

La lectura y la escritura: un asunto de todos/as

**Paula Carlino
Silvia Martínez
(coordinadoras)**

Universidad Nacional del Comahue

Rectora
Prof. Teresa P. VEGA
Universidad Nacional del Comahue
Buenos Aires 1400 - (8300) Neuquén
Tel: (0299) 4490363 / Fax: (0299) 4490351
sprector@uncoma.edu.ar

Secretaría de Extensión Universitaria
Abog. Juan José PILOTTO
Tel: (0299) 4490328
secunc@uncoma.edu.ar

Editorial de la Universidad Nacional del Comahue
Editor responsable: Luis Alberto NARBONA
Tel: (0299) 4490300 - Int. 617
educ@uncoma.edu.ar

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio,
sin el permiso expreso de **educ**.





Universidad Nacional del Comahue

La lectura y la escritura: un asunto de todos/as

**Paula Carlino
Silvia Martínez
(coordinadoras)**

educó

Editorial de la Universidad Nacional del Comahue
Neuquén, 2009

Martínez, Silvia

La lectura y la escritura : un problema de todos / Silvia Martínez ;
coordinado por Silvia Martínez. - 1a ed. - Neuquén : EDUCO –
Universidad Nacional del Comahue, 2008.

564 p. ; 24x17 cm.

ISBN 978-987-604-123-2

1. Formación Docente. I. Martínez, Silvia, coord. II. Título
CDD 371.1

Proyecto perteneciente a Secretaría Académica de la UNCo.

Diseño de tapa y carátulas: FLORENCIA ZAMBECCHI

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

©- 2009 – **Educo** - Editorial de la Universidad Nacional del Comahue

Buenos Aires 1400 – (8300) Neuquén – Argentina

educ@uncoma.edu.ar

Índice

Presentación <i>Marina Barbabella</i>	11
Miradas sobre la experiencia, el contexto y el desarrollo	19
Desarrollo profesional docente y articulación entre Universidad y escuela media: Universidad Nacional del Comahue <i>Silvia Martínez</i>	21
Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum <i>Paula Carlino</i>	51
Ponencias	91
Desarrollo profesional para escuela media. Nos animamos a escribir	
El libro vuelve al aula: enseñemos a leer y escribir en cada asignatura <i>Alicia Susana Gabarra / Nanci María A.Parrilli</i>	93
Educar para el diálogo y la convivencia: un proyecto institucional <i>María Cristina Barañano / María del Luján Goicoechea / Mónica Rulli B.</i>	105
Proyecto institucional: un trabajo diferente en lecto-escritura desde un tema transversal <i>Daniela Agnello / Nancy Luján Albano / Claudia Josefa Fidani / Gloria Luz Méndez</i>	119
Construyendo y compartiendo posturas: leer, escribir y publicar en la web <i>Silvana Edith Muñoz / Nancy Cristina Moncada / Silvana Marta Cinat</i>	129
Educar para el diálogo y la reflexión. Repensar los valores para una mejor convivencia <i>María del Carmen Gómez / Yenny Venegas Coronado / María de los Ángeles Videla / Silvana Mariel Bante</i>	139
Habilitar la palabra propia a través del discurso literario <i>Liliana Esteban / Nora Mantelli / Nazarena Monsierra / María del Carmen Sivori</i>	153

Sexualidad, género y derechos <i>María Belén Lorenzi / Laura Luján / Priscila Palazzani</i>	167
Conocer lo nuestro para compartirlo con otros: La vegetación de las bardas neuquinas <i>María José Cirillo / Claudia Giacone</i>	177
Florecer en la adversidad <i>Beatriz Antola</i>	187
Lectura y escritura: un tema que nos preocupa/ ocupa Universidad / I.F.D.	197
Letras y números: ¿una convivencia posible? <i>Sandra Belladonna / Silvia Rodríguez / Natalia Lagos</i>	201
Escuela media y Universidad: un diálogo potente <i>Laura Marina Fontana</i>	211
Leen, escriben y exponen para aprender microbiología ambiental en la Universidad <i>Ana María Manacorda</i>	217
Cambios positivos en las prácticas de enseñanza universitaria de la Química <i>Patricia Chiacchiarini / Dina Carp / Alejandra Giaveno</i>	225
Estrategias útiles para el ingresante universitario al cursar asignaturas del área de Química <i>Miria Baschini</i>	235
La apropiación de prácticas letradas en la historia. Usos, concepciones y modalidades <i>Mirta Kircher</i>	245
La lectura y la escritura en la Universidad: ¿un juego de abalorios? <i>Eduardo Palma Moreno</i>	255

Favorecer la comprensión en cursos iniciales de Química: una apuesta a la lectura y escritura	263
<i>Raúl Barbagelata / María Eugenia Parolo / Irene Zajonkovsky / Miria Baschini</i>	
Compartimos nuestras experiencias áulicas. Pósters	271
Colegio E.A.T.M.	273
De cómo una imagen puede generar identificación en un contexto	275
<i>Alba A. Breier / Celeste Vénica</i>	
La lecto-escritura como herramienta facilitadora del aprendizaje en la formación del Auxiliar de Enfermería	281
<i>Ramiro Manuel Castellar / Diana Fernández / Patricia Levy</i>	
Rehacer para mejorar el aprendizaje	285
<i>María José Cirillo / Claudia Giacone</i>	
Nadie escribe para siempre...	
Repensar la escritura como un proceso perfectible	289
<i>Liliana Esteban / Nora Mantelli / María del Carmen Sivori</i>	
El libro vuelve al aula. Enseñemos a leer y a escribir en cada asignatura	297
<i>Alicia Susana Gabarra / Nanci María A. Parrilli</i>	
Las vivencias de los alumnos como motivación para escribir	305
<i>Susana Beatriz Oggioni / María Cristina Sterpone</i>	
De la comprensión lectora a la producción escrita: el resumen	313
<i>Roxana Paredes / Marcela Riba</i>	
Colegio CPEM 47	315
Aprender Contabilidad escribiendo	317
<i>Patricia Avellá / Beatriz A. Pistola</i>	
¿¿Existen los libros de Matemática?!	321
<i>Viviana Cañaz / Marcela Nora Gilabert / Mirtha Graciela Presa</i>	

Cómo hacer de la utopía una realidad. Leer y escribir para aprender Ciencias Sociales <i>María del Carmen Gómez / Yenny Venegas Coronado / Silvana Mariel Bante</i>	327
Lectura y escritura compartidas <i>Graciela Iris Ortiz / María del Luján Goicoechea</i>	333
El esfuerzo intelectual de la corrección. “Cuando yo era alumna pensaba que lo más genial de ser docente era corregir...” <i>Mabel Castaño / Mónica B. Rulli</i>	341
Cómo atraer a grupos dispersos y no desistir en el intento <i>Claudio Fuentes / Marcela Vázquez Tillería / María Cristina Barañano</i>	343
Ocupándonos de leer y escribir en Ciencias Biológicas <i>María de los Ángeles Videla / Roxana Fátima Visintini</i>	351
Repensar y re-escribir textos en el área de Ciencias Sociales. Un recorrido por lugares de América... <i>Liliana Papa / Liliana Pioli</i>	357
Colegio CPEM 54	363
Construyendo posturas <i>Silvana Edith Muñoz / Nancy Cristina Moncada / Silvana Marta Cinat</i>	365
Prácticas sociales de la lectura y la escritura <i>María Belén Lorenzi / Laura Graciela Luján / Priscila Palazzani</i>	371
Aprender a conocer. Derechos humanos <i>Carla Natalia Sánchez / Sylvia Edith Sagaseta / Gladis Luisa Quevedo</i>	377
Periódico virtual <i>Walter Adrián Pincheira / Silvana Marta Cinat</i>	381
Escritores y lectores de una comunidad virtual <i>Rubén Ariel Patricio Ramírez / María Celia Otero</i>	387
Colegio Santa Teresa	393

Abriendo el aula a otras realidades: una experiencia de pasantías <i>Viviana Baroni / María Beatriz Vallejo</i>	395
No todo está dicho... <i>María Gabriela Bózzolo / Alejandra Svrcek</i>	403
Getting to know each other. Conociéndonos <i>María Cristina Bracamonte / Silvana M. Zurita Díaz / María Clara Fort</i>	407
Cómo lograr una práctica docente creativa, crítica y enriquecedora <i>Graciela Gracia / Analía Nota / Beatriz Antola</i>	413
Diálogo intercultural: ¿desafío o realidad? <i>Graciela Maurelli / Fabiana Pachiani</i>	421
Cada cual atiende su juego. Un proyecto de comprensión lectora. <i>Liliana M. Florio / Anabel E. Añez</i>	427
Ayúdame a hacer clic <i>María Isabel Aruanno / Andrea Sabin Paz</i>	435
Leer y escribir textos históricos en el nivel medio <i>María Rosa Miriani / Silvina Cecilia Funes</i>	441
Colegio CPEM 25	443
A pesar de la escuela, un lugar para alcanzar aprendizajes. Experiencia de docentes con sus alumnos y los textos <i>Nancy Luján Albano</i>	445
Volver a leer y a escribir. Una experiencia diferente de los alumnos con los textos <i>Nancy Luján Albano / Rosa Arelisa Barrionuevo / Gloria Luz Méndez</i>	451
Micros radiofónicos. Un contexto real para leer y escribir en la escuela <i>Nazarena Monsierra / José María Berrud</i>	457

No nos escuchan: ¿qué hacemos? Construir el sentido global del texto <i>Laura Mariana Parra / María de los Ángeles Pascual</i>	465
Leer, exponer, escuchar, escribir, re-escribir... <i>Claudia Josefa Fidani / Daniela Agnello</i>	471
Las miradas de los participantes	475
Los docentes dicen	477
Una mirada a la escuela C.P.E.M. N° 25 en su camino por este proyecto <i>Nancy Luján Albano (compiladora)</i>	479
Centro Provincial de Enseñanza Media N° 54	481
Escuela de Auxiliares Técnicos de la Medicina <i>Alicia Susana Gabarra / Nanci María A. Parrilli</i>	483
Colegio Santa Teresa de Jesús	487
Pronunciando las voces <i>Natalia Lagos</i>	489
Los chicos dicen	493
<i>María del Luján Goicoechea (compiladora)</i>	
Anexo	505
Integrantes	507
Cronograma	511
Cartas de Paula	515
Actas y comentarios	545
Grilla para revisar los pósters	563
Criterios para revisar y evaluar artículos sobre experiencias en la escuela	565
Actividades trabajadas en los encuentros	569
Bibliografía	578

Presentación

Este libro comprende el relato de una experiencia de trabajo interdisciplinario, desarrollado en forma conjunta entre docentes de cinco escuelas de nivel medio de la ciudad de Neuquén y un equipo de profesores pertenecientes a distintas unidades académicas de la Universidad Nacional del Comahue, bajo el asesoramiento y la supervisión de la Dra. Paula Carlino.

