anexo 1, frecuentemente se caracteriza el segundo ciclo como una “meseta de los aprendizajes”, es decir una etapa extensa pero poco fértil, en la que no parecen registrarse los avances instrumentales y disciplinares esperables en alumnos de cuarto a sexto grado. En muchas escuelas de nuestro país no se implementan en el segundo ciclo propuestas de enseñanza específicas para aumentar la capacidad lectora y escritora de alumnos y alumnas.

Por todo esto, corresponde que la escuela secundaria asuma un papel activo en la enseñanza de estrategias de escritura, dado que su aprendizaje no está acabado al finalizar la escuela primaria.

La escuela secundaria

Dadas las características organizativas de la escuela secundaria, el aprendizaje de la escritura, al igual que el de la lectura exigen un trabajo de enseñanza compartido entre colegas que dictan las diversas materias. Por lo tanto, esto se incluye en los acuerdos didácticos centrales que se diseñan e implementan en el marco del Programa de Transición Asistida, con coordinación y aval de los directivos y participación cooperativa de los profesores, para lograr una propuesta de enseñanza coherente en relación con los tipos de textos escritos que se exigen a los alumnos y alumnas.

En el proceso de alfabetización que se desarrolla en este Programa, la escritura no es posible sin proyecto de lectura que le sirva de base; la escritura se nutre de la lectura y mientras avanzan en el proceso, los alumnos y las alumnas no sólo son posicionados como lectores de textos completos desde el primer día, sino que además empiezan a pensarse como personas capaces de comunicarse por escrito.

- A través de una práctica sostenida de lectura de distintos tipos de textos: Para tener ganas de escribir y para saber cómo escribir hay que aprender a leer y leer asiduamente. Pero no basta leer de cualquier manera, se requiere un acompañamiento activo y organizado que permita entender las lecturas propuestas. Para “leer como escritor”, según propone Cassany (1984), hace falta que en cada asignatura se enseñe a leer para comprender y se den ejemplos de cómo hace un escritor experto para enriquecer y complejizar su propia escritura a través del acto de leer.
- A través de una práctica igualmente asidua de escritura de esos tipos de textos: Para que la escritura sea la manifestación de un dominio avanzado de la alfabetización hay que lograr que sea objeto de una práctica permanente en cada asignatura.
- En un espacio cooperativo: El proceso de planificación que llevan a cabo los escritores expertos se internaliza como resultado de prácticas reiteradas de escritura compartidas con los pares y docente. En este caso, como en tantos otros, el docente es el modelo más próximo de escritor experto que está al alcance del alumno.
- Con tiempo para el análisis de borradores en un espacio compartido: Todas aquellas estrategias que permiten tomar distancia del texto, modificar la posición de escritor por la de lector objetivo de la producción, favorecerán los procedimientos de análisis. Las actividades conjuntas con los pares y el o la docente, donde se dicta a los compañeros o al maestro en sesiones colectivas o en pequeños grupos, ayudan a poner en primer plano las dificultades de escritura que tiene cada texto en particular.

- **Elaborando pre-textos:** El texto primero y provisorio del alumno puede constituirse en un buen punto de partida para poner en marcha estrategias de enseñanza de la escritura. Antes de llevar a cabo cualquier trabajo sobre un género determinado, se solicita a los alumnos que produzcan un texto al que se suele denominar pre-texto, de modo que todos puedan organizar un borrador que responda a la situación planteada aun cuando no tenga en cuenta todas las características propias del texto solicitado. Este producto intermedio define las competencias que ya tienen los alumnos, anticipa sus posibilidades potenciales y permite que el docente identifique los lugares que necesitan su intervención experta de enseñanza.

■ La escritura hábil en la escuela secundaria

En cada área y campo del conocimiento escolar se requiere que los alumnos y alumnas den cuenta de su comprensión de lo leído y estudiado y lo pongan de manifiesto a través de exposiciones orales, pero también a través de distintas formas de exposición escrita.

En todas las asignaturas, parte sustantiva de las evaluaciones que conducen a la acreditación se resuelven a través de textos escritos. Los docentes solicitan que los alumnos y alumnas expongan conocimientos almacenados en su memoria o bien lean textos que se les presentan en el momento de la evaluación escrita y contesten preguntas. En estos casos, se observa que a todas las dificultades que hemos analizado respecto de la comprensión lectora, se suman las que provienen de la exigencia de escribir de manera adecuada, coherente e inteligible.

Los y las docentes de la escuela secundaria que quieren que sus alumnos y alumnas escriban textos claros, coherentes y comprensibles en el contexto de su disciplina o materia deberán proveer en sus propias clases las condiciones necesarias para dicha escritura que ellos mismos exigen. Para ello deberán reflexionar acerca de las siguientes preguntas: ¿Cómo se transforma un escritor inexperto en un escritor escolar con un grado razonable de experticia que le permita resolver las escrituras que las materias le exigen? ¿Cómo se transforma la escritura en una herramienta intelectual que permite exponer con claridad el propio pensamiento, los sentimientos, las emociones? ¿Cómo se hace todo eso en la escuela?

Desde el enfoque psicolingüístico se han realizado importantes aportes para la didáctica que han descripto los procesos que desarrollan los escritores expertos y los novatos o noveles, quienes en estas investigaciones son jóvenes estudiantes.

Numerosas investigaciones sobre el proceso de escritura han permitido elaborar modelos que coinciden en señalar que dicho proceso está compuesto por las siguientes estrategias básicas: la planificación del texto, la puesta en página y la revisión.

En términos cognitivos, escribir es un proceso para cuyo desarrollo el escritor necesita abundantes conocimientos referidos a la lengua escrita, su sistema de notación, —en nuestro caso alfabético—, sus reglas gramaticales y el léxico; requiere conocimientos referidos a la situación de escritura ya que el escritor debe representarse a su lector o auditorio, decidir qué y cómo escribir según el propósito, el tema que se aborda y el género discursivo.

Las estrategias utilizadas por los expertos corresponden a procesos de composición que son tomados como modelos de producción de un texto. Los expertos desarrollan estrategias de planificación, de relectura, revisión y posterior corrección hasta que llegan a una versión final; utilizan la revisión como un proceso recursivo volviendo al texto y a su plan original todas las veces que sean necesarias para asegurar un buen texto. Mientras tanto, los novatos o inexpertos escriben de un modo espontáneo, sin previa planificación, sin —o casi ninguna— relectura posterior ni revisión: escriben “a chorro” (Cassany, 1994: 104).

