

Curso de Inicio

Módulo de lecturas y actividades



Instituto Superior
de Formación Docente
Almafuerte



Estimados y estimadas estudiantes:

Les damos la bienvenida al **Instituto Superior de Formación Docente Almafuerite** como aspirantes a ingresar en la Carrera de Profesorado de Educación Primaria. Nuestra institución pertenece al Sistema Educativo de la Municipalidad de Gral Pueyrredon.

En este módulo inicial, les proponemos una serie de lecturas y actividades que los ponen en camino hacia la *Formación Docente Inicial*. Estudiar en el nivel superior requiere de estrategias y habilidades vinculadas a la lectura y la producción de textos académicos; por esta razón, durante el curso inicial reflexionaremos y avanzaremos en el desarrollo de dichas estrategias.

Las invitamos a iniciar este recorrido, comprometidas con lo que significa iniciarse en la profesión docente. Avanzar en la resolución de este módulo requiere del esfuerzo y del trabajo intelectual sostenido por parte de cada una de ustedes. Para ello, contarán con las orientaciones y ayuda de los profesores a fin de afrontar las dificultades que se les presenten. La tarea de sus docentes es fundamentalmente de acompañamiento ya que como señala el pensador francés Jaques Ranciere: *“...los buenos maestros, a través de sus preguntas, guían discretamente la inteligencia del alumno –lo bastante discretamente para hacerla trabajar, pero no hasta el extremo de abandonarla a sí misma”*.¹

Hoy eligen iniciar un camino que las presenta como docentes en formación. Transitemos este camino juntos, con entusiasmo y entrega. ¡Bienvenidas a esta maravillosa tarea!

Equipo Directivo y docente del I.S.F.D. Almafuerite

¹ RANCIERE, J. (2003) *El maestro ignorante*. Barcelona. Leartes.

**INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE
ALMAFUERTE
Dipregep N° 6393**

FORMACIÓN

**I
N
V
E
S
T
I
G
A
C
I
Ó
N**

**Carrera
«Profesorado de Educación Primaria»**

Nuestra oferta incluye la realización de talleres extracurriculares que refuerzan el trabajo con organizaciones de la comunidad, favorecen el trabajo con nuevas tecnologías y estimulan la comunicación y el trabajo creativo y reflexivo.
Extracurriculares

Departamento de TIC y educación
Sitio web- Plataforma institucional- Blog

**C
A
P
A
C
I
T
A
C
I
Ó
N**

**E
X
T
E
N
S
I
Ó
N**

APOYO PEDAGÓGICO A LAS ESCUELAS

CUERPO DOCENTE DE LA INSTITUCIÓN

Regente a cargo de la Dirección	Fernanda Perez
Secretario	Cazaux Pablo
Profesores	Ayciriet, Federico
	Bargas Esteban
	Barragán Saez, Laura
	Barral Sánchez, Paula
	Beltramino, Tamara
	Bergamaschi Hernán
	Bresan, David
	Caironi Silvia Graciela
	Castro, Luz Marina
	Cazaux, Pablo
	Cepeda, Agustina
	Chimento, Alberto
	Colombo, María Laura
	Correa Ileana
	Darwich, Paula
	D'Agostino Catherine
	D'Angelo, Ana
	Di Scala, Virginia
	Di Loreto, Valeria
	Duhalde, Paula
	Fernández Luis María
	Galluzzi María
	Giordano María Inés
	Giordano Mariana
	Hermida Ana Clara
	Izurietta, Liliana
	Lombardi, Claudia
	Lucifora Yamila
	Mejía, Elena
	Migliorata, Pablo
	Riccardi Natalia
	Rustoyburu, Cecilia
Supervisor administrativo	Escalante, Rodrigo
Fonoaudióloga	García Berro, María Teresa
Preceptor	Pereyra, Ignacio
Espacio TIC y plataforma virtual	Ayciriet Federico
Auxiliares	Rivas, Leonardo
	Malvestiti, Juan

ESTRUCTURA CURRICULAR del PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA -
Resolución 4154/07

1º Año Primaria

Campo de Actualización Formativa				
Taller de lectura, escritura y oralidad (64)		Taller de pensamiento lógico matemático (64)		Taller de definición institucional (64)
Campo de la Práctica Docente				
Campo de la Subjetividad y las Culturas		Práctica en terreno: Experiencia social en espacios y organizaciones de la comunidad (32)		Campo de los Saberes a Enseñar
	Psicología del desarrollo y el aprendizaje I (64)	Taller Integrador Interdisciplinario <i>Ciudad educadora</i> (32)	Corporeidad y motricidad (32) Arte y educación (64)	
		Herramientas: Educación social y estrategias de educación popular (32)		
Filosofía (64)	Didáctica general (64)	Pedagogía (64)	Análisis del mundo contemporáneo (32)	
Campo de la Fundamentación				

2º Año Primaria

Campo de la Práctica Docente				
Campo de la Subjetividad y las Culturas		Práctica en terreno: En instituciones educativas (distintos ámbitos: urbano, suburbano, rural) (64)	Educación artística (64) Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura I (64)	Campo de los Saberes a Enseñar
	Psicología del desarrollo y el aprendizaje II (64) Psicología social e institucional (32) Cultura, comunicación y educación (32)	Taller Integrador Interdisciplinario <i>Espacio escolar y realidad educativa</i> (32)	Didáctica de las Ciencias Sociales I (64) Didáctica de las Ciencias Naturales I (64) Didáctica de la Matemática I (64)	
		Herramientas: Aproximación y análisis cualitativo institucional (32)		
Teorías sociopolíticas y educación (64)		Didáctica y currículum de Nivel Primario (64)		
Campo de la Fundamentación				

3º Año Primaria

Campo de la Práctica Docente				
Campo de la Subjetividad y las Culturas		Práctica en terreno: En el aula, en el nivel de formación (128)	Educación Física escolar (64) Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura II (64)	Campo de los Saberes a Enseñar
	Configuraciones culturales del sujeto educativo de Primaria (32) Medios audiovisuales, TIC's y educación (32)	Taller Integrador Interdisciplinario <i>Relación educativa</i> (32)	Didáctica de las Ciencias Sociales II (64) Didáctica de las Ciencias Naturales II (64)	
		<i>Herramientas:</i> Investigación en y para la acción educativa (32)	Didáctica de la Matemática II (64)	
Historia y prospectiva de la educación (64)		Políticas, legislación y administración del trabajo escolar (64)		
Campo de la Fundamentación				

4º Año Primaria

Campo de la Práctica Docente				
		Práctica en terreno: En el aula, en el nivel de formación (256)	Ateneo de Prácticas del Lenguaje y la Literatura (64)	
Campo de la Subjetividad y las Culturas	Pedagogía crítica de las diferencias (32)	Taller Integrador Interdisciplinario <i>Posicionamiento docente</i> (32)	Ateneo de Ciencias Sociales (64) Ateneo de Ciencias Naturales (64) Ateneo de Matemática (64)	Campo de los Saberes a Enseñar
Reflexión filosófica de la educación (32)		Dimensión ético-política de la praxis docente (32)		
Campo de la Fundamentación				

Total de horas: 640 hs.

Trayectos Formativos Opcionales
<p>Espacios de definición institucional (160) (En estas horas se considera el Taller propedéutico de opción y definición institucional)</p>

Título: PROFESOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Carga horaria total: 2816 horas

Para el cálculo de los Módulos semanales debe dividirse el número total de horas por 32. Así, a 32 horas corresponde 1 Módulo semanal; a 64 horas: 2 Módulos, etcétera.

A estas asignaturas se suman los espacios extracurriculares que se desarrollan en nuestra institución.

**CORRELATIVIDADES DEL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

2º AÑO

Psicología del Desarrollo y el Aprendizaje II	Psicología del Desarrollo y el Aprendizaje I
Psicología Social e Institucional	-----
Cultura, Comunicación y Educación	-----
Educación Artística	-----
Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura	-----
Didáctica de las Ciencias Sociales I	-----
Didáctica de las Ciencias Naturales I	-----
Didáctica de la Matemática I	-----
Teorías sociopolíticas y Educación	-----
Didáctica y Curriculum del Nivel Primario	Didáctica General
Campo de la Práctica Docente II	Campo de la Práctica Docente I

3º AÑO

Configuraciones culturales del sujeto educativo de primaria	
Medios audiovisuales, TICs y educación	-----
Educación Física Escolar	-----
Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura II	Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura I
Didáctica de las Ciencias Sociales II	Didáctica de las Ciencias Sociales I
Didáctica de las Ciencias Naturales II	Didáctica de las Ciencias Naturales I
Didáctica de la Matemática II	Didáctica de la Matemática I
Historia y Prospectiva de la Educación	-----
Políticas, Legislación y Administración del Trabajo Escolar	-----
Campo de la Práctica Docente III	Campo de la Práctica Docente II Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura I Didáctica de las Ciencias Naturales I Didáctica de las Ciencias Sociales I Didáctica de la Matemática I Didáctica y Curriculum de Nivel Primario

4º AÑO

Pedagogía Crítica de las Diferencias	
Ateneo de Prácticas de Lenguaje y la Literatura	Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura II
Ateneo de Ciencias Sociales	Didáctica de las Ciencias Sociales II
Ateneo de Ciencias Naturales	Didáctica de las Ciencias Naturales II
Ateneo de Matemática	Didáctica de la Matemática II
Reflexión Filosófica de la Educación	Filosofía – Pedagogía
Dimensión ético política de la Praxis Docente	Teorías Sociopolíticas y Educación
Campo de la Práctica IV	Campo de la Práctica Docente III Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura II Didáctica de las Ciencias Sociales II Didáctica de las Ciencias Naturales II Didáctica de la Matemática II

OBSERVACIONES: El Campo de Actualización Formativa será acreditado por Promoción sin examen final-
C.A.T.P.

Para cursar tercer año deben estar aprobadas todas las materias de primer año.

“En el segundo año de las Carreras, antes de acceder a la Práctica Docente frente a alumnos/as, deberá contarse con la certificación de la salud y aptitud referida, emitida por el fonoaudiólogo de la institución.

Esta certificación de **Aptitud Fonoaudiológica** tendrá el carácter de **condición excluyente para la práctica** mencionada.” DC Educación Superior.