El proyecto al que hacemos referencia, denominado *“Prácticas Curriculares y mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. La Lectura y la escritura: un problema de todos”*, estuvo destinado a la articulación entre la Universidad y la Escuela Media y fue aprobado y subsidiado por la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, del Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología de la Nación.

La presente publicación es consecuencia de la sistematización de algunas de las propuestas realizadas en el marco del proyecto, orientadas a mejorar la comprensión lectora y promover la escritura de los alumnos/as de dichos establecimientos, las que se plasman en los artículos y pósters de este libro.

La preocupación se originó en el hecho de que, al igual que en otras instituciones de educación superior de nuestro país, se registra en la Universidad Nacional del Comahue un alto índice de deserción que se produce mayoritariamente en los primeros años de todas las carreras. Por supuesto esto está claramente relacionado con el nivel educativo y cultural muy heterogéneo de los ingresantes, que provoca un bajo desempeño académico -con el consecuente retraso en el cursado normal de las asignaturas-, y una tasa de graduación que no se corresponde con el número de alumnos/as que se matriculan cada año.

Los factores que operan como causales de estos problemas son múltiples y de muy diversa índole, puesto que algunos son de naturaleza socioeconómica, mientras que otros son de carácter personal, pero también gravitan aquéllos que son de orden institucional, es decir, tanto de las escuelas medias como de las mismas universidades. Dentro de estos últimos no puede desconocerse la incidencia del desfase que existe entre las condiciones de egreso de los alumnos/as del nivel medio y las exigencias propias de los estudios superiores. Esta brecha se ha ido progresivamente

ensanchando y se refleja en el escaso dominio de los estudiantes tanto con respecto de los contenidos propios de los diversos campos disciplinares como de las habilidades y estrategias de aprendizaje necesarias para un adecuado desempeño en la universidad. Todo esto hace que, lejos de ser “un simple acto de pasaje”, el cambio de nivel educativo resulta una transición especialmente difícil y *una instancia dramática adicional para los adolescentes*.¹

Estas fueron, entre otras, algunas de las razones por las cuales el fortalecimiento de la articulación entre la Universidad y la escuela media se planteó como una política pública en la agenda del gobierno nacional. En el año 2003 se creó, desde el área de articulación de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, el “Programa Nacional de articulación entre la Universidad y la Escuela Media” y en el año 2004, con similares objetivos desde la Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente, se creó el “Proyecto de Apoyo al Mejoramiento de la Escuela Media”. Ambos organismos efectuaron una serie de convocatorias a las universidades para la formulación de proyectos de articulación sustentadas en el propósito de *mejorar el paso de los jóvenes del nivel medio al universitario, optimizando prácticas pedagógicas entre ambos niveles y constituyendo una base sólida para el desarrollo de diversas instancias de trabajo, discusión y análisis en beneficio de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje*, como un modo de garantizar no sólo la accesibilidad sino la permanencia de los estudiantes en la universidad.

Como respuesta a estas convocatorias y coincidente con una política académica de nuestra Universidad destinada a abordar uno de los factores que provocan el abandono temprano de los estudiantes, desde la Secretaría Académica de la Universidad Nacional del Comahue se impulsó el diseño de proyectos con este fin, convocando para ello a docentes de las distintas facultades al mismo tiempo que a las autoridades de los Consejos Provinciales de Educación de las provincias de Río Negro y Neuquén. Es así que durante los años 2004 al 2007 se implementaron en el ámbito de la Universidad tres proyectos coordinados por la citada Secretaría, que tuvieron como destinatarios a un elevado y significativo número de docentes y alumnos de escuelas de las provincias antes mencionadas.

¹ Pugliese, J. C. (2004): “Articulación Universitaria. Acciones del Programa: experiencias de articulación en familia de carreras”. Juan Carlos Pugliese Editor. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

AÑO	CONVOCATORIA	ORGANISMO	NOMBRE DEL PROYECTO
2003	Programa Apoyo a la Articulación Universidad-Escuela Media I	Secretaría de Políticas Universitarias	“Articulación Universidad Nacional del Comahue con Escuelas Medias de la Provincias de Río Negro y Neuquén”.
2004	Programa Apoyo a la Articulación Universidad-Escuela Media II	Secretaría de Políticas Universitarias	“Ciencias Básicas y Orientación Vocacional: un proyecto de articulación entre la Universidad Nacional del Comahue y Escuelas Medias de Río Negro y Neuquén”.
2004	Programa Proyectos de Apoyo al Mejoramiento de la Escuela Media	Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente	“Prácticas Curriculares y Mejoramiento del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje. La Lectura y La Escritura: un problema de todos.”

En términos generales, la interacción entre docentes de los dos niveles permitieron identificar dificultades de aprendizaje y enseñanza en las áreas de conocimiento que se presentan como problemáticas tanto en la escuela media como en la universidad, especificar ámbitos de competencias y de complementariedad disciplinaria o metodológica y permitió -en el marco de un espíritu de colaboración- desarrollar algunas estrategias conjuntas para el futuro inmediato.

El proyecto que dio lugar a este libro se elaboró atendiendo a uno de los ejes de una de las convocatorias, cual fuera el de las *“Prácticas curriculares y el Mejoramiento del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje”*, en el que se abordaron fundamentalmente las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, por ser estas competencias básicas que posibilitan el aprendizaje de las disciplinas en los diversos campos del conocimiento que integran los currículos, las que -de acuerdo a distintos diagnósticos- se presentan como deficitarias a la hora de ingresar a la universidad.

Numerosos estudios señalan que una de las cuestiones más críticas que plantea el inicio de los estudios universitarios es el déficit en la comprensión lectora y la producción de textos, y estas se traducen en serias dificultades para interpretar consignas -sean estas orales o escritas- y para la

apropiación de los contenidos disciplinares que posibilitan un buen desempeño académico en la carrera elegida.

Datos estadísticos aportados desde el Ministerio de Educación, como de otros organismos muestran que en la actualidad los jóvenes leen menos de un libro por año y sólo el 30 % de los que egresan del colegio secundario entiende lo que lee.² Estos datos son congruentes con otros complementarios que nos indican de que un tercio de la población mayor de 20 años no lee, y este grupo es particularmente elevado en el segmento de la población de menores ingresos (el 70 % de la población, en los sectores más necesitados, no lee ningún tipo de material - Contin, 2005: 37)³.

En coincidencia, se encuentran las apreciaciones de muchos profesores -particularmente de cátedras de primer año- los que, en un documento presentado al Consejo Superior de la Universidad, manifestaron su preocupación por el bajo nivel de formación e información de los alumnos/as ingresantes señalando como “alarmante” el grado de dificultades de la mayoría de ellos/as en cuanto a la falta de dominio en expresión oral y escrita, la poca o nula capacidad en el uso de bibliografía, los problemas de registro y técnicas de estudio, a la par de los escasos conocimientos previos para encarar el cursado de las asignaturas del primer año universitario. A su juicio, todo esto los coloca en potenciales desertores.

Si tenemos la expectativa de que nuestra sociedad sea una “sociedad del conocimiento” -y la Universidad sin dudas lo es por tradición y por función en el programa de la modernidad-, es evidente que las limitaciones en las competencias de decodificación a las que aludimos trascienden el plano estrictamente educativo y se proyectan tanto a los ámbitos laborales como al del desarrollo individual de las personas. Esta se constituye entonces en una razón muy fuerte por la que debemos apelar a las instituciones de ambos niveles para buscar alternativas que progresivamente permitan revertir esta situación. Esto fue en consecuencia uno de los principales fundamentos de la elaboración del proyecto.

Adicionalmente en el mismo sentido, y en coincidencia con posiciones teóricas que sostienen que las estrategias de lectura y escritura constituyen procesos complejos que deben ser enseñadas en el contexto específico de las

² Datos aportados por la Fundación Leer.

³ Contín, Silvia (2005): “Escenas y Escenarios para revisar políticas y prácticas lectoras en la Argentina”, en *La lectura. Recurso Básico para el desarrollo humano, sociocultural y económico*.

diferentes disciplinas (Ferreiro 2003, Carlino 2003, Vázquez y Miras 2004), se acordó y decidió para el proyecto que las prácticas docentes acompañaran y apuntaran a potenciar experiencias de lectura y escritura en cada uno de los campos disciplinares. Todo esto previendo que tal experiencia pudiera dar lugar a políticas institucionales permanentes en el sentido del proyecto.

En consonancia con lo expresado, otro de los fundamentos del Proyecto y los trabajos que se presentan en este libro como consecuencia del mismo, tienen en común el desplazamiento de un eje que tradicionalmente había puesto el énfasis en las carencias y problemas del estudiante, hacia otro en donde se establece la necesidad y posibilidad de enseñanzas explícitas, sistemáticas y sostenidas que atiendan al sujeto que aprende en cada contexto.

Esto es así porque, como muy bien señala Paula Carlino las posibilidades de leer y escribir textos científicos y académicos están relacionadas con los estilos, estructuras y lenguajes específicos de los campos de conocimiento y por lo tanto deben enseñarse en estos ámbitos con las particularidades que les son propias. El desarrollo de las competencias para “aprender a aprender” es un complicado proceso que está directamente vinculado al contenido de las disciplinas, y en cuanto tal debe ser asumido por los docentes responsables de cada una de ellas. No se puede esperar que los estudiantes aprendan sin que les enseñemos acerca de cómo se aprende en la disciplina que enseñamos.

Dicho de otro modo: el trabajo docente no puede ya ser simplemente el de -en vano y apresurado intento- subsanar los déficits en lectura y escritura que traen los alumnos así como la mala calidad de los aprendizajes previos, sino el de realizar una enseñanza orientada hacia la formación de competencias lectoras y de escritura al servicio y en función de las respectivas profesiones y disciplinas en donde se desenvolverán, primero como estudiantes y luego como egresados.

Es con estos fundamentos que los objetivos que orientaron las acciones del proyecto fueron:

- Contribuir a la idea de que son los especialistas de cada disciplina quienes mejor pueden ayudar a sus alumnos a aprender a escribir los contenidos de sus materias, con ayuda de especialistas en aprendizaje y escritura.