Esta comparación permite pensar que para la elaboración de secuencias didácticas destinadas a la enseñanza de la escritura es necesario prever tareas donde se pongan en práctica intencionalmente las estrategias que le permiten al escritor experto llegar a buenos textos, fundamentalmente las que no emplean los noveles, tales como la planificación, relectura, revisión, corrección y uso de fuentes de apoyo y consulta para revisar el texto.

Un buen texto es un producto lingüístico que tiene finalidad comunicativa definida y que posee *coherencia* —una propiedad semántica y pragmática que hace que pueda ser interpretado— y *cohesión* entre sus elementos que mantiene a través del léxico y la gramática.

¿Qué hacen los buenos escritores?

1. En principio, *tienen en cuenta a sus lectores*: cuánto saben sobre lo que escriben, qué puede interesarles más, con qué objetivo leerán su texto, etc. Piensan en sus lectores y en los propósitos de la escritura, es decir para qué escriben a esos lectores. Al escribir previendo a los hipotéticos lectores adoptan una perspectiva desde la cual van tomando decisiones importantes durante el proceso mismo de composición. Esta previsión les permite generar ideas para el texto durante el mismo proceso.
2. Los buenos escritores planifican sus textos; inician la tarea de escribir tomando notas, haciendo esquemas, elaborando estructuras previas a la composición propiamente dicha. En estos esquemas generan ideas que no siempre conservan hasta el final. A pesar de que anticipan su texto, son flexibles a la hora de componer, pues parte de su tarea de composición consiste en modificar estructuras iniciales a partir de la reformulación del texto.
3. El buen escritor *relee su texto mientras escribe*; detiene la situación de escritura y relee lo que ya ha redactado con el objetivo de mantener el sentido global del texto. El objetivo de detener el proceso de composición radica en evaluar si lo escrito se corresponde con el plan elaborado previamente —con lo que intenta comunicar—, con establecer la relación o cohesión entre las frases que va produciendo y con los planes acerca de lo que escribirá después. La relectura siempre genera operaciones de reformulación del texto.

4. Un escritor *revisa y corrige el texto* como parte del proceso de composición; a partir de esta tarea produce reformulaciones globales o localizadas, suprime o amplía, parafrasea o recoloca, para aproximarse al significado global de la versión final. En los primeros momentos todo escritor enfoca la corrección sobre el objetivo y el contenido (qué quería decir, qué dice y en qué orden lo dice) y dejan para los últimos borradores las correcciones gramaticales, ortográficas y de puntuación. Las tareas de revisión obedecen a un plan ordenado ya que los escritores se preocupan en primer término por los aspectos más profundos del texto y luego por los más superficiales. Si se concentraran en estos últimos mientras trabajan sobre el embrión de ideas, la tarea de escritura se entorpecería y se vería afectada muy especialmente la creatividad que deben poner en juego por falta de concentración y porque no es posible trabajar sobre numerosos aspectos de modo simultáneo.
5. En general, los escritores expertos no desarrollan un proceso de composición lineal y ordenado que empieza con la planificación y sigue con la escritura de borrador para luego desembocar en la revisión y la versión final. Por el contrario, el proceso frecuentemente desarrollado por los buenos escritores es recursivo. Esto significa que interrumpen en cualquier parte su trabajo y hasta pueden empezar de nuevo. De este modo, planifican la estructura del texto, elaboran el primer borrador, agregan nuevas ideas y reformulan la estructura; elaboran un segundo borrador, agregan nuevas ideas, reformulan nuevamente la estructura, y así pueden continuar para generar otros tantos borradores hasta llegar a lo que consideren su versión final.

En este proceso recursivo despliegan recursos que les permiten asegurarse un producto lingüístico de calidad. Cuando el escritor no tiene todos los conocimientos que necesita para enfrentar la tarea de escritura, como por ejemplo, duda sobre ciertas restricciones de la lengua que escribe, sobre aspectos de su gramática u ortografía; duda acerca del modo de organizar sus ideas, etc. recurre a una serie de recursos que le permiten sortear con éxito estos obstáculos: recupera información sobre la lengua en su memoria de largo plazo (escribe las palabras con duda, recuerda familias de palabras); recurre a sus conocimientos teóricos sobre la lengua (reglas de ortografía, de gramática); consulta gramáticas, diccionarios y manuales sobre dudas del idioma; si no conoce suficientemente el género discursivo recurre a la lectura de textos que operan como modelos del género que intenta producir.

En conclusión, la escritura tanto como la lectura es un proceso complejo que ha recibido miradas desde diferentes disciplinas y a lo largo de la historia ha sido redefinida constantemente. Si bien en un principio, escritura era sinónimo de diseño de las letras o enseñanza de la caligrafía, hemos visto como en las últimas décadas se ha recuperado la importancia de la escritura en relación con el desarrollo del pensamiento analítico y con el cambio cultural y cognitivo que implica el paso de la oralidad a la escritura.

■ Secuencias sugeridas para la enseñanza de la escritura

Premisa:

Recuperar el espacio de enseñanza de la escritura en las etapas avanzadas de la escolaridad obligatoria.

El presente trabajo desarrolla una propuesta realista e institucional de promoción de la escritura en la escuela secundaria:

- mediante un trabajo institucional articulado
- mediante un trabajo de taller de escritura como contenido transversal en cada una de las disciplinas
- focalizando escrituras fundamentales

La enseñanza de la escritura supone un trabajo compartido y simultáneo en todas las unidades curriculares. Este aspecto de la escritura es el menos atendido en la escuela secundaria. Sin descuidar los aspectos personales y creativos de la escritura, es necesario que la escuela obligatoria se ocupe de que los alumnos y alumnas aprendan las escrituras que sirven para permanecer en la escuela expresando cada vez mejor por escrito lo que aprenden en todas las asignaturas y muy detalladamente las escrituras a través de las cuales son evaluados.

- Para cada unidad curricular: La/el docente de cada asignatura decide y selecciona los tipos de textos escritos que deberán producir sus alumnos y alumnas y enseña su escritura por medio de un trabajo en secuencias didácticas de escritura desarrolladas más abajo en el apartado Propuestas Didácticas.
- Para la unidad curricular Lengua: Lengua profundizará la enseñanza de las estrategias de escritura en relación con la escritura de textos de otras unidades curriculares. En su propia unidad curricular tratará el texto literario y la exploración de la escritura personal propios de esta asignatura.

En esta sección ofrecemos sugerencias didácticas para enseñar de manera transversal en todas las disciplinas, las siguientes escrituras:

- Contestar preguntas por escrito
- Escribir sobre un modelo de texto seleccionado por el profesor o profesora de cada disciplina
- Ampliar
- Resumir

Enseñar a contestar preguntas por escrito

En todas las asignaturas en que se aplican pruebas escritas, estas incluyen preguntas que los alumnos y alumnas deben responder. En general, los estudiantes secundarios tienen grandes dificultades para elaborar sus respuestas; sin embargo, a pesar de ello no es frecuente que en la escuela secundaria los y las docentes habiliten espacios para enseñar a sus alumnos y alumnas cómo se entienden las preguntas y cómo se contestan.