De acuerdo con lo expuesto no se podrá cursar el Campo de la Práctica correspondiente al 3º año sin contar con el apto fonoaudiológico de la institución.

Para cursar cuarto año se deben tener aprobadas todas las materias de primero y segundo año.

ISFD ALMAFUERTE - CURSO INICIAL 2020 ORGANIZACIÓN GENERAL

El Curso Inicial 2020 se desarrollará a partir de la propuesta del “Curso Introductorio de formación Docente Inicial” del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). En el ISFD “Almafuerte” se ha realizado una adecuación institucional atendiendo al contexto de implementación. El curso se compone de dos secciones. Las actividades previstas dentro de cada sección serán re-organizadas por el equipo docente correspondiente a cada uno de los días de la semana de acuerdo al siguiente cronograma.

Semana	Fecha	Horario	Sección/bloque/ficha	Equipo docente	
1ra.	Lunes 09/03	8 a 9	Bienvenida	Equipo directivo	
		9 a 11	Dinámica del Nivel superior	Pereyra Representantes del centro de estudiantes y cooperadora	
	Miércoles 11/03	8 a 12	Sección 1 Bloque 1 Ficha 1	Cazaux Riccardi Duhalde	
	Viernes 13/03	8 a 10	Plataforma e-ducativa	Ayciriet	
10 a 12		ESI	Cepeda		
2da.	Lunes 16/03	8 a 12	Sección 1 Bloque 1 Ficha 2	D´Agostino Cazaux	Semana de reflexión en relación al Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia
	Martes 17/03	8 a 12	Sección 1 Bloque 1 Ficha 3	Colombo Galluzzi	
	Miércoles 18/03	8 a 12	Sección 1 Bloque 1 Ficha 4	Cazaux Riccardi Duhalde	
	Jueves 19/03	8 a 12	Sección 2 Bloque 1	Migliorata / Ayciriet / Minuchín Mejía Colombo Hermida Di Scala	
	Viernes 20/03	8 a 11	Sección 1 Bloque 1 Ficha 5	Riccardi Giordano Bergamaschi D´Agostino	
		11 a 12	Acto conmemorativo Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia		
3ra.	Lunes 23/03	8 a 12	Sección 1 Bloque 1 Ficha 6	D´Agostino Cazaux	
	Miércoles 25/03	8 a 12	Sección 1 Bloque 2 Ficha 1	Cazaux Riccardi Duhalde	
	Jueves 26/03	8 a 12	Sección 1 Bloque 2 Ficha 2	Migliorata Mejía Colombo	

				Hermida Di Scala
	Viernes 27/03	8 a 12	Sección 1 Bloque 2 Ficha 3	Riccardi Giordano Bergamaschi D`Agostino

ENCUENTRO MIÉRCOLES 11/03

Propósitos:

- Reconocer la importancia de realizar actividades previas a la lectura de textos académicos.
- Favorecer el desarrollo de estrategias de exploración de los textos.
- Estimular la reflexión acerca de los procedimientos de pre-lectura, sus funciones y su uso

Actividades:

1. ¿Cómo me preparo para leer? Escritura individual de textos breves acerca de cómo encaran la lectura de un texto de estudio. Puesta en común de los registros individuales. Análisis de similitudes, diferencias. Lectura en pequeños grupos del texto “No leemos siempre de la misma manera” aportado por las docentes.
2. Análisis de un programa de estudio y sus lecturas obligatorias. Lectura del programa de “Didáctica General” incluido en el anexo del módulo. Análisis en grupo total a partir de un interrogatorio-dialogado a cargo de las docentes.
3. Hipotetización acerca de cómo seleccionar material bibliográfico para organizar una exposición oral para una clase en el Nivel Superior. Individualmente leer el listado de títulos que figura en el anexo 4. Seleccionar posibles textos para una exposición en la materia Didáctica General. En pequeños grupos compartir las listas elaboradas individualmente, analizar diferencias y similitudes y responder: ¿Qué otra información tendrían que tener para afinar esa búsqueda?
4. Reconocimiento de la importancia de conocer al autor de los textos académicos. En pequeños grupos observar sin leer la entrevista de Pablo de Santis que figura en el anexo, leer sus paratextos y responder una guía de preguntas acerca de datos del autor. Realizar una puesta en común a partir del disparador ¿Qué me aporta la información del autor a la futura comprensión del texto a leer?
5. Reflexión sobre la experiencia con relación al tema de esta ficha a partir de una guía de preguntas. Esta actividad se realizará en el encuentro o en forma domiciliaria, de acuerdo al tiempo disponible. Las producciones se retomarán en los últimos encuentros.

NO LEEMOS SIEMPRE DE LA MISMA MANERA

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

1. **El género discursivo.** Si te gusta leer historietas, seguramente no lo hagas del mismo modo, ni en la misma posición, ni en los mismos lugares que lees un manual de Historia.
2. **Tus conocimientos sobre el tema.** Los lectores más entrenados o que dominan mejor el tema tienen una actitud más distendida frente al texto, mientras que los lectores novatos, menos entrenados o que desconocen el texto se mantienen en estado de alerta y desconfían de sus interpretaciones.
3. **El propósito.** Leemos en diagonal cuando sólo buscamos pasar el rato, por ejemplo, al “copetear” el diario o revisar los estados en una red social. Pero si queremos volvernos expertos en el tema que estamos leyendo vamos a leer en profundidad, con detenimiento. En el Nivel Superior, leer para estudiar supone unas formas específicas de abordar los textos. Entre otras cuestiones, es imprescindible que sepas qué es lo que vas a leer (un capítulo de un libro, un ensayo, una nota de opinión, etc.), para qué vas a hacerlo, qué tenés que “buscar” allí, con qué otros textos de la misma asignatura se relaciona lo que estás leyendo. También es muy importante que te preguntes: ¿por qué será que el profesor piensa que puede ser útil el texto para tu formación? ¿Cuán difícil, aburrido, divertido, novedoso, etc. podría resultarte?

Los lectores más entrenados realizan todo esto y mucho más antes de leer, a veces incluso sin ser del todo conscientes de la importancia de lo que hacen. En efecto, para lograr un mayor grado de comprensión durante la lectura es necesario contextualizar el material, activar conocimientos previos y establecer objetivos claros. De lo contrario, cómo vas a saber qué es importante y qué no lo es, cuáles son los conceptos claves y qué se espera que sepas luego de la lectura.

A continuación, te ofrecemos información importante para encarar la lectura cuando estudiás, que te permitirá construir un GPS para llegar a buen puerto.

Explorar el texto

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

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

- El título, que suele indicar el tema general que se va a abordar en el trabajo.
- El lugar y la fecha de publicación pueden sugerir “desde dónde” habla el autor (no es lo mismo pensar la educación desde Latinoamérica que desde Europa, dado que cambian los problemas o los puntos de vista) y en qué momento (para conocer si se trata o no de un texto actual). De esta manera podemos situar sus aportes: con quiénes debate, en el marco de qué paradigma, en qué contexto socio-histórico, etc.
- Los subtítulos ofrecen una pista sobre cómo se organiza el razonamiento del autor y cuáles son los puntos en los que se va a ir deteniendo a medida que avanza.
- Los gráficos, tablas y cuadros suelen resumir conceptos clave u ofrecer ciertos datos (como en el caso de los mapas y los datos estadísticos presentados en forma de barras, tortas, etc.) en los que se apoya el desarrollo del texto.

Es conveniente buscar información sobre el autor antes de leer el texto, dado que abordará el tema desde el marco teórico en que se formó o al que adhiere. Por ejemplo: los problemas del campo educativo pueden ser analizados desde la Didáctica General, la Psicología Educativa o la Antropología Social, entre otras disciplinas, y cada enfoque supone una interpretación diversa de la realidad.

Finalmente, es importante que sepas que muchos de los textos académicos se organizan en tres grandes secciones: introducción, desarrollo y cierre. El desarrollo es la parte más densa, la que posiblemente te resulte más difícil de comprender, dado que presenta gran cantidad de conceptos y explicita las relaciones que se establecen entre ellos. Contrariamente, la introducción y el cierre no sólo suelen ser más sencillos, sino que, además, facilitan el acceso al desarrollo. La introducción funciona como antesala del texto: allí el autor o autora suele presentar el tema, señalar desde qué marco teórico lo va a abordar, indicar cuál es su objetivo, etc. Es decir, te dice qué y cómo va a desarrollar su discurso en las páginas siguientes. La conclusión suele ser una introducción invertida, en espejo: aquí se indica que “pasó” en el texto, se resumen las principales ideas, se reiteran los conceptos clave y, eventualmente, se sacan algunas conclusiones y se plantean nuevas preguntas que no se han resuelto y que podrían explorarse. Cuando el texto te resulte demasiado novedoso, cuando el tema sea desconocido para vos, leer estas dos secciones antes de abordarlo en su totalidad te va a permitir hacerte una idea de su complejidad y anticipar el contenido.

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

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

¿Qué información provee? Los programas de las materias o asignaturas suelen comenzar con una fundamentación, en la que el docente a cargo explica por qué la asignatura es importante para la formación de sus estudiantes y describe brevemente en qué consiste: el recorrido, las teorías, los temas. En esta sección podrás descubrir cuál es el sentido general del texto que vas a leer, en el marco de qué conjunto de ideas y teorías se espera que lo comprendas. A continuación, los programas incluyen objetivos de aprendizaje, es decir, indican qué deben lograr los estudiantes: conocer determinada teoría, comprender los debates existentes en un campo específico, ubicar temporalmente ciertos hechos, formular criterios, etc. Estos objetivos te permiten comprender qué espera el profesor de vos.

Además, los programas ordenan los contenidos en unidades, ejes, módulos o bloques. Cada uno corresponde a un conjunto de contenidos que se agrupan a partir de algún criterio. Por ejemplo: una materia puede presentar la historia de la educación argentina organizada en unidades por período histórico, o por problemas, o por modelos teóricos explicativos. En cada unidad, el docente indica la lista de temas que vas a aprender. Por ejemplo, en una unidad sobre el origen del sistema educativo moderno, los temas pueden ser “fundación del sistema”, “debates en torno al modelo a implementar”, “Estado-nación”, etc. Entonces, identificar la unidad a la que corresponde el texto te permite saber por qué el profesor te indica leerlo. Al cotejar el título o algún subtítulo del material de lectura con la lista de temas de esa unidad, seguramente identifiques cuáles son los conceptos clave o ideas principales.