- Integrar a la problemática de la enseñanza de las ciencias la cuestión de la comprensión de los textos de transmisión de conocimiento científico.
- Planificar, poner a prueba, analizar y comunicar a otros docentes experiencias de lectura y escritura en las propias asignaturas.
- Elaborar materiales escritos que den cuenta de las propuestas didácticas y de la experiencia.
- Ayudar a acercarse a la noción de que la escritura puede ser un instrumento cognitivo para pensar y aprender una materia, siempre y cuando se entienda el escribir como reescribir.

El proyecto original se estructuró en cuatro módulos que abarcaron las áreas de Ciencias Exactas y Naturales y Ciencias Sociales, siendo los responsables de cada uno de ellos los docentes de las disciplinas correspondientes a esos campos de conocimiento, en un trabajo conjunto con los profesores del área de Lengua.

Paralelamente, y desde la Universidad se constituyó un Equipo de Coordinación interdisciplinario integrado por docentes de distintas unidades académicas, al que se sumaron también profesores de Institutos de Nivel Terciario, conformando a su vez por dos equipos -según las especialidades de las áreas mencionadas-, quienes asumieron una tarea cooperativa con sus colegas de las escuelas medias. Para la planificación de las actividades y su implementación se contó con el asesoramiento de la Dra. Paula Carlino, quien a lo largo del trayecto de ejecución tuvo a su cargo el dictado de seis seminarios y el seguimiento permanente -junto con el equipo local-, de las actividades planteadas en las aulas.

En términos metodológicos, la propuesta adoptó un enfoque de *investigación-acción*, dado que esta perspectiva posibilita efectuar diagnósticos y al mismo tiempo encarar acciones de intervención que tiendan, en el menor plazo posible, a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Esta breve síntesis tiene sólo la finalidad de situar el contexto que da origen a este texto, pero sólo a lo largo de sus páginas encontrarán los lectores la verdadera dimensión del trabajo realizado que permite resignificar el valor de la escuela media y de la Universidad como espacios posibles para una nueva práctica alfabetizadora académica y disciplinaria que promueva

nuevas alternativas, más favorables y menos frustrantes para quienes emprenden estudios universitarios.

Cabe por último, agradecer a los/as “docentes-autores/as” por el esfuerzo y el compromiso con el que llevaron adelante esta valiosa experiencia, pero fundamentalmente por haberse animado a sistematizarla, escribirla y hacerla pública.

A los profesores y profesoras integrantes del Equipo de Coordinación por la buena predisposición y dedicación para enfrentar este desafío, y especialmente a Silvia Martínez por su perseverancia y minucioso trabajo para concretar la compaginación de este texto.

Y un reconocimiento muy especial a Paula Carlino por el compromiso asumido con nuestra universidad, puesto de manifiesto en sus ricas enseñanzas, en las horas dedicadas para satisfacer todas las demandas y acompañar este proceso y por estar siempre cerca más allá de la distancia.

Prof. Marina Barbabella

MIRADAS SOBRE LA EXPERIENCIA,
EL CONTEXTO Y EL DESARROLLO PROFESIONAL

- * Desarrollo profesional docente y articulación entre Universidad y escuela media
Silvia Martínez -
- * Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través
del currículum - Paula Carlino -

LECTURA
Y ESCRITURA

~~Un problema de todos los~~
asunto

Desarrollo profesional docente y articulación entre Universidad y escuela media

Silvia Martínez (UNComahue)
silviamarcelamartinez@hotmail.com

Introducción⁴

Este libro traza un recorrido sobre una experiencia de formación en servicio, planteada como investigación-acción, en la cual participaron docentes de escuela media y de nivel superior de diferentes instituciones educativas a lo largo de más de dos años. El objetivo de este proceso de desarrollo profesional, que aunó a docentes de asignaturas y niveles educativos habitualmente distanciados, fue replantear las formas de enseñanza de las materias respectivas a partir de incorporar el trabajo con la lectura y la escritura en cada espacio curricular y de proveer orientaciones para que los alumnos pudieran llevarlo a cabo con éxito. Asimismo, procuramos no sólo incidir sobre las estrategias de enseñanza de los docentes sino sobre sus propias prácticas de lectura y escritura. Para ello, propusimos una modalidad formativa inusual, prolongada en el tiempo, centrada en la experimentación en las aulas y el análisis de lo ocurrido, y en su reconstrucción escrita para difundirlo a través de publicaciones, cuya autoría los docentes aprendieron a desarrollar con mucha orientación por parte del equipo formador.

Los marcos teóricos en los que se funda esta modalidad formativa son diversos porque atañen a las distintas cuestiones involucradas en la formación (Carlino, 2005). En primer lugar, concebimos la lectura y la escritura como prácticas sociales (Lerner, 2003 y Lerner *et al.*, 1999) que implican diversos géneros discursivos, ponen en juego distinta actividad cognitiva por parte de quien las lleva a cabo y pueden resultar herramientas epistémicas, es decir, instrumentos semióticos que cambian las condiciones de trabajo de la mente humana e inciden en la construcción del propio conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1985). La corriente que impulsa ocuparse de estas prácticas desde todos los espacios curriculares es el

⁴ Este apartado cuenta con la importante colaboración de Paula Carlino.

movimiento “escribir a través del currículum” (Bazerman *et al*, 2005), vinculado con “escribir y leer para aprender” (Nelson, 2001).

En segundo lugar, entendemos el aprendizaje desde una concepción que conjuga el constructivismo piagetiano-castoriniano, el socioconstructivismo vigostkyano-wertschiano y las corrientes de “aprendizaje situado”, en oposición a la idea de aprendizaje como recepción pasiva y como tarea solitaria y descontextualizada. Del mismo modo, pensamos en la complejidad del aprendizaje también en términos de desarrollo de subjetividades, en el cual intervienen las emociones relacionadas con la construcción de la autoimagen frente a los pares y a las figuras de autoridad.

En tercer lugar, concebimos la enseñanza como la organización y provisión de condiciones, dispositivos e intervenciones para potenciar no sólo la adquisición de conocimiento por parte de los alumnos sino también el incremento de la confianza en sí mismos como aprendices, las ganas de sostener el esfuerzo y perseverancia necesarios, y el entusiasmo por aprender individual y colectivamente. Por otra parte, reconocemos que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se dan dentro de un sistema didáctico enmarcado en contextos institucionales, y aún político sociales, que los condicionan.

En cuarto lugar, siguiendo a Nemirovsky (1999), consideramos que el eje de la formación de docentes en servicio ha de ser la planificación, puesta en funcionamiento, y el análisis retrospectivo de situaciones didácticas, como un modo de favorecer la reflexión sobre su práctica en aras a transformarla optimizadamente. Sabemos que este proceso requiere tiempos largos, el apoyo de un formador externo y el recurso a la escritura, como un medio de objetivar lo ocurrido en el aula para revisarlo críticamente. Seguimos también a Nemirovsky (1997) en el convencimiento de que el diseño de situaciones didácticas es una tarea creativa, que resulta en un producto tan original como el de otras tareas intelectuales, motivo por lo cual ha de reconocerse la autoría de quien por primera vez concibe, pone a prueba y documenta una novedosa secuencia didáctica. También asumimos la formación docente continua como un proceso vital, identitario, en el cual no sólo están involucradas cuestiones cognitivas sino también cambios en la subjetividad del docente, vinculados a cuestiones personales pero también a su lugar en la sociedad y en relación con sus pares.

Por último, pensamos que la labor de enseñanza y la formación de docentes en servicio han de encararse como una tarea investigativa (Hutchings y Shulman, 1999) o una investigación en la acción (Altrithcher *et al.*, 2002; Kemmis, 1993). En ambos casos, los problemas que siempre se encuentran al enseñar (y también al formar) a docentes cambian su *status*: de ser algo indeseable, a evitar, devienen en el punto de partida para que los docentes y los formadores de formadores continuemos aprendiendo de nuestras prácticas (Bass, 1999), si las pensamos en términos no sólo de cumplir metas, sino de ir entendiendo por qué ciertas propuestas didácticas funcionan o no en determinados contextos y de cómo crear otras propuestas que puedan ajustarse a la metas y, a la vez, a los contextos en los que trabajamos. La enseñanza en estos enfoques ha de ser documentada, para dejar de ser una actividad privada del docente o el formador y convertirse en una propiedad colectiva, sujeta a difusión, a crítica y al enriquecimiento colectivo por parte de la comunidad docente o de formadores de formadores.

A continuación, describiremos el marco institucional en el que se desarrolló la formación en la Universidad y las escuelas secundarias, analizaremos la organización de esta modalidad de desarrollo profesional de docentes y, para cerrar, plantearemos algunas reflexiones a partir de las evaluaciones realizadas por los docentes que intervinieron en esta propuesta.

Al final de esta publicación, presentamos un anexo en el que se organizan, a modo de ejemplo, algunas de las cartas, comentarios, grillas y bibliografía usada. También, se elabora un detalle del cronograma de actividades y de los responsables de las mismas durante estos años.

Marco institucional

Este proyecto se enmarca dentro de las políticas de accesibilidad y retención de la población estudiantil, y del afianzamiento de la presencia y el compromiso de la Universidad Nacional del Comahue en la región. Desde el año 2004, se viene desarrollando el Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención Estudiantil, del que participan docentes de primer año de distintas cátedras y carreras de la universidad. Uno de los aspectos abordados es el problema de la comprensión lectora y otro, la producción de

textos. Ambos son considerados por los docentes como los principales factores responsables de las dificultades que los estudiantes manifiestan frente al estudio y aprendizaje de los contenidos disciplinares. Avanzar en la resolución de estos problemas supuso, para los profesores, aprender estrategias metodológicas que incorporasen la enseñanza de la lectura y la escritura en sus propios ámbitos disciplinares. Después de una serie de jornadas y un proceso formativo con docentes universitarios de distintas cátedras iniciado en 2004, fueron haciendo suya la propuesta de que es preciso que cada materia respalde a los/as alumnos/as en la consecución y el desarrollo de *“las nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la Universidad.”* (Carlino, 2003)

Pensamos entonces que esta experiencia de “alfabetización académica” iniciada en la Universidad -la cual comenzaba a mostrar resultados positivos- podría ser compartida con el nivel medio a través de un trabajo interinstitucional, posibilitado por una convocatoria del Ministerio de Educación y el Consejo Provincial de Educación de Apoyo al Mejoramiento de la Escuela Media. Es así como surge el proyecto de formación en servicio “Prácticas curriculares y mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. La lectura y escritura: un problema de todos/as”, objeto de este trabajo.