Desde el Programa se considera que los alumnos y alumnas de la escuela secundaria pueden aprender a contestar preguntas si sus docentes de cada asignatura les enseñan. Por lo tanto se propone el desarrollo de secuencias para enseñar la escritura de la respuesta a las preguntas que normalmente se formulan después de leer un texto, para comprobar su comprensión. En general, estas preguntas responden a dos tipos básicos: solicitan información explícitamente brindada en el texto de estudio o solicitan inferencias. Comenzamos por una secuencia didáctica para enseñar a responder preguntas requieren de información explícita:

A. Recuperar datos que están en el texto.

Foco: la información explícita.

El/la docente formula una serie de preguntas para que los estudiantes recuperen información explícita, preferentemente con textos cuya lectura haya sido trabajada en clase conforme la “Secuencia sugerida para la enseñanza de la lectura y las estrategias de comprensión y procesamiento de la información” ya desarrollada en este documento. La información estará efectivamente en el texto, pero no en orden correlativo a las preguntas que propone el docente.

El/la docente enseñará a ubicar el lugar en que está el texto que servirá para responder la pregunta.

B. Emplear distintas formas de recuperar información explícita

Foco: Procedimientos alternativos para recuperar información explícita: lectura y memoria; reproducción y producción.

El/la docente propondrá distintas maneras de expresar la recuperación de información explícita, tanto en forma oral como escrita, proponiendo preguntas de complejidad creciente a medida que los alumnos y alumnas van avanzando con las más simples.

Básicamente, las formas de responder pueden ser:

- Oralmente, permitiendo la relectura del texto.
- Oralmente, con la información que recuerdan, sin consultar el texto y luego cotejando la respuesta con el texto y reformulando.
- Por escrito, retomando las formulaciones del texto, con el texto a la vista.
- Por escrito, reformulando lo que sea posible, con el texto a la vista.

A su vez, se alternará la realización individual de estas actividades, y la realización en equipos de aprendizaje. Este apoyo del equipo de aprendizaje puede efectivizarse tanto para la formulación de la respuesta en forma colectiva, como para el cotejo y mejora colectiva de las respuestas individuales.

3. Puesta en común de diversos procedimientos

El/la docente procurará convocar a los estudiantes a una explicitación de los procedimientos que utilizaron para formular la respuesta a preguntas, la identificación de los puntos de dificultad, y las formas en las cuales pudieron superar esas dificultades.

Ningún texto expresa en forma abierta todo lo que el lector termina entendiendo. Esto sucede porque el que escribe considera que su lector tiene conocimientos previos sobre el mundo y sobre los temas expuestos en el escrito. Entonces, los textos exigen que el lector realice inferencias.

Sin embargo, no todos los lectores pueden hacer las inferencias necesarias para comprender los textos, especialmente cuando los textos contienen información compleja, relativa a campos específicos del conocimiento. A los alumnos hay que ayudarlos a realizar inferencias. En general para que puedan inferir hay que enseñarles a hacer preguntas al texto y a hacer (y hacerse) preguntas sobre el texto para encontrar información que necesitan para comprender. Es el docente quien debe guiar este proceso.

Los alumnos deben realizar dos tipos de inferencia: simple y elaborativa. Ambas establecen relaciones que profundizan la comprensión lectora, pero la segunda exige más aporte personal del que infiere.

Mediante la inferencia simple el lector relaciona alguna información que sí está presente en el texto con otra información adecuada y pertinente, no presente en el texto, sino en el conocimiento y la memoria del que está leyendo.

Para que los alumnos y alumnas realicen esta inferencia, el/la docente los ayudará a que preparen la respuesta conforme el siguiente proceso:

A. Identificar la información que da el texto y proponer la que hay que pensar.

Foco: inferencia simple

- El/la docente formula una pregunta que no se puede contestar copiando textualmente la información que está en el texto, sino que requiere una vinculación entre una información que sí está en el texto más otra información que está en otros textos que hayan leído previamente.
- Los guía mediante preguntas para que los estudiantes identifiquen por una parte, la información que está en el texto, y por otra parte, propongan la información que es necesario recuperar de otras fuentes, preferentemente de textos cuya lectura haya sido trabajada en clase conforme la “Secuencia sugerida para la enseñanza de la lectura y las estrategias de comprensión y procesamiento de la información”.

- Los estudiantes con su docente, elaboran en forma compartida dos listas en referencia con la pregunta a responder: la que enumera la información disponible en el texto sobre el cual se trabaja, y la que enumera las informaciones que provienen de otras fuentes (principalmente la que tienen los estudiantes en su memoria, o en otros textos)
- El docente verifica que los estudiantes cuenten con la información adicional que es requerida para inferir la respuesta.
- Esas listas se copian en el pizarrón y en la carpeta en dos filas o columnas.

B. Redactar la respuesta.

Foco: Construcciones sintácticas y semánticas de las buenas respuestas.

- Los alumnos vuelven a leer la pregunta que les había formulado el docente. Organizados en equipos de aprendizaje redactan al menos un borrador de respuesta por equipo. En ese borrador responden la pregunta usando la información presente en el texto y la que tuvieron que buscar en otras fuentes.
- Copian las distintas respuestas en el pizarrón.
- Guiados por su docente analizan cada respuesta y observan si responde a la pregunta de manera adecuada.
- Cada docente explica cómo se elabora la respuesta más adecuada en su disciplina, cuáles considera aciertos en las formas de responder y cuáles considera errores.
- Los alumnos y alumnas copian en sus carpetas las formas correctas de las respuestas con sus explicaciones y las formas incorrectas con sus explicaciones, bien diferenciadas con subtítulos: Respuestas correctas / Respuestas incorrectas.

En los casos en que se necesita una inferencia elaborativa, el texto no menciona nada específico que permita responder la pregunta. Es el lector quien debe reponer información, establecer relaciones, proporcionar ejemplos. Este tipo de preguntas requieren una inferencia más compleja que se denomina inferencia elaborativa. Entonces el docente tiene que enseñar a los alumnos que no van a encontrar la respuesta en el texto sino que deben construirla ellos mismos. Este trabajo es de una mayor complejidad, y ha de tenerse conciencia de la importancia de una ejercitación progresiva, gradual y acumulativa a lo largo de toda la escuela secundaria.