Finalmente, el programa te permite establecer relaciones entre los textos que conforman una materia: si los agrupás por unidades, sabrás cuáles abordan temas

comunes. De esta manera, tu lectura deja de centrarse en un único texto para pasar a ser hipertextual: podés establecer relaciones entre los diferentes textos.

Revisar apuntes de clase

En muchas ocasiones, el docente encarga la lectura del texto sin haber abordado antes el tema en clase: se lee anticipadamente, para una clase por venir. Pero en otros casos, la lectura es posterior a la clase. Entonces, si contás con apuntes, es conveniente que los revises antes de sentarte a leer. Al hacerlo, podrás aumentar tu caudal de información sobre el tema, recuperar lo que ya sabés, identificar los conceptos clave o aquellos aspectos en los que hizo foco el docente, entre otras opciones. Tené en cuenta que los profesores siempre ofrecen pistas para la lectura de los textos.

Utilizar las guías u otros insumos disponibles

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

Programa

Extractos de un programa de "Didáctica general".

Contenidos

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

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

Unidad 2: ¿Cómo se define lo que se enseña en las escuelas?

Del encuadre nacional al proyecto institucional.

El Curriculum como marco de programación de la acción docente. Curriculum Oculto y Curriculum nulo. Niveles de decisión curricular: Nacional, Jurisdiccional, Institucional y de aula. El diseño curricular y los documentos curriculares de la Jurisdicción. El Proyecto Educativo Institucional (PEI), el plan anual y la unidad didáctica. Otras normas que regulan el quehacer docente en el aula por fuera de la prescripción curricular: leyes, resoluciones y disposiciones nacionales o jurisdiccionales. La cultura escolar. La normativa, las prácticas y los actores. La perspectiva del docente y la perspectiva del alumno. Propuestas curriculares, planes de estudios, programas de materias y proyectos pedagógicos.

Unidad 3: ¿Qué y cómo enseñar en el aula?

La escuela como escenario de operaciones didácticas.

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

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

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

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

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

Bibliografía de la Unidad XX

- Anijovich, R y Mora, S. (2009) Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.161
- Armendariz, A. y Ruiz Montani, C. (2006) *El aprendizaje de lenguas extranjeras y las tecnologías de la información*. Buenos Aires: Lugar.
- Gutierrez Martinez, J. (2003) “Nuevas tecnologías y sociedad de la información” en Brunner, J.J. y Tedesco, J.C *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*. Buenos Aires: IPE – UNESCO. Setiembre Grupo Editor. Santiago de Chile.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Buenos Aires. Capítulo1: “¿Qué es la transposición didáctica?” Capítulo 2: “¿Existe la transposición didáctica? O la vigilancia epistemológica.” Capítulo 3: Es buena o es mala la transposición didáctica?
- Davini, M.C. (2008) Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores. La ed. - Buenos Aires: Santillana.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999) *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós. Capítulo 5: “El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas” .
- Maggio, M. (2012) *Enriquecer la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanjurjo, L y Vera, T. (1994) *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens.

ENCUENTRO LUNES 16/03

Propósitos:

- Acompañar a los docentes en formación en el trayecto de identificar las estrategias de aproximación y de lectura de los textos.

Actividades:

Primer módulo

1. Si te solicitaran que leas un texto particular para la siguiente clase de este curso, ¿cómo leerías el texto?

Lluvia de ideas con registro en pizarrón o papel

¿Qué tipo de acciones realizarías para ayudarte en la lectura y para estudiar?

Lluvia de ideas con registro en pizarrón o papel

2. Lectura asistida de la introducción. "Filosofía de la educación. Perspectivas actuales" Walter Kohan.

3. En grupos de 4 integrantes (asegurarnos que haya por lo menos 8 grupos), seleccionar una de las estrategias enumeradas en la lluvia de ideas para leer el apartado del texto.

Les damos un apartado por grupo.

Segundo módulo

4. Puesta en común completando el cuadro

Estrategias	Propósito de lectura	Ventajas	Desventajas

5. Volver al texto e identificar dificultades

Propósitos:

- a) Favorecer el desarrollo de estrategias para inferir el significado de palabras desconocidas durante la lectura.
- b) Generar instancias que permitan reconocer el valor formativo de la producción de ideas en interacción con otros.

Momento individual

1. Una profesora les encargó que leyeran un texto. Ya te preparaste y comenzaste a leerlo, lápiz en mano. Pero la lectura comienza a hacerse más lenta y trabada porque encontrás varias palabras desconocidas. ¿Qué hacés frente a esas palabras? Elaborá un punteo de opciones para resolver este problema de lectura.

Momento en grupos

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

Momento entre todos

3. A partir de lo conversado en los grupos, reflexionen entre todos y con el/la docente:
a. ¿Qué ventajas y desventajas presentan las diferentes estrategias? ¿Cuáles resultan más eficaces y convenientes?

El discurso argumentativo

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

Sin embargo, existe un tercer uso del lenguaje, que no es ni pura lógica ni puro arte. Lo observamos cada vez que un vendedor nos indica que una camisa está regalada, cuando un político acusa al gobierno de ser un nido de víboras, o un niño se desliga de toda responsabilidad en la rotura de una ventana afirmando que fue sin querer. En nuestra vida cotidiana, todos utilizamos recursos estilísticos como la metáfora, el símil o la hipérbole, recurrimos a precedentes relevantes para el tema que queremos discutir y

defendemos nuestros puntos de vista amparándonos en lugares comunes como las buenas intenciones que animan nuestros actos, la justicia o la eficiencia².

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

Momento individual:

Recapitulemos lo leído:

1. ¿Cuál es el tema central? Está expresado en el título: El discurso argumentativo. Este título corresponde al primer apartado de un texto que se titula: “El desarrollo de las habilidades argumentativas”. Esta información te permite suponer y precisar que el tema de este apartado se centra en, al menos, definir qué es un texto argumentativo.
2. ¿Cuál es el subtema o ideas centrales del fragmento de Faigenbaum? Desarrolla tres formas de usar el lenguaje. El primer párrafo define las dos formas aceptadas por la mayoría: literal y poético. El segundo, señala que hay una tercera forma de usar el lenguaje, que recurre a elementos de las otras dos: se usa “literalmente”, para describir una realidad (la camisa, el gobierno, la rotura de una ventana) y se la describe por medio de tres tipos de recursos propios del segundo uso del lenguaje: el poético. Dado el tema de este apartado, es posible suponer que esta tercera forma es la argumentativa (lo que podrás comprobar leyendo el texto completo). Estas son las ideas centrales de ambos párrafos.
3. ¿Por qué no es necesario conocer el significado de la palabra hipérbole? Porque sólo presenta un ejemplo entre otros de uno de los recursos propios del uso poético del lenguaje: los estilísticos. En otras palabras, aunque no se sepa qué es la hipérbole, es posible llegar a la síntesis temática realizada en el punto 2, es decir, es posible comprender el fragmento citado (por supuesto, aunque no sea necesario, no está nada mal que averigües qué es una hipérbole, pero te aconsejamos dejarlo para después y que sigas leyendo).

² Fragmento tomado de: Faigenbaum, G. (2018). “El desarrollo de las habilidades argumentativas”. En: Castorina, J. y Carretero, M. (comps.). *Desarrollo cognitivo y educación [I]. Los inicios del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós, pág. 293.

Momento entre todos:

Volvamos al significado de las palabras en su contexto de uso.

¿Qué pistas ayudan a inferir el significado de las palabras desconocidas de un texto? ¿Qué podés buscar o, dicho de otra forma, qué elementos del texto se pueden considerar “pistas”? ¿Dónde las buscás: antes o después de la palabra desconocida? ¿Cómo te das cuenta de que es una pista? ¿Cómo las usás para inferir el significado de la palabra en cuestión?

Para encontrarlas, es necesario que despliegues estrategias: leé y releé el fragmento donde aparece la palabra desconocida y analizálo en busca de huellas sobre su significado. Las pistas pueden ser de tres tipos básicos: semánticas, sintácticas y morfológicas.

1) Pistas semánticas

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

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

2) Pistas sintácticas

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

Investigaciones recientes en psicología cognitiva aplicada a la educación refuerzan la idea de que a los niños les benefician los enfoques instruccionales que les ayudan a reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje (véase Marzano y otros, 1988). Cuando los niños se implican en este tipo de actividad metacognitiva, pueden seleccionar estrategias adecuadas para resolver problemas. Asimismo, son capaces de defenderse solos cuando se enfrentan a nuevos entornos de aprendizaje³.

¿Qué significa “actividad metacognitiva”?

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

3) Pistas morfológicas

Muchas palabras de nuestra lengua son derivadas. Esto significa que se forman a partir de una palabra simple (no derivada), a la que se agregan distintos elementos. Por

³ Fragmento tomado de Armstrong, T. (2018). *Inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires, Paidós, pág. 65

ejemplo, papel, útil, hoja, año, corcho, cumplir, sacar son palabras simples. En cambio, papelera, empapelar, inútil, hojarasca, deshojar, añoso, cumpleaños, sacacorchos, descorchar son palabras derivadas de las primeras, es decir, se forman a partir de las palabras simples (raíces) más otros elementos que se agregan, llamados morfemas. Estos morfemas pueden ser:

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

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

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

- Cuando la pista es un hiperónimo, un hipónimo o ambos.

Para comprender qué son los hiperónimos e hipónimos, te proponemos analizar los ejemplos presentados en el siguiente cuadro. Luego, intentá completar las tres últimas filas con hipónimos o hiperónimos, según corresponda.

HIPERÓNIMO	HIPÓNIMOS	COMENTARIOS
Árbol	pino, algarrobo, jacarandá,	Árbol funciona como el nombre de un conjunto o clase; así, todos los hipónimos mencionados son árboles.
Pájaro	gorrión, canario, águila, carancho, buitre, cuervo, colibrí	Todos los hipónimos listados son nombres de pájaros.
Instrumento musical	violín, guitarra, piano, platillo, trompeta, flauta	En muchos casos, el hiperónimo no es una

		palabra, sino una construcción.
Fruta		-----
	Blanco, rojo, azul, verde, celeste, violeta	-----
Medio de Transporte		-----

Momento entre todos

1. Compartan sus respuestas con compañeros y docente y afinen sus conclusiones.

Propósitos:

- c) Favorecer el desarrollo de estrategias para desentrañar las relaciones entre las ideas del texto.
- d) Promover instancias de lectura analítica que permitan comprender el funcionamiento discursivo de los elementos gramaticales.