Objetivos

Entre los objetivos propuestos, nos planteamos la necesidad de conformar un equipo docente, de la Universidad y de las escuelas medias, que, a partir de la guía de un formador más experimentado, indagara críticamente sobre su propia práctica y realizara cambios, en cada institución, vinculados a integrar la enseñanza de los modos de lectura y escritura esperados en los distintos espacios curriculares.

¿Quiénes participaron?

Los establecimientos educativos que participaron del presente proyecto dependen del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén. Las escuelas involucradas son centros de educación media

públicos: CPEM N° 54, CPEM N° 25, CPEM N° 47, Escuela de Auxiliares Técnicos de la Medicina y el Colegio Santa Teresa de Jesús (de gestión privada).

Dichas escuelas atienden una población estudiantil proveniente de sectores sociales y culturales heterogéneos. Algunas de estas instituciones han solicitado formalmente a la universidad, asesoramiento para trabajar en forma conjunta aspectos referidos a los lineamientos curriculares, la elaboración de programas de contenidos en las diferentes asignaturas y abordaje metodológico.

También fueron incorporados como “equipo colaborador” una docena de docentes de diversos departamentos de la Universidad del Comahue (Historia, Química, Educación, Matemática, etc.) y algunos profesores de Institutos de Formación Docente (IFD), quienes aceptaron dedicar su tiempo a trabajar con las escuelas medias y, a la vez, a continuar implementando cambios en sus propias aulas.

El proyecto contó con el asesoramiento de Paula Carlino, investigadora especialista en el tema, quien condujo las jornadas formativas con todos los participantes, y con la coordinación general de Silvia Martínez, designada por la universidad, encargada de cohesionar al grupo y gestionar su funcionamiento.

Podríamos plantear, entonces, este proyecto como una propuesta de Desarrollo Profesional Docente, centrada en la formación continua a partir del intercambio profesional

Los establecimientos educativos

A continuación, se presenta un breve detalle correspondiente a las cinco escuelas participantes, elaborado por los equipos directivos y por los asesores pedagógicos de dichas instituciones.

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 25

El C.P.E.M. N° 25 es una escuela de aproximadamente 400 alumnos, distribuidos en dos turnos. Se halla ubicada en el Barrio Salud Pública de la ciudad de Neuquén.

Su población escolar es de origen variado, cuenta con dos vertientes principales de alumnos/as: los de la zona de Alta Barda (sectores medios), que han terminado su escuela primaria en el barrio y viven en el radio domiciliario de la escuela, y otros alumnos/as que, habiendo egresado de las escuelas “boca”, viven en otros barrios (especialmente en Parque Industrial o Cordón Colón). Los alumnos/as del resto de la ciudad de Neuquén, generalmente de los barrios del Oeste o de la zona céntrica, son los que se acercan a la escuela por falta de vacantes en aquéllas que les corresponden por radio escolar.

Esta variedad en el origen de los estudiantes se traduce en diferencias en la formación de base, ya que provienen de muchas y diversas escuelas primarias. También inciden aquellas problemáticas relativas a subculturas y valores grupales que en la convivencia se convierten en malentendidos, en el mejor de los casos, y en otros, llegan a generar enfrentamientos personales o grupales.

Ésta es la situación en el ciclo básico, en donde se detectan –además– inconvenientes relacionados con:

- **Lecto-escritura:** falta de hábitos de lectura, dificultades en la comprensión de consignas, inversión de letras, errores de ortografía, fallas de coherencia y cohesión. Se ha trabajado en clases de apoyo con los casos detectados y se lograron distintos grados de avance.

- **Matemática:** dificultad en la lectura e interpretación de consignas, fallas en cálculo, dificultades para resolver problemas. Tenemos un Taller de Estadística y Probabilidad, en el que se están trabajando algunos de estos aspectos.

- **General:** carencia de hábitos de estudio, desorganización originada por la cantidad de materias y de horarios a tener en cuenta, y cansancio en los chicos que vienen desde muy lejos, debido al extenso horario escolar sumado al viaje.

En el Ciclo Superior, la escuela cuenta con dos orientaciones: Perito Mercantil y Bachiller con Orientación Docente. Al respecto, se observan diferencias en los alumnos que eligen una u otra modalidad:

- Los alumnos/s que concurren al Perito Mercantil tienen su historia en la escuela, pertenecen a la comunidad o asisten desde el 1º o 2º año. En general, manifiestan un pensamiento más concreto y ya han definido con claridad el rumbo de sus estudios al finalizar el secundario, o al menos lo intuyen. Su conducta es más estable y las dificultades más grandes se asocian tanto al cumplimiento en la entrega

de sus trabajos, como a la dilación permanente de los plazos. Se observa que les cuesta organizarse en las materias del área social.

- El Bachiller con Orientación Docente se forma en 4º año. Los alumnos eligen esta orientación atentos a su deseo de formarse en el área humanística o docente de nuestra institución, como en la de otros establecimientos. Además, existen alumnos que provienen de otras escuelas –generalmente técnicas– con fracasos anteriores y que eligen un bachillerato para no seguir perdiendo años (las escuelas técnicas son de 6 años). Su elección es por descarte. Por otra parte, suele costarles la adaptación a las normas del establecimiento. En general, son más cuestionadores. Trabajan con otra perspectiva de la vida, más orientada hacia lo social. La orientación exige un pensamiento diferente, con predominio de lo formal, que no siempre es logrado rápidamente por los alumnos que son nuevos en la escuela. Se les hace difícil cumplir plazos, realizar trabajos de elaboración y apropiarse de los contenidos del área pedagógica, sobre todo en el primer cuatrimestre del 4º año.

- Desde el cuerpo docente, cuesta establecer acuerdos pedagógico-didácticos inter-departamentales. En cambio, dentro de cada área es más fácil, dado que disponen de un Jefe de Departamento que realiza las funciones de coordinación.

- Existen temáticas transversales que no se han podido aún abordar con éxito desde lo institucional, a pesar de que se han propiciado encuentros de capacitación para generar el establecimiento de acuerdos.

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 47 “Don Jaime de Nevares”

El establecimiento está situado en la zona oeste de la ciudad de Neuquén. El C.P.E.M. N° 47 es una escuela pública habitada –mayoritariamente– por sectores de bajos recursos económicos. Por lo tanto, como institución, no escapa a la situación de crisis económica que experimenta la sociedad en su conjunto.

Estos conflictos sociales han supuesto un cambio en la función primaria de la escuela, de modo que han aparecido nuevas dimensiones, de tipo asistencial, sanitaria y cultural, que desestructuran el rol y/o el trabajo docente. Esto implica que las respuestas que se generan en la escuela no sólo atienden a las tareas prescriptas, sino que también obedecen a las demandas reales del sector social en el que está inserta.

Desde su creación, que en principio se concibió para absorber alumnos repitentes o con sobre edad, surgió la necesidad de originar cambios en los contenidos y en la metodología de trabajo.

En vista de ello, el proyecto escolar se apoya en un proceso educativo diferente, que prioriza la idea de contención y retención de una población estudiantil con características particulares. Se buscó un modelo que satisficiera no sólo aspectos intelectuales, sino que atendiera también facetas de índole económica, laboral, asistencial, de contención psíquica, de ascenso a otras posibilidades culturales, etc.

Asimismo, no podemos olvidar la necesidad de afecto que requieren muchos jóvenes que vivencian la escuela como un “ámbito” en donde son protegidos sus derechos más elementales.

Esta institución viene implementando -desde 1993- el proyecto “El taller en el curriculum de media”, fundamentado en la evolución del pensamiento del adolescente: lógico-concreto, lógico-deductivo y lógico-inductivo. De acuerdo con esto, se han diseñado los talleres desde 1° a 5° año, que se conectan entre sí en forma espiralada y con el resto de las asignaturas. Esta propuesta didáctica permite replantear los contenidos con los que opera la escuela media.

El taller queda así instrumentado como alternativa superadora del fracaso escolar en cuanto a la repitencia y la deserción. Los talleres forman un eje vertebrador en la institución, ya que su implementación y funcionamiento orientan el desarrollo de una metodología compartida por muchos integrantes.

Por otra parte, esta escuela no se halla ajena a los grandes problemas que afectan –a nivel nacional- a la educación, a saber:

- *falta de hábitos de estudio,*
- *falta de responsabilidad,*
- *dificultades en el aprendizaje,*
- *desvalorización de la educación,*
- *atraso socio-económico del medio, que no estimula ni exige la escolarización,*
- *pocos recursos económicos para la compra de materiales.*

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 54

La mayoría de los alumnos de este establecimiento son adolescentes o jóvenes que se encuentran en situación de alto riesgo social. Sus padres están desocupados o bien son “beneficiarios” de planes de empleo que no superan los \$150 mensuales, así como de cajas de alimentos. La violencia los golpea desde diferentes lugares,

especialmente desde el Estado. Por lo tanto, viven en un barrio que se conoce como “violento” y, muchas veces, se relacionan de manera similar. Algunos datos sirven para demostrar las dificultades que tiene la escuela -en estos contextos- para dar respuesta a las demandas de los alumnos:

- Durante el 2004, han abandonado más de 50 alumnos por motivos familiares.
- El porcentaje de desgranamiento asciende a más del 80%.
- El porcentaje de repitencia asciende, en los primeros años, al 60%.
- La sobre edad sigue en aumento. En los primeros años, las edades oscilan entre los trece y dieciocho años.
- Se agravó notablemente el ausentismo en las mesas de exámenes del corriente mes. Más del 90% de los alumnos que quedaron adeudando materias no se presentó a rendir.

El título del egresado es el de Perito Mercantil. Pero, resulta difícil plantear un perfil de egresado cuando dentro de la institución no se ha instalado la discusión con respecto al papel de la escuela en los escenarios anteriormente descritos. Esto no pudo concretarse, entre otras cosas, porque las condiciones laborales de los docentes no permiten construir estos espacios de reflexión. Aun así -y a pesar de todos los obstáculos- en la escuela se ha comenzado a transitar por este camino, venciendo, además, resistencias externas e internas.

Por otra parte, la institución es conciente de las dificultades con las que el egresado se enfrenta al ingresar a la Universidad, ya que no dispone de los conocimientos previos para comenzar una carrera, aunado a las dificultades de orden económico y social anteriormente planteadas. Es importante destacar que se están realizando muchos esfuerzos desde el equipo de conducción, conformado hace tres meses, para revertir esta situación. Su objetivo es la búsqueda de alternativas pedagógicas creativas, como la que nos propone la Universidad con este proyecto.