Para que los alumnos y alumnas del ciclo básico de la secundaria avancen en el dominio de esta inferencia, el/la docente los ayudará a que preparen la respuesta con la siguiente secuencia:

A. Analizar la pregunta y el texto, para identificar que la respuesta deben partir de información general incluida en el texto y acudir a información relevante y vinculada, pero no incluida en el texto

- El/la docente formula una serie de preguntas para que los estudiantes identifiquen la información que es necesario recuperar de otras fuentes, preferentemente a partir de textos cuya lectura haya sido trabajada en clase conforme la “Secuencia sugerida para la enseñanza de la lectura y las estrategias de comprensión y procesamiento de la información”.
- Los alumnos distribuidos en equipos de aprendizaje y ayudados por su docente:
 - Releen atentamente el o los párrafos que les proporcionan la información básica de la cual deben partir,
 - Identifican las informaciones que se requieren para preparar la respuesta
 - Activan su memoria, es decir, recuerdan conceptos asociados, en forma directa o acudiendo a otros textos;
 - Anotan ideas en borrador.

El apoyo de los docentes debe orientarse a que los alumnos verifiquen que la información solicitada no está en el texto; y a que comprendan que es posible elaborar esa información a partir de la información general que da el texto y los propios conocimientos obtenidos por el estudio anterior de la disciplina

B. Redactar la respuesta.

Foco: Construcciones sintácticas.

- Los alumnos concentran su atención en la forma de la pregunta y reflexionan – guiados por sus docentes- acerca de la relación que debe establecerse –en forma y contenido- entre la pregunta y la respuesta.
- Los alumnos – preferentemente alternando trabajos individuales y en equipo de aprendizaje- responden la pregunta recuperando sus notas de ideas en borrador.

C. Puesta en común

Foco: Discusión y selección.

- Los equipos de aprendizaje aportan sus respuestas en plenario, las leen una por una, seleccionan las más claras y pertinentes, reciben las sugerencias de sus docentes para ajustar los detalles de contenido y forma que correspondan, y las escriben en sus carpetas.

■ Enseñar a escribir textos sobre modelos específicos

Los y las docentes de las distintas asignaturas de la escuela secundaria pueden decidir que sus alumnos y alumnas escriban algún tipo de texto necesario en su campo del conocimiento; por ejemplo, un informe, una reseña, una crónica.

En ese caso, como ya se explicó en este apartado, les cabe a los y las docentes la responsabilidad de enseñar su escritura ya que se trata de una producción específica que solo el/la docente de cada asignatura puede enseñar a redactar y monitorear como productor y lector experto de ese tipo de texto. Dicho claramente, por ejemplo, si un docente de Ciencias Sociales quiere que sus alumnos y alumnas de la escuela secundaria escriban una crónica, ha de seleccionar o escribir personalmente el modelo de crónica que cumple con todos los requisitos que exige y ha de destinar un espacio en su cátedra para enseñar cómo se escribe ese tipo de texto.

En el marco de la propuesta de un programa de escritura transversal ofrecemos una secuencia de escritura sobre texto modelo que los y las docentes de las distintas asignaturas pueden implementar para el aprendizaje de sus estudiantes.

Condiciones preparatorias

La secuencia didáctica de escritura requiere como condición previa el establecimiento de un trabajo cooperativo en taller de escritura. Para que sea provechoso, este tipo de trabajo tiene que ser debidamente explicado y bien comprendido por los alumnos, en su dinámica y sus reglas, que son las siguientes:

1. Se analizan textos auténticos producidos por los participantes del grupo taller.
2. Primero se reconocen y analizan los logros y luego se trabajan colectivamente las dificultades.
3. El trabajo tiene que ser respetuoso.
4. Todos tienen que colaborar brindando sus textos bajo condiciones didácticas de respeto y anonimato que permiten mejorar las producciones del grupo.

Tareas previas del docente:

- El/la docente desea que sus alumnos escriban un determinado texto (descripción, informe, reseña, etc.). Por lo tanto su primera tarea es buscar o escribir personalmente un modelo/os de ese tipo de texto a fin de establecer la vinculación entre el proyecto de escritura y el proyecto de lectura, articulándolos de tal modo que los alumnos escriban después de haber leído exponentes del mismo género.
- La segunda tarea es leerlo en clase con sus alumnos/as. La lectura se realizará de acuerdo con la correspondiente secuencia de lectura desarrollada en el módulo “La comprensión lectora en la escuela secundaria”.

Tareas de escritura en clase:

A. Texto y cultura. Comentario oral sobre las lecturas realizadas.

Foco: Leer como un escritor. Primera parte: activar el conocimiento del género.

Los alumnos tienen el texto modelo. En este espacio previo a la escritura se plantean distintos tipos de preguntas para ser contestadas en forma colectiva en clase con el/la docente:

- ¿Qué clase de texto estuvimos leyendo? ¿Es un cuento, un poema, una carta, un informe, la respuesta a una pregunta de examen, una explicación, una definición, una descripción? ¿Cómo reconocemos que el texto pertenece a este género?

La respuesta a esta pregunta permite identificar globalmente el género discursivo al que pertenece el texto leído.

- ¿Cuáles son las características de este tipo de texto? ¿Tiene características de formato que se repiten siempre en todos los exponentes? ¿Cuáles son? ¿Qué recursos se usan normalmente para escribirlo?

La respuesta a esta pregunta permite identificar las características prototípicas de este tipo de textos. El/la docente explica detalladamente estas características en el modelo.

- ¿Quién/es produce/n este tipo de texto? ¿Quién/es lo lee/n?

La respuesta a estas preguntas permiten que los alumnos empiecen a pensarse como productores de ese tipo de texto escrito y caractericen a su lector. Cuando el lector es el profesor/a, este deberá explicitar claramente cómo lee ese tipo de texto, qué espera encontrar en él.

- Si tuviéramos que escribir un texto de este tipo, ¿qué no podría faltar?

La respuesta a esta pregunta permite sistematizar en un cuadro en el pizarrón y en la carpeta todas las respuestas anteriores.

B. Primer borrador.

Foco: Escritura en función del género seleccionado.

El/la docente propone a los alumnos, en un tiempo de por lo menos un módulo, que escriban un texto del mismo género discursivo que han estado leyendo. En cada experiencia de escritura los alumnos han de contar con las mismas fuentes de consulta con las que cuentan los escritores profesionales: diccionarios y otros materiales que consideren necesarios (libros, diarios, revistas, cuentos, poemas, etc.) además de la ayuda del docente.