Momento individual

1. Antes de proceder a la lectura completa del texto que sigue, lee los paratextos y completá las primeras dos columnas del cuadro:

¿Qué sé sobre el tema?	¿Qué podría aprender leyendo este texto?	¿Qué aprendí?

2. Ahora sí, procedé a realizar una lectura completa. A medida que vayas leyendo, realizá la notación marginal: enunciá el tema central de cada párrafo de la manera más sintética posible.

La estructura de los textos académicos

Con el ojo en la lupa: descubrir las relaciones

Ya sabés que leer constituye una tarea en la que el lector debe desempeñar un papel activo, atento y crítico si pretende llegar a buen puerto. En el Nivel Superior, se espera que te prepares para leer, que subrayes, resaltes, escribas, conectes mientras lees; que estés alerta ante las palabras desconocidas y que cada tanto te detengas para evaluar qué y cuánto estás comprendiendo. Es que leer no es sólo pasar los ojos por la página, sino que se parece a practicar un deporte: te deja un poco exhausto, pero finalmente satisfecho de lo que lograste comprender. La buena noticia es que existen pistas en los textos que colaboran con el lector para establecer las relaciones entre las ideas. A continuación, te ofrecemos algunas de ellas.

La estructura del texto

Al hablar de la preparación para la lectura comentamos que los textos académicos suelen tener una estructura tripartita: presentación o introducción, desarrollo y cierre. Y reseñamos qué es lo que contiene y cuál es la función de cada una de estas partes (si no lo recordás, este es el momento de releer tus notas de la Ficha 1).

Ahora podemos agregar algunas cosas más. Si el texto es extenso y tiene apartados con subtítulos es probable que cada apartado replique la estructura tripartita (que exista una introducción al apartado, un desarrollo y un cierre). Esto se vincula con la progresión del tema y con una ley de oro en los textos académicos: se debe anunciar al lector de qué se va a hablar a continuación y se van realizando síntesis parciales para dejar en claro qué se dijo hasta el momento. Por lo tanto, tené en cuenta que seguramente cada apartado aborde una y sólo una idea central y que esa idea central va a estar enunciada al comienzo, desarrollada en extenso en los párrafos intermedios y resumida al final.

Los textos académicos suelen ser redundantes: te dicen una y otra vez aquello que desean que comprendas.

Frases como “en este apartado abordaremos X”, “el objetivo de los siguientes párrafos es explicar Y” o “a continuación, presentaremos Z” te indican que el autor está presentando el tema. Prestá atención: eso (X, Y o Z) es lo que tenés que entender.

La síntesis y/o el cierre del apartado suelen comenzar con “En síntesis”, “En resumidas cuentas”, “Para resumir”, etc. Seguramente, aquí el autor diga en pocas palabras y de forma muy precisa lo que le costó todo el apartado desarrollar. Utilizá esta sección para asegurarte de haber entendido las ideas clave: si no entendés la síntesis o parte de ella, volvé para atrás y revisá los párrafos previos.

Los párrafos: hacia afuera

La división en párrafos es una clave fundamental para orientarte en la comprensión. Los párrafos están llenos de referencias, que apuntan hacia afuera (o sea, hacia otras ideas en otros párrafos) y hacia adentro (es decir, hacia las oraciones que lo conforman).

¿Por qué “hacia afuera”? El orden que siguen los párrafos no es azaroso, sino que responde a una lógica de presentación y desarrollo de las ideas a fin de que el tema progrese de forma ordenada y clara. Algunos ejemplos:

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

Esta caracterización simplificada de la (hipotética) organización de los párrafos evidencia que el punto y aparte no es casual, ni porque sí, sino temática y lógica. Cuando un autor o autora decide colocar punto y aparte es porque terminó un tema o subtema y decide comenzar otro, o porque realizó un “movimiento” textual y ahora va a realizar otro (por ejemplo, presentar, definir, caracterizar, dar un ejemplo, comparar con otro objeto, etc.). En

cada párrafo el autor “hace algo”. Y parte de tu trabajo es identificar ese “algo” que sucede allí: se trata de una tarea de abstracción que garantiza que seguís el hilo sin perderte. De cada párrafo debés sacar una idea.

Una vez que comprendas qué pasa en cada párrafo, podrás comprender qué relaciones hay entre ellos: si se complementan, se oponen, etc. Muchas veces, al comienzo del párrafo hay una oración o un conector que funciona como pista para desentrañar la relación con los otros. Te presentamos algunos ejemplos comentados para que comprendas a qué nos referimos.

A diferencia de A, B considera que el aprendizaje se produce cuando...

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

Por todo lo anterior, podemos concluir que...

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

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

Los párrafos: hacia adentro

¿Y las referencias “hacia adentro”? Esto tiene que ver con la organización interna del párrafo, con el modo en que las oraciones se van encadenando. Existen prototípicamente dos modelos posibles: el párrafo deductivo y el párrafo inductivo. Te presentamos un ejemplo comentado de cada uno de ellos⁴:

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

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

dotado de prestigio y respetado como consecuencia de lo que denomina “efecto de institución”.

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

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

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

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

Los conectores y los marcadores discursivos

Como tal vez ya te hayas dado cuenta, dentro del texto hay ciertas palabras clave que permiten comprender la relación entre las oraciones y los párrafos. Se trata de los conectores y de los marcadores u ordenadores discursivos. Sin entrar en detalles, diremos que los conectores (*sin embargo, además, por lo tanto*) establecen relaciones entre las ideas, mientras que los marcadores discursivos (*para comenzar, por otra parte, finalmente*) ordenan el discurso como un todo. Por lo tanto, siempre orientan la interpretación del lector.

Los conectores pueden establecer relaciones de adición (*además, también, y, etc.*), oposición (*sin embargo, pero, no obstante*), causa (*dado que, porque*), consecuencia (*por lo tanto, entonces, etc.*), entre otras. También introducen ejemplos (*por ejemplo, como, por caso*) y reformulaciones (*es decir, dicho de otro modo, en otras palabras, o sea*). Los lectores menos entrenados, al no prestar mucha atención a estas palabras van comprendiendo las oraciones o los párrafos sin establecer relaciones, cada uno por su lado.

En cuanto a los marcadores u ordenadores discursivos, resultan una pista central para ordenar la información: permiten que el autor o autora diga qué va a hacer (por ejemplo, *para comenzar*) o que aborde distintas cuestiones de forma ordenada (*en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar, finalmente*). Por ejemplo, si en un texto se afirma que existen tres causas que explican el fenómeno tal, entonces seguramente se utilicen ordenadores para ir introduciendo cada una de ellas. El lector atento deberá ir buscando

cada uno de estos ordenadores (*la primera, la segunda, la última*, u otros equivalentes) para identificar las tres causas. Estos ordenadores resultan elementos clave para marcar el texto mientras se lee, dado que organizan la información y permiten tomar decisiones

Momento grupal

1. Comparen las notaciones marginales. Evalúen cuáles son las resoluciones más precisas. (autocorrijan de ser necesario)
2. Parafraseando el texto, definan los siguientes conceptos “conector”, “párrafo” y “texto académico”.

Momento entre todos

1. Socialicen las respuestas.
2. Completen la última columna del cuadro.

Propósitos:

- Reconocer la importancia de sistematizar la lectura de textos académicos.
- Favorecer el desarrollo de estrategias para sistematizar los textos: resúmenes, cuadros, líneas de tiempo, esquemas, etc.
- Estimular la reflexión acerca de los recursos que se ponen en juego a la sistematizar la información de un texto, sus funciones y su uso

Momento individual

¿Cómo me preparo para realizar un intercambio oral de un eje temático trabajado en una materia? Escritura individual de un breve instructivo acerca de cómo organizan los textos leídos en un eje temático para poder participar del debate. Puesta en común de los registros individuales. Análisis de similitudes, diferencias. Lectura en pequeños grupos del texto “Sistematizar: seis razones para hacerlo y algunas ideas más” aportado por las docentes.

Momento en pequeños grupos

En pequeños grupos leer el texto de Anijovich. Elegir una estrategia de las analizadas en la actividad 1 y sistematizar la información. Fundamentar la elección.

Momento entre todos

1. Intercambiar las producciones entre grupos, analizar sus puntos fuertes y débiles y elaborar un nuevo esquema que mejore la producción inicial.
2. Reflexionar con el grupo total sobre la experiencia de las actividades realizadas en esta ficha a partir de un cuestionario guía realizado por las docentes

ANIJOVICH, R. (2009) Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires. Paidós

LA OBSERVACIÓN: EDUCAR LA MIRADA PARA SIGNIFICAR LA COMPLEJIDAD

La observación es un hecho cotidiano y espontáneo. Sin haber aprendido cómo observar específicamente en algún campo profesional o del saber, hacemos observaciones en diferentes dominios del mundo de la vida y, en función de esto, construimos conocimientos y experiencias.

A su vez, nuestros conocimientos y experiencias inciden en nuestras observaciones. En el Diccionario de la Real Academia Española el término "observar" presenta las siguientes acepciones: "examinar atentamente", "mirar con atención y recato", "atisbar", "guardar y cumplir exactamente lo que se manda y ordena", y "advertir, reparar".

Por su parte, el término "mirar" se define, entre otros significados, como "observar acciones de alguien", "revisar, registrar", y "apreciar, estimar una cosa, dirigir la vista a un objeto". Resulta más que evidente que la palabra es polisémica y, tal como expresa Avila (2004) algunas de sus acepciones aparecen ligadas a distintos sentidos:

- De regulación: "observar los mandamientos, los reglamentos o la ley". Es la significación más vinculada a la estructura etimológica del término. Servus significa "esclavo" y ob, "delante de", es decir, esclavo que se pone delante de su amo para acatar y obedecer sus órdenes.
- De vigilancia y seguridad: aquí se encuentran, paradójicamente, tanto las observaciones de objetos o individuos sospechosos de haber cometido o estar a punto de cometer un crimen, como las observaciones y los seguimientos que hace el crimen organizado de sus posibles víctimas,
- De recriminación: se encuentra en expresiones como "hay que hacerle alguna observación", o "ya se le hicieron las observaciones del caso", las cuales están ligadas al contexto del reproche o la reprensión.
- De análisis/interpretación: en el ámbito de nuestras instituciones se habla de "formular observaciones", o de "recoger observaciones" sobre algún documento o procedimiento.