Escuela de Auxiliares Técnicos de la Medicina

La historia de esta escuela nos habla de una institución que se transforma a través de los años, intentando suministrar respuestas a las necesidades sociales. De acuerdo con ello, se crea el 12 de marzo de 1958 para capacitar -como Auxiliares de Enfermería- al personal del Centro Materno Infantil (Anexo Hospital Provincial de Neuquén); luego se extiende al resto de la población.

Desde esa fecha en adelante, se continúa trabajando con el objeto de perfeccionar las acciones emprendidas y tratando de lograr, además, tanto la adaptación e integración de los contenidos correspondientes a la formación técnica específica, como los correspondientes al Ciclo Básico de Nivel Medio.

En 1996, se crea el Bachillerato Común en el turno de la mañana. Durante el período de inscripciones correspondiente al año 1999, la escuela fue receptora de la demanda -por parte de un número muy significativo de adolescentes de entre 15 y 17 años- para obtener una vacante en primer año del Plan Ciclo Básico Común. Efectuando un análisis de la misma, pudimos inferir -a partir de las respuestas de los aspirantes- un reconocimiento social sobre las características particulares de esta institución. El hecho de disponer de un Plan Concurrente para la formación de Auxiliares de Enfermería -cuyas exigencias para el ingreso indican poseer 15 años como mínimo- motiva a la comunidad educativa a reconsiderar la experiencia de trabajo con alumnos mayores y a replantearse las expectativas relativas a aquellos alumnos que, al no ser recibidos en otros establecimientos, puedan obtener aquí un lugar.

En el año 2000, y en consonancia con el objetivo institucional de promover la retención en el sistema, se crea el bachillerato de sobre edad (Plan 008 Resolución Provincial 180/83). Sus ingresantes inician el 1° año con edades que oscilan entre los 15 y 17 años, franja etaria que no les permite ser incorporados por las escuelas de adultos, por no haber alcanzado los 18 años. Ellos concurren en turno tarde, compartiendo el colegio e idéntico horario escolar con los estudiantes de la carrera de Auxiliar de Enfermería, quienes también poseen la misma edad. Durante este período lectivo, se crea el 5° año.

Por otra parte, en el año 2001 se plantea la ampliación de la oferta educativa mediante planes concurrentes de tecnicaturas ligadas a la salud y de rápida salida laboral: Técnico en Farmacia, Acompañante Terapéutico y Administrativo en Salud. Todas ellas son carreras a término, de cursado en los dos últimos años del bachillerato, y en contra turno vespertino. En el período 2002, se inició el 1° año de Auxiliar de Farmacia. Al respecto, el año pasado tuvimos la satisfacción de que ese grupo egresara y que en su mayoría ya se haya insertado en el mercado laboral. Durante este año, se iniciará otra de las tecnicaturas propuestas en el PEI: la de Administrativo en Salud.

Para evitar la repitencia y ampliar la promoción, se han implementado los siguientes proyectos:

- *Proyecto de recursado de asignaturas previas y equivalencias para alumnos regulares.*
- *Proyecto de recursado de asignaturas previas y libres para egresados de la escuela.*
- *Proyecto de promoción condicional con tres materias desaprobadas.*
- *Proyecto de incorporación de los alumnos de sobre edad y egresados, el que contempla la posibilidad de que el alumno recurse solamente las materias adeudadas hasta un máximo de cinco.*
- *Proyecto Institucional de Retención Escolar (PIRE). Fue aprobado por la Dirección de Becas de la Nación. Dicho proyecto se generó debido a que en nuestra institución había alumnos beneficiados con becas nacionales y para que ellos las conservaran se solicitó a la escuela que presentara un proyecto institucional de Retención Escolar. Con tal motivo, se presentan los dos proyectos anteriores y, además, se incluye la capacitación y el perfeccionamiento docente.*

Colegio Santa Teresa de Jesús

El Colegio es una institución de carácter oficial, pública y de gestión privada. Está situado en el Barrio Sapere. Recibe alumnos de la mencionada localidad, del Bº Provincias Unidas de Neuquén capital y del Barrio La Costa, sito en Cipolletti (Río Negro).

La institución cuenta con tres niveles: primario con anexo pre-escolar, secundario con dos orientaciones y un CEPAGO para adultos y jóvenes.

En el nivel medio, la matrícula asciende a 327 alumnos, quienes constituyen un grupo heterogéneo en términos de los sectores sociales de los que provienen: clase media y sectores de bajos recursos económicos.

El Ciclo Superior ofrece dos orientaciones o modalidades: Económico Contable y Humanístico Social.

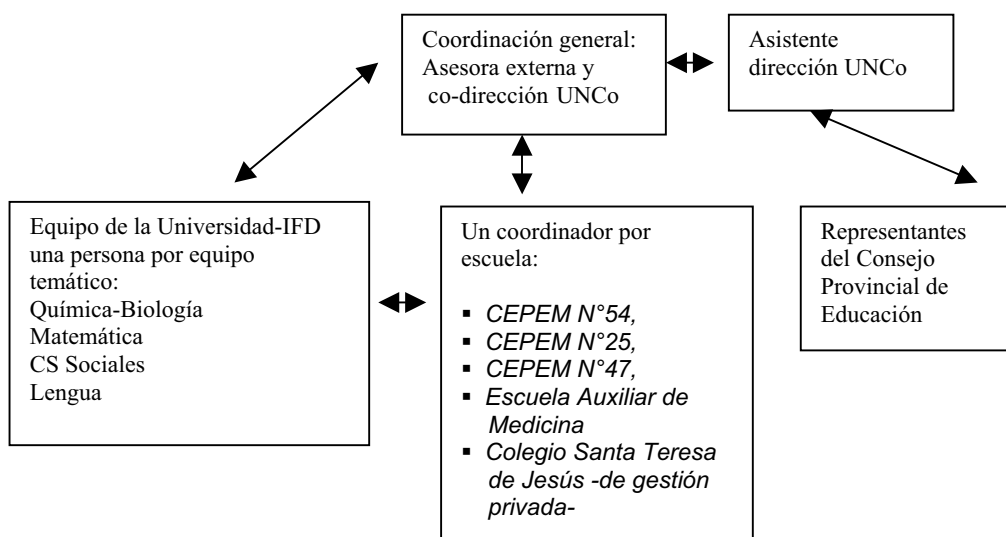
¿Cómo trabajamos?

En primer lugar, es interesante destacar que fuimos adoptando diferentes tipos de estrategias para el trabajo, según las temáticas y las posibilidades coyunturales. A la vez, intentamos delinear una organización ágil que nos permitiera testear necesidades e intereses, y resolver así la mayor cantidad de problemas que se presentasen. En el anexo detallamos un cronograma de las actividades propuestas.

Es por este motivo que estructuramos el trabajo -especialmente durante el primer año- a partir de reuniones para articular y planificar aquellas acciones que pensábamos desarrollar.

Para llevar a cabo dicho proyecto, fue necesario concertar algunas reuniones entre el Consejo Provincial de Educación de Neuquén y la Universidad, con el objeto de concretar cuestiones organizativas y de gestión, aunadas éstas al compromiso de permitir a los docentes de Enseñanza Media la asistencia y capacitación durante las jornadas con la asesora externa, así como las reuniones con los equipos disciplinarios. Con este fin, se eximió a los docentes del dictado de clases mediante expresa autorización del mencionado organismo provincial.

A partir del siguiente organigrama, fuimos implementando las diferentes acciones:



Durante el primer año, se realizaron tres encuentros intensivos con la participación de la asesora externa. En su transcurso, se expusieron enfoques teóricos, también se propuso la organización de situaciones movilizadoras e incluso la reflexión sobre la práctica pedagógica de los asistentes. Además, se trabajó en la orientación conducente al diseño de actividades áulicas. Participaron -en esta formación inicial- ciento treinta y nueve docentes.

El énfasis principal estuvo colocado en una amplia y variada gama de estrategias de intervención docente, destinadas a mejorar los aprendizajes del alumnado, en el marco del mejoramiento de la calidad educativa. Estas intervenciones didácticas representarían propuestas innovadoras que habrían de acompañarse de una evaluación continua.

Los diferentes encuentros constituyeron una ocasión propicia para la lectura de una carta dirigida a los participantes, que brindaba oportunas orientaciones referidas a las diferentes lecturas, trabajos y planes de acción. En el cuerpo del anexo, puntualizaremos algunos ejemplos sobre el particular.

En términos metodológicos, esta propuesta se sustenta en la investigación-acción. La concepción subyacente en la misma afirma que el pensamiento y la acción se desprenden de las prácticas en situaciones particulares, y que la realidad de las mismas puede ser modificada mediante la reformulación de dichas prácticas, así como de la interpretación que les confiere sentido.

La invitación consistió en que cada docente elaborase sus propias estrategias dentro del aula, las registrara y analizara. Simultáneamente, se fueron desarrollando encuentros por áreas temáticas en las escuelas.

En este sentido, en un principio se planteó también la conformación de otro tipo de reuniones. Estas se organizarían por equipos y según temas afines: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Matemática. De esta manera, se pretendía atender la especificidad disciplinar. Durante el segundo año, se trabajó en forma interdisciplinar. Todas estas reuniones estuvieron integradas por el equipo de la Universidad, docentes de los IFD y los docentes de las escuelas medias participantes.

En el transcurso del primer año, se organizaron encuentros según los distintos niveles:

- Tres encuentros generales. En ellos participaron todos los docentes de nivel medio involucrados en el proyecto, los coordinadores docentes de la Universidad y los coordinadores de los Institutos de Formación Docente. Estas jornadas intensivas estuvieron a cargo de la Dra. Paula Carlino.
- Se dictó un curso a cargo del Dr. Castorina: “Concepciones acerca de la ciencia de estudiantes y profesores”, vinculado al Proyecto de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención Estudiantil para los primeros años de la UNCo.

- Encuentros entre la Universidad, los IFD y las escuelas, ya sea de carácter general o según las diferentes disciplinas.
- Encuentros entre docentes de cada escuela; reuniones autogestionadas.
- Encuentros de coordinación con representantes de cada escuela. En algunas ocasiones, también participó el Consejo Provincial de Educación y el equipo conformado por la UNCo y los IFD. Esto permitió organizar la agenda de las distintas actividades.
- Tutorías durante el primer año para la elaboración de un póster ,que comunicase una experiencia didáctica llevada a cabo durante este proyecto, con la participación de los docentes de la universidad, el equipo de coordinación y los docentes invitados de la UNCo.