Tarea del docente, fuera de la clase: Selección de un texto producido por los alumnos. El docente realiza una lectura minuciosa de los trabajos de los alumnos, sin corrección individual. Selecciona un texto para el trabajo intensivo grupal y prepara una copia del texto para cada alumno. La copia es anónima, es decir, sin nombre del autor. El docente entrega a cada alumno el texto sobre el cual trabajarán colectivamente y su propio texto, sin corregir.

¿Cómo y por qué elegir un determinado trabajo escrito para desarrollar la secuencia de enseñanza de la escritura?

El docente elegirá, de entre los trabajos que han producido sus alumnos, el que permita a la clase aprender más y mejor sobre el género discursivo estudiado. No conviene que sea una producción sin dificultades porque para eso los alumnos ya han leído textos de escritores expertos; ahora tienen que trabajar sobre el texto de un novato, de un aprendiz, para aprender a reconocer problemas y errores y solucionarlos en tarea colectiva.

C. Revisión guiada del texto seleccionado.

Foco: Leer como un escritor. Segunda parte: los niveles de lectura para revisar un texto con vistas a su mejoramiento.

El docente devuelve los trabajos de cada alumno, sin ningún tipo de corrección y luego les entrega una copia/fotocopia del texto seleccionado. Se hace una lectura colectiva del mismo. Luego conversan acerca de los aspectos más y menos logrados del texto leído, siempre señalando primero las fortalezas del trabajo. No olvidemos que, aunque tratado como anónimo, en realidad se está leyendo el trabajo de un alumno del grupo. En este trabajo es valioso el ejemplo del docente que muestra a los alumnos cómo relee un experto para revisar un texto y mejorarlo. El docente puede dividir el pizarrón en dos columnas y anotar fortalezas y debilidades y luego acuerdan mantener los aspectos que son logrados y retrabajar las debilidades del texto. Para ello sugerimos que docente y alumnos sigan un plan de revisión.

- a. Reconocer la adecuación/inadecuación del texto al género discursivo solicitado. El texto partió de una consigna y el docente la relee. Supongamos que la consigna era escribir un relato de la vida cotidiana. En ese caso, el docente pregunta. ¿El texto que estamos examinando para mejorar, es un relato, es un poema, una exposición? ¿Cómo nos damos cuenta? Se trata de que los alumnos usen sus conocimientos teóricos y prácticos para analizar y describir un texto concreto. ¿Los hechos relatados, los personajes, los ambientes responden a las características pedidas? ¿Por qué sí o por qué no? Una vez que han discutido el tema con el texto seleccionado, el/la docente les indica que observen su propio trabajo individual para ver cómo resolvió cada uno el punto que se está examinando. En este momento de proyección personal, los alumnos analizan la adecuación o inadecuación del texto al género discursivo solicitado, en su propio escrito y consignan al costado del texto sus observaciones.
- b. Reconocer el plan global en el texto. Alumnos y docente reflexionan sobre la coherencia textual que permite reconstruir un argumento si se trata de una narración o las informaciones y los comentarios si es una noticia periodística o los elementos y el proceso si es un instructivo, etc. Como resultado de este nivel de análisis los alumnos deberían estar en condiciones de decir, más allá de las dificultades que presente el texto en materia de ortografía y puntuación, cuál fue el género discursivo que eligió el autor para escribir su texto y cómo se lo reconoce.

9 Problema de escritura: Se considera que hay un problema cuando es posible más de una forma correcta para mejorarlo; por ejemplo la puntuación de un texto ya que no hay una sola forma correcta de puntuar un texto. Error: se considera que hay un error cuando hay una sola forma de corregirlo, una sola opción en el sistema; por ejemplo "ormiga" contiene un error de ortografía puesto que la única opción correcta es "hormiga"

También deberían estar en condiciones de anotar, en la columna de debilidades, cuáles son los aspectos del plan global que habría que mejorar. Una vez que han discutido el tema, el/la docente les indica que observen su propio trabajo individual para ver cómo resolvió cada uno el propio plan global. En este momento de proyección personal, los alumnos analizan el texto propio y anotan al costado la dificultad que encontraron en cuanto al plan global.

- c. Observar la progresión temática y las relaciones lógicas que presenta el texto. Con la ayuda docente, los alumnos se concentran en la observación de las relaciones de causas y consecuencias, problemas y soluciones, pros y contras, información conocida y desconocida, dada y nueva en el texto que están analizando. El/la docente ayuda a identificar si en el texto quedaron o no “cabos sueltos”: si hay descripciones que faltan, localizaciones necesarias, datos faltantes, acciones que se inician y no concluyen, datos que no se recuperan, saltos no justificados. Si aparecen estas dificultades, se anotan para ser retrabajadas. Una vez que han discutido el tema, el/la docente les indica que observen su propio trabajo individual para ver cómo resolvió cada uno el punto que se está examinando. Anotan la dificultad que identifican.
- d. Observar la división en párrafos. En esta observación se trata de constatar si cada nueva idea, suceso, parte, está escrita en un nuevo párrafo.
- e. Observar el uso de la puntuación. En este nivel se vuelve a observar cada párrafo en el texto y las oraciones en el interior de los párrafos. Las primeras observaciones sobre la división en párrafos permitirán detectar el uso del punto y aparte y la presencia de oraciones en ellos, permitirá reconocer el uso del punto y seguido y la coma.
- f. Observar el nivel ortográfico y detectar errores. La observación en este nivel desemboca en la confección de una lista de palabras que presentan errores de ortografía. El docente brinda el espacio para la revisión personal de los puntos d, e, f en el texto de cada alumno/a.
- g. Corrección, reparación, mejora de la escritura en taller. A partir de este punto se va a trabajar para mejorar el texto en los aspectos analizados previamente, proceso que les ha permitido a los alumnos identificar los problemas y errores del texto.

D. Primera reparación de la escritura.

Foco: Reparrafado.

Esta tarea repara la parrafación del texto según lo que la clase observó en el punto d. del análisis.

E. Segunda reparación de la escritura.

Foco: Producción de insumos para el texto.

Esta tarea es optativa según las necesidades del texto. Repara la progresión temática según lo que los alumnos observaron en el punto c. del análisis. Los insumos son breves textos específicos de producción colectiva en pequeños grupos que se realizan en clase para incorporar al texto de base en el caso en que estén ausentes y sean necesarios para lograr una adecuada progresión temática.

F. Tercera reparación de la escritura.

Foco: Revisión de las conexiones.

Al realizar la tarea anterior de llenado de huecos de información, se observan los conectores existentes. Se reflexiona sobre su significado y uso en el texto. Se analiza la necesidad de incluir otros conectores. Este es el espacio adecuado para una primera aproximación al tema gramatical de los conectores coordinantes y subordinantes, que luego se profundizará en Lengua. El/la docente brinda el espacio para la corrección personal de cada alumno en su propio texto. Atiende consultas particulares.