Los significados más extendidos en las instituciones educativas son los de vigilancia y análisis e interpretación, que combinados, dan lugar a observar para evaluar la/los alumnos, a los docentes. etc. Este sentido se ha instalado históricamente en las instituciones educativas, en relación tanto con la observación institucional como con la de clases. Desanudar los sentidos que se le adjudica a la observación es importante para poder resignificarla. Como recién mencionamos, en la escuela se suele asociar la observación con los procesos de evaluación y control. Sin embargo, consideramos que el acto de observar puede constituir una herramienta poderosa para la reflexión en y sobre la acción docente.

Una definición de De Ketele (1984) expresa que la observación es un proceso que precisa atención voluntaria y selectiva en función del objetivo que se quiere lograr. Se trata, entonces, de un proceso que requiere de algún instrumento cuya función es la de recoger información sobre el objeto o situación que se desea considerar. Esta definición "clásica" de este autor permite advertir la complejidad del fenómeno de la observación. Observar con atención significa concentrar selectivamente la mirada y, como ocurre en toda selección,

dejar muchas cosas fuera del foco. Es por este motivo que tal vez la intencionalidad sea una de las características más relevantes de este proceso, ya que identifica, por un lado, la función que tiene la observación y, por otro, precisa aquellos aspectos en los cuales focalizar (no se puede observar todo y es necesario delimitar el campo sobre el cual esta se efectuará)

Ahora bien, la observación se torna sistemática cuando su frecuencia y procedimientos se repiten y el acto de observar se acompaña con la utilización de técnicas de observación y registro. Por otra parte, es preciso observar con detenimiento, es decir, se requiere de cierto tiempo para hacerlo. Esto significa exactamente lo contrario de "dar una ojeada". Al respecto, la frase de Vázquez da cuenta de esta circunstancia de manera contundente: "el mirador, degusta, cata, rumia lo que el mirón traga con premura" (Vázquez, 2004: 791). Por último, también buscamos observar situacionalmente, lo cual implica una renuncia a una comprensión total y completa de lo observado. Tal como plantea Nicastro (2006), no se trata de congelar hechos, fenómenos, prácticas en un aquí y ahora, se trata de entender que las situaciones observadas nunca son completas y siempre son cambiantes.

Desde una visión positivista, existen desventajas "clásicas" que se plantean sobre las observaciones. Entre ellas, que el observador pone en juego su subjetividad en las interpretaciones (sesgo del observador), así como la reactividad (influencia del observador sobre los observados). En relación con la objetividad, durante muchos años se consideró que el observador debía ser neutral. Pero aun con esa pretensión, es inevitable que un observador haga intervenir sus saberes previos, sus representaciones y sus concepciones sobre el objeto observado, y que agregue, complete y complemente las lagunas (Poggi, 1995). Esto ocurre porque el que ve no es el ojo sino el sujeto, culturalmente situado y socializado, con determinadas experiencias y conocimientos. De este modo, dado que toda observación está marcada por las diferentes perspectivas de los observadores el sujeto que observa no dispone de verdades, sino de versiones construidas desde su singular punto de vista. Se observa a partir de variados filtros y desde allí se significa lo que se observa. En consecuencia, el papel del observador es fundamentalmente activo.

Propósitos:

- Favorecer el empleo de la escritura como herramienta para construir conocimiento: toma de apuntes, parafraseado, elaboración de definiciones.
- Estimular la reflexión acerca del valor epistémico de la escritura.

Momento entre todos

1. Realizar una lluvia de ideas sobre cómo se toman apuntes en una clase.
2. Intervenir a partir del texto “Pasar a la acción” pág. 49

Momento individual

1. Tomar notas del capítulo “Enseñanza” (<https://www.youtube.com/watch?v=OPzdfmCkjJE>), de la serie Escuela de maestros, teniendo en mente que luego deberás construir una definición de enseñanza.
2. Construir, a partir de tus apuntes, una definición de enseñanza. Si no podés hacerlo, tratá de fundamentar por qué.

Momento en pequeños grupos

1. En grupos de hasta 4 integrantes, comparen las definiciones que acaban de escribir.
2. Conversen a partir de estas preguntas:
 - a. ¿Cuál es la definición de enseñanza que les parece más completa? ¿Por qué?
 - b. ¿Cuál les parece que tiene información no pertinente? ¿Por qué?
3. En el grupo, revisen los apuntes de cada uno e intenten relacionarlos con las definiciones que escribieron: ¿qué información de la apuntada es relevante para el objetivo de la “toma de apuntes”? ¿cuál no?

Momento entre todos

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

- a. ¿Qué dificultades enfrentaron durante la toma de notas?
- b. Al conversar sobre la definición, ¿lograron acuerdos acerca de cuáles eran los aspectos centrales del video para poder construirla?
- c. Al comparar las notas de cada integrante del grupo, ¿observaron diferencias entre lo que cada uno registró? Si las hubo, ¿cuáles son esas diferencias?
- d. ¿Cómo registraron? ¿Utilizaron abreviaturas, símbolos, códigos personales? ¿Registraron palabras textuales de Daniel Feldman o de otro de los protagonistas del video? Si no transcribieron de forma textual, ¿qué hicieron?, ¿seleccionaron sólo algunas palabras?, ¿reformularon lo dicho?, etc. ¿Cómo organizaron la información en la página?

e. ¿Qué modificarían de sus propias notas a partir de observar las del resto de sus compañeros/as?

4. En los grupos nuevamente, volver a elaborar la información buscando información adicional para expandirla.

a. Construyan la nueva definición

b. Enumeren los materiales consultados y las fuentes.

ENCUENTRO MIÉRCOLES 25/03

Propósitos:

- Proponer distintas instancias que les permitan a los estudiantes avanzar en el reconocimiento de la importancia de sintetizar textos académicos
- Favorecer el desarrollo de estrategias para sintetizar textos académicos.
- Generar instancias que permitan reconocer el valor formativo de la producción de ideas en interacción con otros.

Para comenzar, volvemos sobre lo trabajado en las primeras páginas del módulo.

Momento individual

Un profesor ofreció una lista de textos. Cada estudiante debía elegir uno para leer y ofrecer una síntesis para los compañeros, seguida de una opinión personal sobre el tema abordado en el texto.

¿Qué pasos hubieras seguido si fueras estudiante de esa clase para llevar a cabo la tarea? Escribí un párrafo en el que des cuenta de tus ideas al respecto.

Momento en grupos

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

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

b. ¿Qué acciones anotaron para realizar antes de la escritura del texto? (Por ejemplo: subrayar partes del texto leído, escribir frases que sintetizan algunos fragmentos, anotar ideas, armar cuadros o esquemas.)

¿Qué acciones realizarían mientras escriben? (Por ejemplo: detenerse y releer lo que acaban de escribir, revisar las anotaciones o el plan de escritura.)

¿Qué acciones previeron para revisar el texto, una vez terminada la textualización? (Por ejemplo: volver a leerlo, agregar o sacar algo, mover de lugar fragmentos u oraciones, chequear la ortografía y la puntuación.)

Momento entre todos

a. Entre todos, a partir del intercambio en los grupos:

	En relación con el texto leído, que van a sintetizar	En relación con el texto que van a escribir
Antes de comenzar a		

escribir		
Mientras están escribiendo		
Una vez terminado el texto		

b. Para conversar: ¿qué diferencias les parece que hay en la producción de un texto como el solicitado si es para uso propio o si lo escriben para compartir con otras personas?

Para leer:

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

Como ya hemos mencionado, escribir es una práctica que realizamos de muy diversas maneras, en diferentes contextos y con distintos propósitos. Entre los textos que ya frecuentás (porque venís escribiendo en tu vida cotidiana o en la escuela secundaria) y los que vas a comenzar a escribir en el Nivel Superior, hay continuidades y rupturas, es decir, algunos te resultarán conocidos y otros serán novedosos (y, por lo tanto, te resultarán más desafiantes).

Ahora que estás ingresando al Nivel Superior, te vas a enfrentar con frecuencia a situaciones de escritura en las que deberás responder a interrogantes, sintetizar un texto, comparar diferentes textos, opinar (y fundamentar tu postura). Algunas variables fundamentales, que es importante que tomes en cuenta a la hora de escribir, son las siguientes:

1. El destinatario

A diferencia de lo que ocurre en la comunicación oral, cuando escribimos un texto el destinatario no está presente para hacernos saber si algo no se entiende o resulta demasiado obvio, para pedir aclaraciones, etc. Es por eso que el escritor debe imaginarse, construir una representación del lector para poder escribir un texto que resulte adecuado.

En el ámbito del estudio, los destinatarios más habituales de los textos que vas a tener que escribir son:

- el propio escritor (cuando se toman notas, se resuelve una guía de lectura o se hacen resúmenes, por ejemplo);
- los compañeros (cuando se comparten informes de lectura o resúmenes, por ejemplo);
- el docente (trabajos prácticos, parciales, informes de lectura, etc.).

2. La finalidad o propósito

En el ámbito de la educación superior se escribe con distintas finalidades, entre ellas: guardar memoria, dar cuenta de un tema estudiado, exponer ideas, expresar opiniones fundamentadas.

Tener en claro el propósito del texto que vas a escribir es muy importante porque eso te guiará durante todo el proceso: para seleccionar las ideas que necesitás incluir, para decidir cómo organizarlas y expresarlas, para definir qué recursos vas a utilizar, para hacer una presentación adecuada, etc.

3. El tema

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

Los textos académicos: la exposición y la argumentación

Tomando en cuenta la estructura o la forma en que se organizan las ideas, es posible diferenciar distintos tipos textuales: el narrativo, que relata hechos o acontecimientos ordenados en el tiempo y según relaciones causales; el descriptivo, orientado a caracterizar un objeto, una persona, un proceso, mencionando sus principales rasgos y/o funciones; el expositivo, que desarrolla un tema con el objetivo de dar información, hacer saber o explicar; el argumentativo, que expone opiniones o ideas de manera fundamentada con el propósito de persuadir al lector. A este número de tipos textuales, muchos autores incorporan también el dialogal, estructurado por el intercambio entre dos o más interlocutores; el instruccional, organizado al modo de procedimientos o recomendaciones para realizar una acción (Cano, 2018).