Queremos destacar que, a lo largo de este período, se establece una relación verdaderamente enriquecedora entre las instituciones participantes, lo cual se evidencia en las propuestas áulicas realizadas por los/as docentes y en las evaluaciones que éstos realizan con respecto a los diferentes encuentros. Esto surge de la oportunidad que este proyecto ha representado y que se trasunta en la posibilidad de compartir saberes diversos en relación con la problemática que nos convoca: la lectura y la escritura.

En consecuencia, se logró generar un ámbito de trabajo compartido, en el que los/as docentes de diferentes niveles (medio, terciario, universitario) acercaron sus expectativas en relación con la temática y con la forma en que ésta se manifiesta en la práctica cotidiana. Los aportes teóricos de la asesora externa sirvieron para la resignificar dicha práctica.

Sin embargo, las debilidades surgieron inevitablemente. Esto se debió, en gran medida, a las representaciones que cada institución se ha forjado respecto de las otras. La tensión entre la Universidad -como la institución que ostenta el lugar del saber- y las escuelas medias, ubicadas históricamente en el lugar de receptoras de diversas políticas educativas, también se hizo presente. No obstante, dicho fenómeno en su mayoría fue desapareciendo gradualmente a medida que cada institución flexibilizó su postura, evidenciando así sus respectivas fortalezas y debilidades.

Otro aspecto destacable es el impacto que tuvo el proyecto en las instituciones que participaron. En cada escuela, se promovieron diferentes

modos de intercambio, tanto en las jornadas institucionales como en las reuniones por áreas.

Es relevante el hecho de que las prácticas de enseñanza efectuadas por los docentes universitarios participantes también evidenciaron cambios y crecimiento en este sentido. Es decir que, en esta “articulación” (o “enlace”), circularon saberes, críticas y experiencias a partir de los diferentes niveles.

A lo largo de todo el proyecto, fueron trabajados simultánea y sistemáticamente los problemas que plantean tanto la enseñanza como el aprendizaje en los diferentes campos disciplinares. Asimismo, fueron analizadas sus posibles soluciones mediante la puesta en práctica de distintas propuestas alternativas, su evaluación y su reformulación. Esta actividad no sólo habría de transponerse al espacio áulico, sino que también habría de plasmarse en una documentación posterior que resumiese toda esta experiencia.

Algunos resultados

Resultados del primer año

- Participación en una jornada de intercambio con otros proyectos de la Universidad.
- Elaboración de pósters, que consistió en un escrito colectivo con estructura de comunicación científica, en el que se describe y analiza una experiencia áulica llevada a cabo a partir de la formación.

Durante el segundo año, la modalidad cambió. Esto obedeció a motivos de orden coyuntural y personal en la coordinación, y resultó en una menor cantidad de acciones en los encuentros presenciales y en un sensible cambio en el acompañamiento a los docentes; realidad ésta que se reflejó en sus evaluaciones individuales.

Resultados del segundo año

- Elaboración de ponencias que reflejan los proyectos institucionales, comunitarios o inter-áreas realizados durante este año.

Resultados del tercer año

A lo largo del 2007, se llevó a cabo una multiplicidad de reuniones de trabajo para establecer acuerdos con respecto a esta publicación. En ellas, se resolvió incluir el apartado 4 que abre un espacio de expresión a los participantes por escuela, a los IFD y también a los/as alumnos/as de estas instituciones. De acuerdo con esto, se trabajó con representantes de cada institución para el correspondiente formato gráfico y diseño.

Reflexiones a partir de las evaluaciones individuales de los participantes

En cuanto a la profesión docente hoy

En los últimos años, la certeza acerca de la existencia de un cuerpo de conocimientos objetivos que los profesionales puedan tomar para guiar su práctica ha sido fuertemente minada. Se plantea actualmente un momento de incertidumbre en cuanto a la existencia de conocimientos objetivos y a éstos como guía de la práctica. Se acepta que los problemas prácticos del mundo real no son claros, sino que se suelen presentar como situaciones indeterminadas y enmarañadas. Este es uno de los planteos de Atkinson⁵ para explicar la crisis actual en la profesión docente. Diversos autores, en estos últimos años, han escrito sobre esta crisis, algunos destacan que la educación cayó, al igual que otras profesiones, en el error de armar un lenguaje pensado más hacia adentro del sistema que para los/as alumnos/as de la sociedad que participan. Sin embargo, entre los docentes encontramos un gran desconcierto sobre qué enseñar en estos momentos de crisis, pobreza cultural, cambios permanentes.

Por otro lado, los sistemas educativos, desde hace algunos años, vienen proponiendo fuertes cambios curriculares y pergeniando distintos tipos de mecanismos de control. Popkewitz plantea que el lenguaje del control "uniforma la realidad y oscurece las luchas dialécticas que dan forma a nuestro mundo". Sin embargo, los docentes de la provincia de Neuquén vienen históricamente oponiéndose a esta centralidad del control, no sin

⁵ Atkinson (2002), p. 32

luchas y contradicciones internas. Se ha instalado en ellos una lógica contestataria muy significativa.

Este proyecto fue parte de estas luchas y conflictos sociales, en el sistema educativo, en las luchas docentes y en las crisis institucionales de la universidad, especialmente. En estos años, dos veces estuvo interrumpida la actividad normal de la Universidad por tomas estudiantiles y fue asesinado el docente Carlos Fuentealba en una marcha docente. Los encuentros estuvieron plagados de momentos de indecisión, por parte de la coordinación, sobre la continuidad de algunas de las acciones, y por parte de los docentes, aparecía la duda: "¿Vamos a la marcha o nos quedamos acá?". Vivimos situaciones de bronca y desencanto, de confusión e incertidumbre.

Un encuadre sostenido por parte de la coordinación proponía, desde nuestra convicción, que el compromiso de transformar nuestras prácticas por medio del conocimiento es lo que nos permitía sostener en este proyecto. Se pudo generar una corriente de producción, trabajo, lectura que permitió anclar la propuesta con sentidos valiosos para los participantes.

Tomamos una frase de Italo Calvino en *Las ciudades invisibles* para expresar nuestra convicción con respecto a la experiencia que estamos describiendo:

*"El infierno de los vivos no es algo por venir; hay uno, el que ya existe aquí, el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos. Hay dos maneras de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de dejar de verlo. La segunda es riesgosa y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacer que dure, y dejarle espacio."*⁶

Creemos que propuestas como ésta pertenecen a esta segunda manera, en cuanto permiten la negociación pero, a la vez, un proyecto centrado en la formación en situaciones con conocimiento, situaciones que promueven la implicación y el compromiso grupal e individual, que nos permitieron construir un no infierno, fecundo y con sentido.

⁶ Calvino, I. (1999), p.30.

Encontramos reflejadas estas ideas en palabras de algunas docentes que participaron de este proyecto ante la pregunta: ¿Qué pasó en este proyecto? ¿Qué promovió este proyecto? Una docente contesta:

“Hace 20 años que trabajo en docencia y he realizado infinidad de trabajos y cursos, pero como éste ninguno.” (L.P.).

En palabras de otra docente, al evaluar el proceso:

“En este momento, transcurridos los dos años de intensas actividades de lectura y escritura, sé que nos invitaban a conocer una nueva noción de la práctica docente, que hace posible arriesgarse a la exposición de una mirada compartida sin sentirse amenazado por el análisis de la propia práctica. Nos invitaban a ser investigadores en la acción, capaces de atender una determinada situación, mediante la búsqueda de explicaciones para transformarla.” (N. M.)

En cuanto a aprender

A partir de las evaluaciones que realizaron los docentes participantes de las escuelas medias, destacamos algunas como muestra de lo que genera un dispositivo de formación de estas características.

En esta propuesta de formación docente, encontramos una valoración especial de los participantes con respecto a lo aprendido, aunada a un fuerte contenido de sentido personal. En palabras de los docentes:

“Al inscribirme, el año pasado, había pensado que era un curso más, un curso como tantos: escucho, leo, presento trabajos prácticos y ¡aprobé..!, pero en realidad estaba equivocada... éste fue distinto. Yo no sólo estaba haciendo un proyecto, sino que el proyecto me estaba haciendo a mí, se metió en mi práctica docente, me obligó a replantear muchas cosas, me obligó a ser parte activa en el cambio educativo que estaba conociendo.” (C. S.)

Si consideramos especialmente el tema del aprendizaje, nos preguntamos: ¿qué se aprendió?, ¿de qué contenido hablamos?

Esta propuesta estuvo centrada en el objeto de conocimiento, las prácticas de lectura y escritura en distintos campos disciplinares, así como

en las formas de aprender de los alumnos y en las alternativas de enseñar de los docentes. Sin embargo, el contenido que circuló y representó una diferencia con respecto a otras modalidades formativa fue también el aprendizaje, la lectura y la escritura de los propios docentes y su posibilidad de investigar en sus aulas, acompañados, y de comunicar a otros lo investigado. Por ello, el proceso formativo tuvo consecuencias profesionalizantes en su subjetividad. Así, en los más comprometidos, es posible observar un cambio en la identidad percibida: desde verse como receptores y transmisores de conocimiento ajeno a intuirse como constructores de un saber pedagógico que vale la pena difundir para que otros puedan aprender de él. En palabras de algunas docentes:

“Leí y escribí con múltiples propósitos: para construir un marco teórico con el cual luego fundamentar mi experiencia, para exponer ante un auditorio a veces escéptico y desmotivado, para corregir mil y una veces mi reseña, póster y ponencia, y para reflexionar sobre mis propias prácticas.” (S. S)

“En fin, trabajamos mucho y el saldo es ampliamente positivo. No sólo por lo que me aportó este proceso de formación, sino también por lo que pude redimensionar en mi historia profesional y por lo que los profesores del CPEM pudimos construir como grupo.”(N. P.)

¿Qué fue lo que se propuso, en este trayecto formativo, desde una mirada del aprendizaje? Se intentó -entre otras cosas y a través de diferentes dispositivos didácticos- promover operaciones de pensamiento diversas que permitieran ir ampliando los espacios del conocimiento. También, idear e implementar diferentes estrategias como grupo de pares, en el intercambio entre distintos niveles educativos y en la elaboración de ponencias y pósters mediante un mecanismo de consulta, entre otras. Creemos que estas acciones constituyen un abanico de actividades que representó tanto la oportunidad de difundir distintas facetas de lo cognitivo como la de promover el compromiso social y comunitario.