G. Cuarta reparación de la escritura

Foco: Revisión de la correlación temporal verbal.

Se observa colectivamente el empleo de los verbos en el texto, su significado, su correlación temporal y su concordancia. Así como sucedió con los conectores, éste es el espacio para ver el sistema verbal en su uso concreto textual y promover un primer nivel de reflexión acerca de cómo se usan los verbos, por ejemplo, en la narración, la descripción, la exposición, etc. Luego, en Lengua, se retomarán los ejemplos y se accederá a la sistematización y ejercitación. El/la docente brinda el espacio para la corrección personal de cada alumno en su propio texto.

H. Quinta reparación de la escritura.

Foco: Revisión ortográfica.

Se reflexiona colectivamente sobre la ortografía del texto. Se revisa la presencia de mayúsculas luego de punto. Se retoma la lista de palabras que presentan errores ortográficos. Se las corrige consultando el diccionario. El/la docente brinda el espacio para la corrección personal de cada alumno en su propio texto.

I. Escritura definitiva.

Foco: Edición.

Se pasa en limpio el texto, para lo cual los alumnos y alumnas observan qué rasgos de las letras favorecían u obstaculizaban la comprensión del texto, con el fin de corregir aquellos rasgos que presentaban obstáculos. El/la docente brinda el espacio para la corrección personal de cada alumno en su propio texto.

J. Repaso completo de las etapas seguidas en el trabajo sobre borradores. Recopilación de los temas aprendidos. Identificación de temas que hace falta profundizar. Planteo de preguntas.

Foco: Reflexión sobre lo aprendido.

Los alumnos y su docente revisan los temas que surgieron de la escritura, pero deben ser re TRABAJADOS en la unidad Lengua y Literatura:

- en gramática del texto: la coherencia del plan global, la progresión temática, la cohesión, la parrafación, la puntuación, los conectores, la correlación verbal, las referencias;
- en gramática oracional: la estructura de la frase, la concordancia local, el régimen;
- en normativa: la ortografía.

Como reflexión metacognitiva final de todo este trabajo será importante que cada docente de la escuela secundaria ayude a pensar a sus alumnos y alumnas que, además de escribir para una prueba, se escribe para que cada uno sistematice lo que aprendió, para ordenar en forma escrita los conceptos, las ideas, las conclusiones a las que llegó el que escribe. En este sentido, se trata de escribir en clase y analizar la escritura y el acto de escribir para que alumnos y alumnas puedan experimentar el valor epistémico de la escritura.

■ Enseñar la ampliación

En el trabajo anterior de escritura, especialmente en la tarea de producción de insumos para el texto, los alumnos y alumnas deben recibir enseñanza específica para que se apropien de algunas estrategias sencillas para amplificar, expandir o desarrollar un texto fuente, mediante la incorporación de informaciones que pueden provenir de otras fuentes de consulta.

Es decir, que los alumnos y alumnas que amplifican un texto, deben incluir en una base textual, nuevos fragmentos como ejemplos, definiciones y explicaciones. Para orientar esta tarea, se recomienda a los docentes la relectura de los puntos “Conocimientos para la comprensión lectora” y “La lectura hábil” en La comprensión lectora en la escuela secundaria.

Para enseñar a los estudiantes a amplificar un texto, en cada materia los y las docentes pueden proveer un texto de base y los alumnos ejercitarán su competencia para la reformulación por ampliación que consiste en la capacidad de incluir nuevos fragmentos manteniendo la coherencia y la cohesión del texto de base:

- Explicación o especificación
- Ejemplo
- Definición
- Intertextos (citas aclaratorias o enunciados referidos)

Asimismo, deberán desarrollar la capacidad de evaluar la extensión de la ampliación para no afectar la coherencia del texto base.

A continuación se presenta una secuencia de enseñanza para ampliar un texto con explicación y ejemplo. (Ejemplificamos las tareas con un texto de Ciencias Sociales)

A. Tarea preparatoria

Foco: Características de un buen modelo

Leer textos donde escritores expertos usan el recurso. Observar los recursos que emplean.

Ejemplo:

Las actividades económicas se dividen en tres grandes grupos: las actividades primarias son las que se realizan en el campo y tienen que ver con la obtención directa de productos de la naturaleza. Por ejemplo, el cultivo de cereales, la cría de ganado o la extracción de minerales. Las actividades secundarias son las que transforman los productos obtenidos en el campo o fabricados por otras industrias en nuevos productos manufacturados. Por ejemplo, las industrias que utilizan la leche para elaborar productos lácteos, o las que fabrican muebles de madera. Las actividades terciarias son las que prestan servicios a las personas o a otras empresas. Por ejemplo, el transporte, la provisión de electricidad, agua o gas, el comercio, el turismo y el entretenimiento.

B. Leer la oración o texto de base

Foco: Núcleo informativo

Ejemplo: Una de las principales actividades económicas desarrolladas en la Argentina es la producción de materias primas.

C. Leer informaciones ampliatorias provistas por el docente.

Foco: explicación y ejemplo

Materias primas: elementos que se obtienen de la naturaleza para luego procesarlos y elaborar otros productos.

Materias primas: la caña de azúcar se usa para producir azúcar, papel y alcohol; el acero se fabrica con hierro.

D. Ubicar el lugar de la ampliación

Foco: Insertar el fragmento

Una de las principales actividades económicas desarrolladas en la Argentina es la producción de materias primas. Materias primas: elementos que se obtienen de la naturaleza para luego procesarlos y elaborar otros productos.

E. Resolver los problemas que surgen al incluir el ejemplo

Foco: Coherencia y cohesión del texto

En este caso, es necesario suprimir la repetición y transformar el texto en aposición y eliminar las repeticiones.

Una de las principales actividades económicas desarrolladas en la Argentina es la producción de materias primas, elementos que se obtienen de la naturaleza para luego procesarlos y elaborar otros productos.

Luego trabajar sobre las especificaciones y sus ordenadores:

Una de las principales actividades económicas desarrolladas en la Argentina es la producción de materias primas, elementos que se obtienen de la naturaleza para luego procesarlos y elaborar otros productos. Por ejemplo, la caña de azúcar se usa para producir azúcar, papel y alcohol; el acero se fabrica con hierro.

Enseñar el resumen

Hacer un resumen es un trabajo complejo que requiere un proceso de lectura prolija, de comprensión profunda del texto que se va a resumir (texto fuente) para luego tomar decisiones que modifican el texto fuente y producen un texto más corto que debe mantener la información imprescindible del primero. Esas decisiones son estrategias de resumen que ponen en juego muchos saberes lingüísticos y comunicativos.