Los diferentes tipos textuales suelen aparecer combinados en un texto, es decir, raramente encontrarás un texto que sea puramente narrativo, descriptivo, expositivo o argumentativo. En general, se puede reconocer un tipo predominante con segmentos de otro tipo, subordinados: narraciones con segmentos descriptivos, argumentaciones con segmentos expositivos y narrativos, diálogos combinados con descripciones, etc. La mayoría de los textos que se leen y escriben en el Nivel Superior son textos académicos, es decir, textos que se producen y circulan en ámbitos como universidades, institutos de formación, centros de investigación, etc., y que abordan temáticas relevantes para los diversos campos de producción de conocimientos. Como se explicó en las primeras clases, este tipo de textos se organiza en tres partes: una introducción, un desarrollo y una conclusión. En estos textos, en general, predominan las secuencias expositivas y argumentativas.

En la exposición se busca hacer comprender algo al destinatario. En la introducción, se presenta el tema y puede anunciarse qué se va a desarrollar en relación con ese tema en el texto. De acuerdo con el tema, puede convenir un modo específico de desplegar la información en el desarrollo del texto. En algunos casos se describen características en respuesta a una pregunta del tipo ¿cómo es...?; en otros casos, se plantean relaciones de causa/efecto respondiendo a interrogantes del tipo ¿cómo se produce...?, ¿por qué se produjo...?; en otros casos, la estructura es comparativa y la información se organiza de modo de mostrar semejanzas y diferencias para responder a preguntas como ¿en qué se parecen...?, ¿qué tienen de diferente...? ; en otros, se establecen clasificaciones o tipologías, respondiendo a interrogantes como ¿qué clases de X hay? En un texto expositivo de cierta

extensión y profundidad, estos diferentes modos de desplegar la información se pueden combinar, en la medida que un objeto de conocimiento puede admitir múltiples interrogantes. En el cierre, el autor puede sintetizar las ideas fundamentales del texto, o indicar los aspectos del tema que quedan abiertos a nuevas indagaciones.

Cuando estés escribiendo un texto expositivo, tenés que estar muy alerta a que el tema efectivamente pueda ser comprendido, para ello es conveniente incluir definiciones de términos relevantes o novedosos; ejemplos (en lo posible propios, no extraídos de otros textos); reformulaciones (decir lo mismo con otras palabras); también es posible que complementes (pero no sustituyas) aquello que estás exponiendo en prosa con gráficos, cuadros, dibujos, mapas, fotos.

En la argumentación se busca persuadir al destinatario para que adhiera a la postura que asume el enunciador frente a un tema o hecho. Se presenta una tesis (un planteo o una opinión que se enuncia como una afirmación) y argumentos que justifican esa tesis. Para argumentar, el autor puede apelar a citas de otros autores con los que acuerda o a quienes discute, ofrecer ejemplos, formular analogías, narrar, etc. La introducción suele presentar el tema o adelantar la tesis del enunciador, en el desarrollo se despliegan los argumentos y en el párrafo de cierre se sintetizan las ideas generales del texto y se reafirma la tesis.

Como ya viste, a la hora de leer y estudiar, es muy importante identificar las secuencias predominantes y reconocer cuál es el modo en que está organizada la información del texto que estás leyendo: esto te permitirá decidir cuál es la mejor manera de tomar notas (un cuadro comparativo, un cuadro de doble entrada, un esquema conceptual, una línea de tiempo, etc.). Estas estructuras son un buen avance para un plan textual, a partir del que podrás organizar una buena síntesis.

Para seguir avanzando

Momento individual

OPCIÓN A

Un tema central en la discusión académica y en las políticas y experiencias educativas a nivel mundial es la integración de las tecnologías en la educación. Seguramente a lo largo de la carrera te encontrarás con diversas materias y lecturas que refieren a ello. Para comenzar a conocer de qué tratan los debates e ideas que circulan actualmente al respecto, queremos proponerte que leas la primera parte del capítulo “En espera de la revolución. La promesa incumplida del cambio tecnológico”: se trata del capítulo 4 del libro Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital, de David Buckingham⁵.

a) Escribí una reseña del fragmento referido y una reflexión acerca del tema abordado. Tu texto deberá estar organizado en dos partes claramente diferenciadas:

⁵ Puede leerse el fragmento al finalizar la ficha.

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

2da parte. Discusión con el autor del texto: desarrollo de tu opinión personal sobre la inclusión de tecnología en la educación hoy: utilización de la computadora como herramienta para el aprendizaje. En esta parte, mencionar las siguientes cuestiones:

- qué es lo que sucede actualmente (basándote en tu experiencia como estudiante o –si finalizaste tus estudios secundarios hace tiempo– en lo que sabés a través de familiares o conocidos);
- qué sería conveniente que ocurriera, cuáles podrían ser los inconvenientes y cómo se podrían sortear; qué cuestiones (qué decisiones, qué prácticas, qué consignas) habría que evitar y por qué; cuáles se deberían promover.

OPCIÓN B

Te invitamos a que leas una parte de “Las paradojas postmodernas. El contexto del cambio”: se trata del capítulo IV del libro Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado), de Andy Hargreaves⁶.

a) Escribí una reseña del fragmento referido y una reflexión acerca del tema abordado. Tu texto deberá estar organizado en dos partes claramente diferenciadas:

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

2da parte. Discusión con el autor del texto: desarrollo de tu opinión personal sobre el impacto de la compresión del tiempo y del espacio en la vida personal y en el estudio. En esta parte, mencionar las siguientes cuestiones:

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

Algunas expresiones que podrían ser de utilidad en la escritura (podés consultar más en la lista de conectores y marcadores ofrecida en el módulo: “Pistas para desentrañar las relaciones entre las ideas”):

El texto... da cuenta de...

El autor... se refiere a...

En relación con...

Respecto de...

A partir de....

En mi experiencia...

Hay distintas situaciones...

En algunos casos/ en la mayoría de los casos sucede...en otros...

Habitualmente...

⁶ Puede leerse el fragmento al finalizar la ficha.

Si bien...
 En mi opinión...
 Yo pienso que...
 Desde mi punto de vista...
 En síntesis...

Momento entre todos

A partir de la propia experiencia de escritura, reflexionen sobre el proceso llevado a cabo y volver al cuadro elaborado entre todos para corregir, agregar, eliminar, etc.:

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

Volver al principio

Momento individual

1. Luego de haber leído sobre algunos aspectos a tener en cuenta a la hora de escribir un texto y de haber resuelto una consigna en la que elaboraste una síntesis y expresaste una opinión personal a partir de la lectura de un texto de estudio, te invitamos a releer el texto que escribiste al comenzar esta ficha, la primera actividad (en “Para comenzar”) y compares el proceso llevado a cabo en ambas oportunidades.
2. A partir de lo que aprendiste, determiná cuáles son las acciones más significativas para resolver las consignas de lectura y escritura.

Opción A

En espera de la revolución La promesa incumplida del cambio tecnológico

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

Thomas Edison, 19226

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

¿Un romance poco constante?

Larry Cuban, historiador de la educación estadounidense, ha escrito una excelente historia de lo que él denomina el “romance poco constante” entre la educación y la tecnología. Edison no fue en modo alguno el único que destacó el potencial revolucionario del cine; similares afirmaciones se formularon en las décadas que siguieron respecto de la radio. Treinta años después, surgía la misma clase de retórica en torno de otro nuevo medio, la televisión, y al iniciarse la década de 1960, las esperanzas volvían a depositarse en una nueva generación de “máquinas de enseñar”, que ahora adoptaban la forma de laboratorios de aprendizaje programados.

La historia de Cuban describe un ciclo recurrente de anuncios grandilocuentes seguido de desilusión y recriminaciones. Ejecutivos de fundaciones, directivos educativos y empresarios proclaman una y otra vez que determinados avances tecnológicos ofrecerán soluciones de largo alcance para los problemas de la educación, soluciones que harán que los viejos medios, como los libros, y en muchos casos también los docentes resulten redundantes. Luego vienen las investigaciones académicas orientadas a demostrar, en su mayoría, la efectividad de esas máquinas frente a las técnicas tradicionales de enseñanza. Pero se empiezan a oír quejas cada vez más frecuentes acerca de las dificultades de uso, los problemas técnicos y las incompatibilidades; más tarde, las encuestas revelan que los docentes usan las nuevas herramientas con escasísima frecuencia. A continuación, se culpa a los directivos por permitir que máquinas tan costosas queden abandonadas juntando polvo, mientras se reprende a los docentes por tener mentalidades tan estrechas o por ser

anticuados y no usar esos nuevos dispositivos aparentemente tan eficaces. Y con cada nueva tecnología, el ciclo vuelve a repetirse de manera inexorable.

Cuban explora varias razones de la aparente indiferencia de los docentes frente a la tecnología. Sostiene que, en alguna medida, los problemas son de carácter logístico: a menudo, la tecnología resulta ser más difícil de usar que lo que sugieren quienes promueven su empleo; además, es difícil garantizar el acceso adecuado a los equipos debido a las limitaciones impuestas por las instalaciones y los horarios de las escuelas. Aun en los casos en que se dispone del hardware, suele contarse con una provisión limitada de programas adecuados para usar en el aula; puede ocurrir además que los docentes no reciban capacitación suficiente, tanto en relación con el manejo de los equipos como en el uso de los recursos para acompañar la enseñanza. Cuban sostiene que las tecnologías más antiguas, como los libros de texto y los pizarrones, están dotados de un grado de simplicidad y flexibilidad que los vuelve mucho más aptos para las “complicadas realidades de la enseñanza en el aula”. También sostiene que los docentes valoran el contacto cara a cara con sus alumnos y que son reacios a permitir que ese contacto sea reemplazado o interrumpido por la tecnología. El autor indica que los maestros efectúan elecciones “condicionadas por las situaciones”: “Alteran la conducta en el aula de manera selectiva en la medida que las tecnologías les ayuden a resolver problemas que definen como importantes y no minen su autoridad en el aula”, pero es probable que opongan resistencia a cambios que perciben como irrelevantes, engorrosos o que debilitan su posición (1986, págs. 70-1).

Opción B

Compresión del tiempo y del espacio

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

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

Ahorra tiempo y también ahorrarás dinero.