Lo antedicho implica promover “cambios representacionales”, elaborarlos y comunicarlos, reelaborar las propuestas, etc. La mayoría de las veces, los interlocutores fueron los integrantes del proyecto; otras, docentes de las escuelas. Esto -según Tomassello (1993)- se denomina “aprendizaje

colaborativo", es decir, un aprendizaje cultural en el que los pares no generan una relación jerárquica, permitiendo así una toma de posición individual. Además, se promueve que el propio aprendizaje constituya, a su vez, el contenido de la experiencia, incluyendo los propios procesos con los que cada uno trabajó, las herramientas para procesar el conocimiento, la posibilidad de comunicarlo e indagar en su propio pensamiento.

Tomassello señala que la diferencia fundamental entre la cognición humana y la de otras especies *"es la capacidad cognitiva de participar con otros en actividades de colaboración, con intenciones y objetivos compartidos"*. Para ello, se requieren importantes formas de interpretación y de aprendizaje cultural, y también una motivación específica dirigida a compartir -con otros seres humanos- determinados estados psicológicos y formas exclusivas de conocimiento y evolución cultural. De esta manera, el hecho de compartir con pares promovió la escritura desde una función epistémica y comunicativa, generando, simultáneamente, la posibilidad de corregir y efectuar sugerencias a otros participantes docentes (tanto de educación media como de la universidad). La experiencia permitió, asimismo, construir una mirada perspectivista que alentó la amplitud y capacidad de pensamiento.

En palabras de una participante:

"Siento que no sólo aprendí de los encuentros y de las lecturas, sino también - y en una forma muy importante- del trabajo entre pares." (N. A.)

Esto produjo un cambio en el proceso de adquisición del conocimiento, repercutiendo, por lo tanto, en la postura subjetiva. Las observaciones citadas textualmente, y a modo de reflexión final, refieren a un trabajo que estuvo orientado a cuestiones de procesos cognitivos propios y al reconocimiento de sí mismo en relación con la función docente. En palabras de algunos/as docentes en sus reflexiones finales:

"Prácticamente se van a cumplir dos años desde que comencé a compartir este proyecto. Los cambios que se fueron produciendo en mí, desde el inicio, fueron tantos que podría hablar de un antes y un después." (C. S.)

“Para finalizar, quiero decir que ésta no fue una capacitación más, sino que para mí significó un gran aprendizaje.” (A. Z.)

“Los resultados de mi participación en el Proyecto de Enseñanza Media, pueden sintetizarse en una palabra: ENCUENTRO. (...) encuentro de docentes con ganas de innovar, es decir encuentro institucional e interinstitucional y encuentro / reencuentro con mi formación académica, es decir encuentro / reencuentro personal.” (O. P.)

En cuanto a la propuesta de formación y las condiciones de subjetivación

Cuando hablamos de las experiencias de formación como productoras de discursos, nos centramos en las prácticas pedagógicas como generadoras de condiciones de subjetivación. Siguiendo la idea de Enrique de la Garza Toledo en cuanto a las posibilidades de cambios, creemos que este tipo de propuestas de formación docente promueven a construir configuraciones subjetivas alternativas. Este autor se refiere a ellas como aquellas que permiten que las capacidades individuales o grupales puedan construir configuraciones significantes alternativas a las rutinarias. De esta manera, es posible la creación subjetiva a partir de nuestras experiencias significantes. A estas experiencias que propusieron cambios podríamos llamarlas transformaciones “moleculares de las prácticas y subjetivaciones”, ya pueden aportar a cambios identitarios, en este caso, a la función docente.⁷

Los docentes rescatan la modalidad de esta experiencia como novedosa y mencionan que implicó un trabajo de apropiación con dificultades, pero fructífero a la hora de evaluar sus aprendizajes para su práctica docente.

Encontramos que se destacan los dispositivos didácticos, propuestas que permitieron una fuerte implicación con el conocimiento y que, a la vez, pudo contribuir a la identidad profesional a través del aprender. Este proyecto invitó a reflexiones, problemas, encrucijadas, que ponían en cuestión la relación docente con su rol, la relación de los integrantes con el nuevo conocimiento y su relación con las estructuras anteriores. En palabras de algunos de los docentes participantes:

⁷ Garza Toledo, Enrique de la (2000), p. 88.

“Me es grato reconocer algunos importantes aportes de esta capacitación, en particular la metodología de investigación –acción, camino éste que propicia la comprensión de los docentes en relación a sus propias prácticas y así con el uso sistemático, de esta innovadora herramienta mejorar nuestra praxis y aumentar la calidad educativa.” (R. C.)

“Comparando el proyecto de mejoramiento con otras capacitaciones a las que asistí, lo valoro como novedoso, iniciador en la temática, provechoso por la producción, agradeciendo profundamente la circulación generosa de los saberes de todas y todos las y los que participamos.” (M. P.)

En las evaluaciones individuales y las reflexiones individuales, los participantes de los dos años valoran positivamente la investigación-acción como una herramienta nueva que mejora el trabajo docente. Encontraron sentido y placer en realizar proyectos en el aula, analizarlos, contarlos, escribirlos, reescribirlos, compartirlos.

Cuando planteamos la idea de la investigación-acción, lo hacemos en el sentido de una herramienta de reflexión y acción que permita este juego creativo de construcción metodológica. Edelstein plantea a la construcción metodológica como un “acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares.”⁸

Aparece en muchas reflexiones este recorrido esforzado, con altos y bajos, y que en la mayoría de los casos fue sostenido por el trabajo entre pares, en el que los desafíos -a modo de verdaderos problemas- eran los que iban señalando el camino. Se plantea la investigación-acción en tanto herramienta para la comprensión, la modificación y la generación de sentidos nuevos de la práctica docente.

“A medida que avanzaban los encuentros, se nos iba haciendo un poco más pesado el trabajo ya que había que leer, leer y leer... Y siempre alguna tarea para hacer, así llegamos hasta septiembre del 2005 aproximadamente cuando a Paula se le ocurrió decir que teníamos que hacer el Póster. En ese momento dije no es posible...”

⁸ Edelstein, G. (1996)

pero gracias al grupo de compañeras (...) el trabajo se hizo más fácil, y empezamos a escribir, y reescribir, tantas veces, entre encuentros. Estos fueron los momentos más importantes por los que pasamos porque se había transformado en un desafío constante, permanente, que llegó a dar frutos gracias a esta relación que habíamos establecido entre compañeras de colegio donde me sentía en las mismas condiciones y podía mostrar el trabajo para que fuera corregido y no sentirme como docente-alumno, sino como entre pares.” (N. A.)

Zemelman plantea que el “devenir antropológico desde el pensar epistemológico consiste en recuperar el sujeto en sus posibilidades de historización a partir de su modo de colocarse en el mundo”.⁹

Estas maneras de abordar la formación entre grupos, con otros y con un sentido práctico para el aula permiten una implicación personal que favorece el crecimiento personal y la formación de sujetos más autónomos e históricos. Es decir que estas modalidades van permitiendo construir otras visiones del mundo en las que se ponen en juego las ideas de lo posible por sobre lo real. Estamos, entonces, en la transformación de la condición de existencia en campo de experiencias posibles.

Si decimos que la subjetivación¹⁰ es un proceso que pone estructuras subjetivas parciales que se reconfiguran para la situación y decisión concretas, podemos hipotetizar que estas experiencias y proyectos van generando condiciones de subjetivación que a los distintos actores institucionales les van permitiendo un grado de implicación significativo y valorado.

En cuanto a lo metodológico

La propuesta del proyecto también se fue construyendo a partir del grupo de participantes y las negociaciones con la coordinación. Se utilizaron múltiples estrategias para la comunicación y el relevamiento de intereses, problemas e inquietudes. Uno de estos medios para la comunicación fueron las cartas enviadas por la asesora externa antes de cada encuentro. Éstas se utilizaron como anticipaciones al trabajo y mostró ser una herramienta potente para la comunicación y organización del trabajo.

⁹ Zemelman (1998), p.124

¹⁰ Garza Toledo, Enrique de la, p. 87.

Una docente se refiere a la primera carta, que reproducimos completa en el anexo:

“Luego de haber compartido este proceso de investigación-acción en el que nos embarcamos, elijo este medio como forma de comunicarme con Ud. porque su carta, el primer contacto que tuvimos y lo que me atrapó, dejaba entrever algo diferente. La carta me pareció un medio afectuoso, haciendo más personales las consignas que los docentes damos a nuestros alumnos/as.” (P. P.)

A la vez, se propuso como un eje articulador muy importante al trabajo cooperativo. Se promovieron acompañamientos desde el grupo de pares, por disciplina, en la escuela, entre profesores de diferentes instituciones educativas. Se rescata que en estos múltiples dispositivos se encuentra una manera de circulación de saberes y experiencias amplia, que a la vez es una manera dinámica y flexible que va organizándose en función de la tarea con el conocimiento.

Encuentro y reencuentro con pares permitió también nuevos vínculos entre colegas. En palabras de una docente:

“En relación con los otros pares, valoro mucho las oportunidades en las que nos reunimos e intercambiamos ideas y proyectos. Fueron instancias muy enriquecedoras ya que me promovieron el pensamiento y me abrieron interrogantes.”

“Me costó terriblemente la tarea solicitada, muchas veces sentí que no podía y que ‘hasta ahí’ había llegado. Por suerte, las compañeras de la escuela, que pertenecen al proyecto, pusieron todo su conocimiento, buena voluntad y tiempo para que no baje los brazos; me orientaron y me ayudaron enormemente. Las reuniones autoconvocadas fueron lo más gratificantes de estos dos años.” (G.)

Otro saldo a favor que generó esta dinámica de comunicación y de trabajo fue la de trascender el espacio del aula: no solo que la mayoría de los proyectos fueron institucionales y hacia la comunidad, sino que también algunos participantes comenzaron a participar en congresos o jornadas regionales, nacionales e internacionales.

Algunas consideraciones a partir del proyecto

Si bien tanto los encuentros presenciales como las cartas enviadas y coordinadas por la asesora externa tuvieron el mismo tenor en el primer año y el segundo, los docentes rescatan a este primer año como el más importante. Encontramos algunas hipótesis sobre lo transcurrido que podrían sostener diferentes explicaciones. A modo de reflexión y con la intención de seguir pensando sobre posibles propuestas de formación, destacamos algunas de ellas.