El resumen tiene las siguientes características:

- Mantiene equivalencia informativa con el texto fuente, es decir que informa lo mismo que el texto completo.
- Economiza palabras para expresarlo, es decir, que es más breve.
- Se adapta a una nueva situación de enunciación, es decir que retrabaja y modifica las palabras que indican la pertenencia del texto fuente a un determinado tiempo, emisor o espacio.

En general, con el resumen sucede lo mismo que con la lectura y la escritura: es un contenido muy solicitado y exigido a los alumnos y las alumnas pero poco (o nada) enseñado en las escuelas. Su enseñanza, cuando existe, es puntual, se “da” como un tema de un día o una semana, y no está secuenciada de manera que los estudiantes puedan acercarse gradualmente a las dificultades que este tipo de procedimiento intertextual les plantea.

A resumir se enseña de manera que en la escuela secundaria los alumnos y las alumnas estén en condiciones de resumir con diversas intenciones, los innumerables materiales de estudio con los que se vinculan en la escuela.

Las tareas preparatorias del/la docente

El trabajo inicial que se sugiere a los docentes es seleccionar los textos para resumir. Las características que debe tener en cuenta el/la docente en los textos para resumir son:

- Extensión del texto.
- Carácter explícito o implícito de la información que contiene el texto. ¿Predominan las informaciones implícitas? ¿El capital cultural de los alumnos/as les permite recuperar esa información desde otras fuentes?
- Orden lógico y cronológico: ¿Hay que reordenar el texto antes de resumirlo?

Las decisiones que tiene que tomar el/la docente son:

- Los alumnos y alumnas pueden emplear las palabras del texto fuente o se les van a pedir sustituciones, generalizaciones y construcciones personales.
- Intención del resumen. Se trata primeramente de empezar a resumir para saber condensar información, como tarea para estudiar y recordar. En el tercer ciclo se puede incorporar el resumen con objetivos más específicos: resumir para citar un concepto en una monografía, por ejemplo.
- Tratamiento de la situación de enunciación. Se trata de empezar por textos que no presenten problemas con el emisor, el espacio y el tiempo en los que se producen e ir presentando gradualmente estas complejidades en segundo y tercer ciclo.

Las tareas de los alumnos y las alumnas

Los procedimientos y actividades que contribuyen a que los alumnos y las alumnas del tercer año se familiaricen con el resumen son:

- Comparar textos más resumibles (cuentos populares) y menos resumibles (reglas de juego). El trabajo de comparación les permitirá ver las diferencias entre un texto fragmentado en unidades breves, cada una de las cuales porta una información nueva claramente identificable, y un texto compuesto por unidades largas portadoras de redundancias, que requiere operaciones de eliminación para ser resumido.
- Hacer una lista con las informaciones de un texto.
- Omitir información accesorio o redundante, repeticiones, ejemplos y detalles.
- Reconocer en un conjunto de informaciones, aquella información que engloba a todas.
- Comparar en clase un esquema o lista de informaciones en su orden lógico y un resumen escrito a partir de ella por el docente. Para el segundo ciclo se propone analizar colectivamente los procedimientos de encadenamiento o conexión empleados en el texto resumen.

Se sugiere desarrollar estas tareas en su totalidad en colaboración con el docente, en situaciones colectivas de trabajo. Se pueden llevar a cabo primeramente en forma oral, sobre los textos de estudio, lo cual prepara muy bien a los alumnos y las alumnas para resumir a partir de la lectura. En todos estos casos no se les plantea la escritura del resumen, puesto que se está trabajando sobre estrategias básicas, que les permitirán luego llegar mejor posicionados a la escritura. Igualmente, cuando se plantea la escritura de resumen se lo hace siempre en colaboración con el docente, a partir de los esquemas producidos con anterioridad.

El primer paso para enseñar a hacer un resumen consiste en preparar a los alumnos y las alumnas para que, frente a cada texto fuente, se planteen esta pregunta general: ¿Cuáles son las informaciones que no pueden ser suprimidas sin afectar la comprensión del texto?

Las tareas para dar respuesta a esta pregunta y producir el resumen pueden secuenciarse así:

A. Identificación del tema global

Foco: La macroestructura

Se trata de proponer la lectura completa del texto que se va a resumir para identificar de manera provisoria, sujeta a ajuste, una primera aproximación al contenido global del texto o macroestructura. La macroestructura es lo que tradicionalmente se denomina tema del texto. En un texto bien titulado, el título permite conocer el tema.

B. Identificar y aislar las unidades de información

Foco: Información nueva y dada

Se considera unidad de información cada parte del texto portadora de información nueva en relación con las informaciones precedentes. En general, en el texto explicativo, cada párrafo aporta una información. Las distintas unidades de información de un texto no están aisladas, sino que corresponden a un principio de coherencia y unidad de sentido dada por el texto en su conjunto.

C. Omitir

Foco: Eliminar redundancias

Se eliminan aquellas proposiciones que no se consideran relevantes para la interpretación, porque son redundantes.

Por ejemplo: a) Hubo un accidente en una calle céntrica b) Se trató de una colisión en una concurrida calle de la ciudad c) Chocaron un auto y una camioneta d) El auto era modelo 95, color azul e) No hubo víctimas.

En este caso se puede omitir la proposición b porque repite parte de a y de c. También se puede omitir d porque es inútil para la interpretación.

D. Seleccionar

Foco: Identificar frases/palabras resumidoras en el resumen

Se selecciona una proposición eliminando el resto en función de la existencia de una relación lógica entre las proposiciones, que justifica esa eliminación. En el siguiente ejemplo, se pueden eliminar a, b, c, ya que son condición necesaria de d, presente en el texto original.

- a. Tengo fiebre.
- b. Me duele la garganta.
- c. Tengo mucha sed.
- d. Tengo una terrible angina.

E. Generalizar

Foco: Uso de hiperónimos

Se clasifica, omitiendo componentes de un concepto que son sustituidos por otro, una categoría o nombre de clase, que los contiene. Por ejemplo:

- a. No se necesita pasaporte para viajar a Brasil.
- b. No se necesita pasaporte para viajar a Uruguay
- c. No se necesita pasaporte para viajar a Chile,
- d. Uruguay, Brasil y Chile son miembros de la categoría “países limítrofes de la Argentina”.