La era de la modernidad produjo avances acumulados, en relación con los viajes y las comunicaciones, que conquistaron las distancias y comprimieron el tiempo. Los ferrocarriles, los automóviles, los teléfonos y los transportes aéreos cada vez más rápidos contribuyeron tecnológicamente a esta intensificación de la compresión del tiempo y del

espacio y, en consecuencia, a la velocidad a la que los negocios podrían contraerse. La compresión del tiempo y del espacio no es nada nuevo. Las cosas han ido transcurriendo más deprisa desde hace bastante tiempo.

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas del curso

- **Anijovich, R.** (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires. Paidós
- **Armstrong, T.** (2018). *Inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires, Paidós.
- **Buckingham, D.** (2012). “En espera de la revolución. La promesa incumplida del cambio tecnológico”. En: Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial.
- **Cano, F.** (2018). “El problema retórico”. [Clase virtual] Trayecto de formación de coordinadores de ateneos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- **De Ketele, J. M.** (1984). Observar para educar. *Observación y evaluación en la práctica educativa*.
- **Faigenbaum, G.** (2018). “El desarrollo de las habilidades argumentativas”. En: Castorina, J. y Carretero, M. (comps.). *Desarrollo cognitivo y educación [I]. Los inicios del conocimiento*. Buenos Aires. Paidós.
- **Fenstermacher, G. y Soltis, J.** (1999) *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- **Hargreaves, A.** (2018). Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Buenos Aires. Waldhuter Editores.
- **Nicastro, S.** (2006). Revisitar la mirada sobre la escuela. Homo Sapiens. Rosario.
- **Poggi, M.** (1995): “La observación: elemento clave de la gestión curricular”, en Poggi, M. (comp.): Apuntes y aportes para la gestión curricula, Kapelusz, Buenos Aires
- **Ranciere, J.** (2003) *El maestro ignorante*. Barcelona. Leartes.
- **Tenti Fanfani, E.** (2007a). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99).
- **Tenti Fanfani, E.** (2007b). La escuela y la cuestión social: ensayos de Sociología de La educación. Siglo veintiuno editores.

ANEXO I

ENCUENTRO 1 - NO LEEMOS SIEMPRE DE LA MISMA MANERA

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

1. La clase de texto. Si te gusta leer historietas, seguramente no lo hagas del mismo modo, ni en la misma posición, ni en los mismos lugares que lees un manual de Historia.
2. El conocimiento sobre el tema. Los lectores más entrenados o que dominan mejor el tema tienen una actitud más distendida frente al texto, mientras que los lectores novatos, menos entrenados o que desconocen el texto se mantienen en estado de alerta y desconfían de sus interpretaciones.
3. El propósito. Leemos en diagonal cuando sólo buscamos pasar el rato, por ejemplo, al “copetear” el diario o revisar los estados en una red social. Pero si queremos volvernos expertos en el tema que estamos leyendo vamos a leer en profundidad, con detenimiento. En el Nivel Superior, leer para estudiar supone unas formas específicas de abordar los textos. Entre otras cuestiones, es imprescindible que sepas qué es lo que vas a leer (un capítulo de un libro, un ensayo, una nota de opinión, etc.), para qué vas a hacerlo, qué tenés que “buscar” allí, con qué otros textos de la misma asignatura se relaciona lo que estás leyendo. También es muy importante que te preguntes: ¿por qué será que el profesor o profesora piensa que puede ser útil el texto para tu formación? ¿Cuán difícil, aburrido, divertido, novedoso, etc. podría resultarte?

Los lectores más entrenados realizan todo esto y mucho más antes de leer, a veces incluso sin ser del todo conscientes de la importancia de lo que hacen. En efecto, para lograr un mayor grado de comprensión durante la lectura es necesario contextualizar el material, activar conocimientos previos y establecer objetivos claros. De lo contrario, cómo vas a saber qué es importante y qué no lo es, cuáles son los conceptos claves y qué se espera que sepas luego de la lectura.

A continuación, te ofrecemos información importante para encarar la lectura cuando estudiás, que te permitirá construir un GPS para llegar a buen puerto.

Explorar el texto

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

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

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

En relación con el último punto, es conveniente buscar información sobre el autor antes de leer el texto, dado que abordará el tema desde el marco teórico en que se formó o al que adhiere. Por ejemplo: los problemas del campo educativo pueden ser analizados desde la Didáctica General, la Psicología Educativa o la Antropología Social, entre otras disciplinas, y cada enfoque supone una interpretación diversa de la realidad.

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

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

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

¿Qué información proveen? Los programas de las materias o asignaturas suelen comenzar con una fundamentación, en la que el docente a cargo explica por qué la asignatura es importante para la formación de sus estudiantes y describe brevemente “de qué va”: el recorrido, las teorías, los temas. En esta sección podrás descubrir cuál es el sentido general del texto que vas a leer, en el marco de qué conjunto de ideas y teorías se espera que lo comprendas. A continuación, los programas incluyen objetivos de aprendizaje, es decir, indican qué deben lograr los estudiantes: conocer la teoría tal, comprender los debates existentes en el campo cual, ubicar temporalmente determinados hechos, formular criterios, etc. Estos objetivos te permiten comprender, por lo tanto, qué espera el profesor o profesora de vos.

Además, los programas ordenan los contenidos en unidades, ejes, módulos o bloques. Cada uno corresponde a un conjunto de contenidos que se agrupan porque tienen algo en común. Por ejemplo: una materia puede presentar la historia de la educación argentina organizada en unidades por período histórico, o por problemas, o por modelos teóricos explicativos. En cada unidad, el docente indica la lista de temas que vas a aprender. Por ejemplo, en una unidad sobre el origen del sistema educativo moderno, los temas pueden ser “fundación del sistema”, “debates en torno al modelo a implementar”, “Estado-nación”, etc. Entonces, identificar la unidad a la que corresponde el texto te permite saber por qué el profesor o profesora te indica leerlo. Al cotejar el título o algún subtítulo del material de lectura con la lista de temas de esa unidad, seguramente identifiques cuáles son los conceptos clave o ideas principales.

Finalmente, el programa te permite establecer relaciones entre los textos que conforman una materia: si los agrupás por unidades, sabrás cuáles abordan temas comunes. De esta manera, tu lectura deja de centrarse en un único texto para pasar a ser hipertextual: podés “linkear” cada lectura con las demás.

Revisar apuntes de clase

En muchas ocasiones, el o la docente encarga la lectura del texto sin haber abordado antes el tema en clase: se lee anticipadamente, para una clase por venir. Pero en otros casos, la lectura es posterior a la clase. Entonces, si contás con apuntes de clase, es conveniente que los revises antes de sentarte a leer. Al hacerlo, podrás aumentar tu caudal de información sobre el tema, recuperar lo que ya sabés, identificar los conceptos clave o aquellos aspectos en los que hizo foco el o la docente, entre otras opciones. Tené en cuenta que los profesores siempre ofrecen pistas para la lectura de los textos.

Utilizar las guías de preguntas u otros insumos disponibles

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

ANEXO II

Ficha 4. Pistas para desentrañar las relaciones entre las ideas

Con el ojo en la lupa: descubrir las relaciones

Ya sabes que leer constituye una tarea en la que el lector debe desempeñar un papel activo, atento y crítico si pretende llegar a buen puerto. En el Nivel Superior, se espera que te prepares para leer, que subrayes, resaltes, escribas, conectes mientras lees; que estés alerta ante las palabras desconocidas y que cada tanto te detengas para evaluar qué y cuánto estás comprendiendo. Es que leer no es sólo pasar los ojos por la página, sino que se parece a practicar un deporte: te deja un poco exhausto, pero finalmente satisfecho de lo que lograste comprender. La buena noticia es que existen pistas en los textos que colaboran con el lector para establecer las relaciones entre las ideas. A continuación, te ofrecemos algunas de ellas.

La estructura del texto

Al hablar de la preparación para la lectura comentamos que los textos académicos suelen tener una estructura tripartita: presentación o introducción, desarrollo y cierre. Y reseñamos qué es lo que contiene y cuál es la función de cada una de estas partes (si no lo recordás, este es el momento de releer tus notas de la Ficha 1).

Ahora podemos agregar algunas cosas más. Si el texto es extenso y tiene apartados con subtítulos es probable que cada apartado replique la estructura tripartita (que exista una introducción al apartado, un desarrollo y un cierre). Esto se vincula con la progresión del tema y con una ley de oro en los textos académicos: se debe anunciar al lector de qué se va a hablar a continuación y se van realizando síntesis parciales para dejar en claro qué se dijo hasta el momento. Por lo tanto, tené en cuenta que seguramente cada apartado aborde una y sólo una idea central y que esa idea central va a estar enunciada al comienzo, desarrollada en extenso en los párrafos intermedios y resumida al final.

Los textos académicos suelen ser redundantes: te dicen una y otra vez aquello que desean que comprendas.

Frases como “en este apartado abordaremos X”, “el objetivo de los siguientes párrafos es explicar Y” o “a continuación, presentaremos Z” te indican que el autor está presentando el tema. Prestá atención: eso (X, Y o Z) es lo que tenés que entender.

La síntesis y/o el cierre del apartado suelen comenzar con “En síntesis”, “En resumidas cuentas”, “Para resumir”, etc. Seguramente, aquí el autor diga en pocas palabras y de forma muy precisa lo que le costó todo el apartado desarrollar. Utilizá esta sección para asegurarte de haber entendido las ideas clave: si no entendés la síntesis o parte de ella, volvé para atrás y revisá los párrafos previos.

La estructura del texto

Al hablar de la preparación para la lectura comentamos que los textos académicos suelen tener una estructura tripartita: presentación o introducción, desarrollo y cierre. Y reseñamos qué es lo que contiene y cuál es la función de cada una de estas partes.

Ahora podemos agregar algunas cosas más. Si el texto es extenso y tiene apartados con subtítulos es probable que cada apartado replique la estructura tripartita (que exista una introducción al apartado, un desarrollo y un cierre). Esto se vincula con la progresión del tema y con una ley de oro en los textos académicos: se debe anunciar al lector de qué se va a hablar a continuación y se van realizando síntesis parciales para dejar en claro qué se dijo hasta el momento. Por lo tanto, tené en cuenta que seguramente cada apartado aborde una y sólo una idea central y que esa idea central va a estar enunciada al comienzo, desarrollada en extenso en los párrafos intermedios y resumida al final.

Los textos académicos suelen ser redundantes: te dicen una y otra vez aquello que desean que comprendas.

Frases como “en este apartado abordaremos X”, “el objetivo de los siguientes párrafos es explicar Y” o “a continuación, presentaremos Z” te indican que el autor está presentando el tema. Prestá atención: eso (X, Y o Z) es lo que tenés que entender.

La síntesis y/o el cierre del apartado suelen comenzar con “En síntesis”, “En resumidas cuentas”, “Para resumir”, etc. Seguramente, aquí el autor diga en pocas palabras y de forma muy precisa lo que le costó todo el apartado desarrollar. Utilizá esta sección para asegurarte de haber entendido las ideas clave: si no entendés la síntesis o parte de ella, volvé para atrás y revisá los párrafos previos.

Los párrafos: hacia afuera

La división en párrafos es una clave fundamental para orientarte en la comprensión. Los párrafos están llenos de pistas, que apuntan hacia afuera (o sea, hacia otras ideas en otros párrafos) y hacia adentro (es decir, hacia las oraciones que lo conforman).

¿Por qué “hacia afuera”? El orden que siguen los párrafos no es azaroso, sino que responde a una lógica de presentación y desarrollo de las ideas a fin de que el tema progrese de forma ordenada y clara. Algunos ejemplos:

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

Esta caracterización simplificada de la (hipotética) organización de los párrafos evidencia que el punto y aparte no es casual, ni porque sí, sino temática y

lógica. Cuando un autor o autora decide colocar punto y aparte es porque terminó un tema o subtema y decide comenzar otro, o porque realizó un “movimiento” textual y ahora va a realizar otro (por ejemplo, presentar, definir, caracterizar, dar un ejemplo, comparar con otro objeto, etc.). En cada párrafo el autor “hace algo”. Y parte de tu trabajo es identificar ese “algo” que sucede allí: se trata de una tarea de abstracción que garantiza que seguís el hilo sin perderte. De cada párrafo debés sacar una idea.

Una vez que comprendas qué pasa en cada párrafo, podrás comprender qué relaciones hay entre ellos: si se complementan, se oponen, etc. Muchas veces, al comienzo del párrafo hay una oración o un conector que funciona como pista para desentrañar la relación con los otros. Te presentamos algunos ejemplos comentados para que comprendas a qué nos referimos.

A diferencia de A, B considera que el aprendizaje se produce cuando...

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

Por todo lo anterior, podemos concluir que...

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

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

Los párrafos: hacia adentro

¿Y las pistas “hacia adentro”? Esto tiene que ver con la organización interna del párrafo, con el modo en que las oraciones se van encadenando. Existen prototípicamente dos modelos posibles: el párrafo deductivo y el párrafo inductivo. Te presentamos un ejemplo comentado de cada uno de ellos⁷:

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

⁷ Los ejemplos fueron extraídos de textos reales, escritos por estudiantes ingresantes al Nivel Superior en la ENS N° 4 “Estanislao Zeballos” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En sus producciones, debían dar cuenta del punto de vista de Emilio Tenti Fanfani sobre el problema de la autoridad docente a partir de la lectura de un texto y el visionado de un video.

cargo, portaba el delantal blanco y se paraba en el aula frente a su clase era automáticamente dotado de prestigio y respetado como consecuencia de lo que denomina “efecto de institución”.

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

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

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

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

Los conectores y los marcadores discursivos

Como tal vez ya te hayas dado cuenta, dentro del texto hay ciertas palabras clave que permiten comprender la relación entre las oraciones y los párrafos. Se trata de los conectores y de los marcadores u ordenadores discursivos. Sin entrar en detalles, diremos que los conectores (*sin embargo, además, por lo tanto*) establecen relaciones **entre las ideas**, mientras que los marcadores discursivos (*para comenzar, por otra parte, finalmente*) ordenan el discurso como un todo. Por lo tanto, siempre orientan la interpretación del lector.

Los conectores⁴ pueden establecer relaciones de adición (*además, también, y, etc.*), oposición (*sin embargo, pero, no obstante*), causa (*dado que, porque*), consecuencia (*por lo tanto, entonces, etc.*), entre otras. También introducen ejemplos (*por ejemplo, como, por caso*) y reformulaciones (*es decir, dicho de otro modo, en otras palabras, o sea*). Los lectores menos entrenados, al no prestar mucha atención a estas palabras van comprendiendo las oraciones o los párrafos “sueltos”, cada uno por su lado.

En cuanto a los marcadores u ordenadores discursivos, resultan una pista central para ordenar la información: permiten que el autor o autora diga qué va a hacer (por ejemplo, *para comenzar*) o que aborde distintas cuestiones de forma ordenada (*en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar, finalmente*). Por ejemplo, si en un texto se afirma que existen tres causas que explican el fenómeno tal, entonces seguramente se utilicen ordenadores para ir introduciendo cada una de ellas. El lector atento deberá ir buscando cada uno de

estos ordenadores (*la primera, la segunda, la última*, u otros equivalentes) para identificar las tres causas. Estos ordenadores resultan elementos clave para marcar el texto mientras se lee, dado que organizan la información y permiten tomar decisiones.

ANEXO III

ANIJOVICH, Rebeca.(2009) Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires. Paidós

LA OBSERVACIÓN: EDUCAR LA MIRADA PARA SIGNIFICAR LA COMPLEJIDAD

La observación es un hecho cotidiano y espontáneo. Sin haber aprendido cómo observar específicamente en algún campo profesional o del saber, hacemos observaciones en diferentes dominios del mundo de la vida y, en función de esto, construimos conocimientos y experiencias.

A su vez, nuestros conocimientos y experiencias inciden en nuestras observaciones. En el Diccionario de la Real Academia Española el término "observar" presenta las siguientes acepciones: "examinar atentamente", "mirar con atención y recato", "atisbar", "guardar y cumplir exactamente lo que se manda y ordena", y "advertir, reparar".

Por su parte, el término "mirar" se define, entre otros significados, como "observar acciones de alguien", "revisar, registrar", y "apreciar, estimar una cosa, dirigir la vista a un objeto". Resulta más que evidente que la palabra es polisémica y, tal como expresa Avila (2004) algunas de sus acepciones aparecen ligadas a distintos sentidos:

- De regulación: "observar los mandamientos, los reglamentos o la ley". Es la significación más vinculada a la estructura etimológica del término. Servus significa "esclavo" y ob, "delante de", es decir, esclavo que se pone delante de su amo para acatar y obedecer sus órdenes .
- De vigilancia y seguridad: aquí se encuentran, paradójicamente, tanto las observaciones de objetos o individuos sospechosos de haber cometido o estar a punto de cometer un crimen, como las observaciones y los seguimientos que hace el crimen organizado de sus posibles víctimas,
- De recriminación: se encuentra en expresiones como "hay que hacerle alguna observación", o "ya se le hicieron las observaciones del caso", las cuales están ligadas al contexto del reproche o la reprensión .
- De análisis/interpretación: en el ámbito de nuestras instituciones se habla de "formular observaciones", o de "recoger observaciones" sobre algún documento o procedimiento.

Los significados más extendidos en las instituciones educativas son los de vigilancia y análisis e interpretación, que combinados, dan lugar a observar para evaluar a los alumnos, a los docentes. etc. Este sentido se ha instalado históricamente en las instituciones educativas, en relación tanto con la observación institucional como con la de clases. Desanudar los sentidos que se le adjudica a la observación es importante para poder resignificarla. Como recién mencionamos, en la escuela se suele asociar la observación con los procesos de evaluación y control. Sin embargo, consideramos que el acto de observar puede constituir una herramienta poderosa para la reflexión en y sobre la acción docente.

Una definición de De Ketele (1984) expresa que la observación es un proceso que precisa atención voluntaria y selectiva en función del objetivo que se quiere lograr. Se trata, entonces, de un proceso que requiere de algún instrumento cuya función es la de recoger información sobre el objeto o situación que se desea considerar. Esta definición "clásica" de este autor permite advertir la complejidad del fenómeno de la observación. Observar con atención significa concentrar selectivamente la mirada y, como ocurre en toda selección, dejar muchas cosas fuera del foco. Es por este motivo que tal vez la intencionalidad sea una de las características más relevantes de este proceso, ya que identifica, por un lado, la función que tiene la observación y, por otro, precisa aquellos aspectos en los cuales

focalizar (no se puede observar todo y es necesario delimitar el campo sobre el cual esta se efectuará)

Ahora bien, la observación se torna sistemática cuando su frecuencia y procedimientos se repiten y el acto de observar se acompaña con la utilización de técnicas de observación y registro. Por otra parte, es preciso observar con detenimiento, es decir, se requiere de cierto tiempo para hacerlo. Esto significa exactamente lo contrario de "dar una ojeada". Al respecto, la frase de Vázquez da cuenta de esta circunstancia de manera contundente: "el mirador, degusta, cata, rumia lo que el mirón traga con premura" (Vázquez, 2004: 791). Por último, también buscamos observar situacionalmente, lo cual implica una renuncia a una comprensión total y completa de lo observado. Tal como plantea Nicastro (2006), no se trata de congelar hechos, fenómenos, prácticas en un aquí y ahora, se trata de entender que las situaciones observadas nunca son completas y siempre son cambiantes. Desde una visión positivista, existen desventajas "clásicas" que se plantean sobre las observaciones. Entre ellas, que el observador pone en juego su subjetividad en las interpretaciones (sesgo del observador), así como la reactividad (influencia del observador sobre los observados). En relación con la objetividad, durante muchos años se consideró que el observador debía ser neutral. Pero aun con esa pretensión, es inevitable que un observador haga intervenir sus saberes previos, sus representaciones y sus concepciones sobre el objeto observado, y que agregue, complete y complemente las lagunas (Poggi, 1995). Esto ocurre porque el que ve no es el ojo sino el sujeto, culturalmente situado y socializado, con determinadas experiencias y conocimientos. De este modo, dado que toda observación está marcada por las diferentes perspectivas de los observadores el sujeto que observa no dispone de verdades, sino de versiones construidas desde su singular punto de vista. Se observa a partir de variados filtros y desde allí se significa lo que se observa. En consecuencia, el papel del observador es fundamentalmente activo.