La generalización es: *No se necesita pasaporte para viajar a países limítrofes.*

Para realizar esta tarea los estudiantes deben aprender hiperónimos e hipónimos. Para que los alumnos y las alumnas logren generalizar, necesitan disponer de una cantidad importante de léxico. En el ejemplo de “Brasil, Uruguay y Chile”, la frase “países limítrofes de la Argentina” es una expresión que no está en el texto sino que la aporta el lector a partir de un conocimiento sistemático de categorías o nombres de clases. Este procedimiento hay que enseñarlo explícitamente en cada asignatura con el vocabulario específico.

F. Construir

Foco: Uso de guiones

La información provista por el texto para resumir se sustituye por una nueva información que no es el resultado de una omisión ni de la selección de una unidad presente en el texto fuente, sino que es propuesta por el que resume, dado que su conocimiento del mundo o conocimiento cultural le permite reconocer el guión o script que condensa una serie de frases.

A medida que las personas aumentan sus interacciones comunicativas y su conocimiento del mundo, van estructurando sus conocimientos de sucesos y procesos en forma de secuencias prototípicas, llamadas guiones o scripts. Por ejemplo, saben que ir al cine supone una secuencia de acciones que incluye: elegir una película, llegar al cine, entrar, comprar su entrada, sentarse en una butaca..., de manera que les basta decir “Fui al cine” y presuponen que su interlocutor, que comparte el mismo guión o script, va a saber lo que hizo paso por paso. Al resumir, este conocimiento de guiones o scripts, permite condensar información.

Precauciones al solicitar escritura en situación de examen

Las prácticas de evaluación para calificar y acreditar espacios curriculares en la escuela secundaria, se basan en gran medida en la modalidad de “prueba escrita”

En las páginas de este documento se han recorrido distintos aspectos que ponen de manifiesto por una parte, la extraordinaria complejidad de los procesos cognitivos que los alumnos y alumnas deben poner en juego para expresar en un texto escrito las ideas centrales de un texto que hayan podido leer y entender. Por otra parte, se ha expresado claramente que esta capacidad requiere de un desarrollo progresivo, guiado, regulado y orientado por los y las docentes hacia una autonomía creciente en relación con textos (y contenidos) cada vez más complejos.

Por lo tanto, se propone una reflexión y se convoca a una decisión compartida con respecto a sostener -especialmente en el ciclo básico de la educación secundaria-, una práctica cuidada en relación con las pruebas escritas. Dichos cuidados estarán referidos tanto a la calidad y precisión de las preguntas que se plantean en las pruebas, como a los requisitos previos de ejercitaciones reiteradas de lectura de textos y producción de respuestas que den cuenta de la comprensión de la lectura realizada.

En tal sentido y luego de ese trabajo, desarrollar protocolos para pruebas escritas que permitan la consulta de los textos trabajados, por lo menos para la mitad de los ítems o puntajes, permitirá a los estudiantes concentrar su esfuerzo intelectual en operaciones más complejas que la repetición memorística. Asimismo permitirá a los profesores ampliar el repertorio de los textos que sus alumnos lean con más atención y recuperar sistemáticamente información sobre el avance que los alumnos tienen en su capacidad de leer para aprender.

■ Bibliografía:

- Alisedo et al. (1994) Didáctica de las Ciencias del Lenguaje, Buenos Aires, Paidós.
- Allende F. y Condemarín, M. (2000) La lectura: teoría, evaluación y desarrollo, Chile, Andrés Bello.
- Alvarado, M. (1994). Paratexto. Bs. As., Instituto de Lingüística, UBA.
- Bajtin, M. (1985). Estética de la creación verbal. México, Siglo XXI.
- Blakenmore Sarah-J. , Frith U. (2007) Cómo aprende el cerebro, Barcelona, Ariel
- Bernárdez, E. (1987) Lingüística del texto, Madrid, Arco Libros.
- Carlino, Paula. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica, Bs.As., Fondo de Cultura Económica
- Ciapuscio, G. (1995) Tipos textuales, Buenos Aires UBA.
- Chevallard, Yves (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Bs. As., Aique.
- Creme, P. y Lea, M.R.(2000) Escribir en la universidad , Barcelona, Gedisa.
- De Beaugrande R-A y Dressler W. (1997) Introducción a la lingüística del texto, Madrid, Ariel.
- Defior Citoler, S.(2000) Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Málaga, Ed. Aljibe
- Di Tullio Angela, Manual de gramática del español, Buenos Aires, Edicial
- Duarte D. et al. (1995) “El procesamiento de expresiones anafóricas y la comprensión de textos” en Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA 2. 37-44, 1991.
- Ducrot O y Todorov T (1975). Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje, México, S.XXI.
- Fayol, M et al (1995) Psychologie cognitive de la lecture, Paris, PUF
- García Madruga, J. et al.(1999) Comprensión lectora y memoria operativa, aspectos evolutivos e instruccionales. Barcelona. Temas de Psicología, Paidós.
- Gardner H. (2000) La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas, Buenos Aires, Paidós
- Gellatly.Angus, La inteligencia hábil. Desarrollo de las capacidades cognitivas. Buenos aires, Aique, 1997.
- Kleiber G.(1995) La semántica de los prototipos. Madrid, Visor
- Melgar, S. (2005) Aprender a pensar las bases para la alfabetización avanzada, Buenos Aires, Papers.
- Melgar S. Zamero M. (2005, 2006, 2007) Proyecto “Todos pueden aprender” Marco teórico, Módulos I, II y III.

- Molinari Marotto, C. (1998) Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje. Buenos Aires, Eudeba.
- Olson, D. (1998) El mundo sobre el papel, Barcelona, Gedisa
- Ong, W. (1987) Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. México, SXXI
- Portolés, J. (1998) Marcadores del discurso, Barcelona, Ariel.
- Riegel, M. Tamba I. “La reformulation du sens dans le discours” *Langue française*, fev. 1987.
- Scardamalia, M y Bereiter, C. (1992) “Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita” en *Infancia y aprendizaje* N°58, Barcelona.
- Silvestri Adriana, (1998) En otras palabras, Buenos Aires, Cántaro.
- Solana Zulema, (1999) Un estudio cognitivo del proceso de adquisición del lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes- UNR.
- Tishman S.; Perkins, D. Jay E., Un aula para pensar, Buenos Aires, Aique, 1998.
- Tolchinsky, Liliana; Simó, Rosa (2001) Escribir y leer a través del currículo, Barcelona ICE.
- VVAA Estrategias para enseñar a aprender. Un enfoque cognitivo para todas las áreas y niveles. Buenos Aires, Aique, 1998.
- Zamero, M.; Cicarelli, M. (2007) Lectura y escritura como prácticas académicas. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER, Entre Ríos.
- Zamudio, B.; Atorresi, A. (2000) La explicación. Buenos Aires, Eudeba.

Material de distribución gratuita