Durante el primer año se realizaron reuniones por áreas entre Universidad-IFD, reuniones de grupo total -además de los encuentros coordinados por la asesora externa- (ver cronograma). Pese a que los docentes de escuela media en general cuestionan/critican el lugar de articulación y participación con la universidad, podríamos señalar que estos encuentros cumplieron algún rol importante en la secuencia de dispositivos de acompañamiento. La sorpresa y la novedad fueron motivaciones destacadas durante el primer año, pero creemos que, en el conjunto de propuestas, también aparece una dinámica del proyecto que favoreció el trabajo, el intercambio, la motivación. En el segundo año, la mayoría de las evaluaciones de los docentes destacan la diferencia con el primero. En palabras de los docentes:

“La poca continuidad que tuvo el proyecto en esta segunda etapa hizo que muchos docentes participantes (como ocurrió en mi escuela) se vieran desmotivados y optaran por abandonar.” (A. I.)

“Fue fundamental el compromiso y la puesta en práctica de actividades sugeridas en los encuentros, que en un principio fueron novedosas e interesantes, no así lo mismo en el transcurso del segundo año de participación del proyecto.” (L. P.)

“Me pareció interesante el primer año, fue novedosa, sorprendente, como así muy provechosa la bibliografía sugerida. El segundo año fue menos dinámico que el primero.” (M. C.)

En el transcurso de los casi tres años, se fueron construyendo metas que suponían producción. Producir tiene varios sentidos, algunos de ellos,

según un diccionario¹¹, son: “engendrar, procrear, dar el ser, fabricar”. Rescatamos esta idea de articular la propuesta a partir de producir desde los intereses, las prácticas y los deseos, como generadora de significados profundos para los participantes. Si bien los docentes, especialmente los de escuela media, plantean en sus reflexiones que en la producción de pósters, ponencias, evaluaciones creativas (en el último encuentro) tuvieron grandes dificultades, observamos que estas actividades funcionaron como otorgadoras de sentidos a las propias prácticas.

Durante todo el proceso se percibía un clima de entusiasmo, a la vez que enojo ante las consignas de trabajo. Se cuestionaron la falta de correcciones de cada trabajo por parte de la asesora externa, en algunos casos; en otros, la cantidad de lecturas, el desconcierto ante algunas tareas. Sin embargo, las producciones se fueron realizando y los múltiples dispositivos propuestos (encuentros entre pares, encuentros con docentes de IFD y de la Universidad) parecerían encaminar los trabajos y deseos.

La presentación de trabajos en congresos y jornadas, la promoción que planeó el trayecto formativo de acercar bibliografía, páginas de Internet y experiencias de otros, permitieron encontrar sentido a la actividad de documentación de la experiencias desde el mundo real: “Mostar, dar visibilidad a lo que se hace”.

“Componer las reseñas y el póster fue todo un desafío para el grupo y para mí. Nos obligó a escribir y a reescribir hasta terminarlo, tirando por el suelo la idea de que un texto se escribe de una vez y para siempre.” (G. M.)

“El desarrollo de este proyecto no fue fácil, ni para los docentes ni para los alumnos, que tuvieron que ensayar nuevas formas de lectura y escritura generando muchas veces resistencia, pero al final nos proporcionó a todos, una gran satisfacción saber que pudimos alcanzar gran parte de los objetivos propuestos y concretar en una jornada abierta a la comunidad la muestra.” (A. Z.)

En la encuesta final, la mayoría de los docentes participantes rescatan a la evaluación como altamente positiva. En el segundo año, se propuso una

¹¹ *Diccionario Enciclopédico Ilustrado de la Lengua Española. Tomo III.* Barcelona, Sopena

jornada entre los participantes de evaluación de los dos años a través de alguna disciplina artística. Esta modalidad fue vivida con entusiasmo.

“Por último, quisiera destacar que el último encuentro fue bárbaro, me sorprendió debido a la dinámica que veníamos experimentando, no esperaba semejante giro, otorgar un lugar al decir de la expresión, me encantó. Muy oportuno. Pero, ¿por qué destaco este momento?...Lo remarco porque el último día me cerró el curso y me dejó pensando y me despertó las ganas de seguir trabajando en el tema, la secuencia y el progresivo grado de complejidad que fuimos experimentando a medida que nos embarcamos en los procesos de lectura y escritura estuvieron muy buenos. Nuevamente, resultó ser un significativo aporte, algo para rescatar y para aplicar en el aula. Muchas gracias.” (P. P.)

En cuanto al lugar de la universidad, creemos que tenemos mucho por trabajar en esta idea de generar comunidades de aprendizaje colaborativo. La mayoría de los docentes de IFD y de la Universidad participaron como grupo de apoyo en forma voluntaria y articulados con equipos disciplinares. Fuimos construyendo los roles en el proyecto a medida que encontrábamos las posibilidades del equipo, los saberes disponibles y los intereses. Algunos docentes rescatan la intensión desde la Universidad:

“Lo bueno de participar en proyectos avalados por el nivel universitario, es el apoyo o aval para poder llevar adelante cambios, que a priori supone que aportan o potencian cambios positivos en el aprendizaje de nuestros estudiantes.” (N.B.)

En cambio, otros cuestionan fuertemente la lógica universitaria, se destaca que en esta institución no se conoce la realidad de la escuela media, que existe una mirada “ombliguista” sobre las maneras de conocer y producir saberes, entre otras.

Sin embargo, hay un número importante de docentes que plantearon sugerencias y aportes a nuevos proyectos rescatando el rol de generar este tipo de formación. En palabras de una docente:

“La valiosa coordinación, al generara un proyecto junto con profesores de media y darnos una nueva instancia educativa, gratuita y de calidad.

Finalmente rescato la intención de la UNCo, y me despido con un fuerte abrazo, agradeciéndole profundamente este tiempo compartido, valorando su entusiasmo y su placer en el desempeño de su profesión.” (M. C.)

Si bien todos destacan el esfuerzo y el desánimo vivido ante las situaciones difíciles (algunas debidas a cuestiones personales; otras referidas a un contexto conflictivo: tomas, paros, problemas edilicios, etc.), la mayoría expresa satisfacción ante la posibilidad de evaluarse a sí mismos desde las producciones y desde los aprendizajes.

“Los textos compilados en los módulos me ofrecieron muy buenos aportes y herramientas para pensar muchas de las dificultades con las que me enfrento en el aula. En general, la bibliografía ofrecida me pareció muy buena e interesante, muchas cosas novedosas que todavía me falta leer y aprehender. En este sentido una de las dificultades que puedo señalar del curso es la falta de tiempo, precisamente para asimilar tanta información y aprender. Pero reconozco que los aportes han sido dados y como todo aprendizaje lleva tiempo, y en este caso, es responsabilidad de cada una.” (P. P.)

Enseñar no es fácil, no es un talento innato, pensamos que siempre se puede enseñar mejor porque creemos que las prácticas de la enseñanza tienen al docente y a sus alumnos/as en situación concreta como hacedores creativos y reflexivos. Esperamos que el relato de esta experiencia resulte un aporte significativo para promover, en los docentes, el entusiasmo por seguir aprendiendo, creciendo, en esto que nos convocó a todos: mejorar nuestras prácticas, encontrar sentidos y herramientas que nos muestren que estamos contribuyendo en la formación de personas más autónomas, más críticas y, por lo tanto, más libres.

Bibliografía

ACHILI, E. (2004). *Investigación y formación docente*. 4 ed. Rosario: Laborde.

ALTRICHTER, H.; KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. Y ZUBER-SKERRITT, O. (2002). "The concept of action research". *The learning organization* 9(3), pp. 125-131.

ATKINSON, T. Y CLAXTON, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.

BAZERMAN, C.; LITTLE, J., BETHEL, L.; CHAVKIN, T.; FOUQUETTE, D. Y GARUFIS, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.

CALVINO, I. (1999) *Las ciudades invisibles*. Madrid: Unidad.

CARLINO, PAULA (2003). "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Educere*, 6(20), 409-420.

<http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubeelectronicas/educere/vol6num20/articulo7.pdf>

CARLINO, PAULA (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la vida académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

EDELSTEIN, GLORIA Y CORIA ADELA (1995). *Imágenes e imaginación, iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapeluz

GARZA TOLEDO, E. de la (1997). "Trabajo y mundos de vida", en Emma León y Hugo Zemelman (coords) *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, Barcelona: Anthropos.

HUTCHINGS, P. Y SHULMAN, L. (1999). "The scholarship of teaching. New elaborations, new developments". *Change*, 31(5), 10-15.

KEMMIS, S. (1993). "Action research and Social Movement: A Challenge for Policy Research". *Educational Policy Analysis Archives*, 1(1), pp. 1-7. Disponible en Internet en <http://epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html>

LERNER, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

LERNER, D.; LOTITO, L.; LORENTE, E.; LEVY, H.; LOBELLO Y NATALI, N. (1999). "Prácticas del Lenguaje". Marco General, Pre-Diseño Curricular para la Educación General Básica. Dirección de Currícula-

Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

NELSON, N. (2001). "Writing to learn: One Theory, Two Rationales". En P. Tynjälä, L. Mason. y K. Lonka (eds.), *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

NEMIROVSKY, M. (1997). "Las actividades didácticas tienen autores". *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 14, 89-97.

NEMIROVSKY, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.

POPKEWITZ, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata

SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1985). "Development of dialectical processes in composition". En D. Olson, N., Torrance y A. Hildyard (eds.), *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. (pp. 307-329)

TOMASELLO, M., KRUGER, A.C. Y RATNER, H. (1993). "Cultural Learning". *Brain and Behavioral Sciences*, 16(3), 495-511.

ZEMELMAN, H. (1998) *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona, Antropos.

Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum

Paula Carlino¹²

Como nuestro propósito esencial era instalar en la escuela las prácticas de lectura y de escritura, nos interesaba evitar que los contenidos que enunciábamos se transformaran en “palabras para ser dichas” en lugar de preservarse como “prácticas para ser ejercidas”.

(Lerner, 2001).

Introducción

Este capítulo examina la experiencia de formación en servicio reflejada a lo largo del libro. En la primera parte, muestro las opciones pedagógicas asumidas por el equipo formador, explicito las intenciones que orientaron nuestro accionar, justifico por qué elegimos como modalidad formativa la investigación en la acción en vez de otras propuestas de capacitación más habituales, y analizo las funciones de la lectura y la escritura en los aprendizajes de cada espacio curricular y también durante esta experiencia. En la segunda parte, paso revista a lo ocurrido de hecho y a las valoraciones que hicieron los profesores participantes al finalizar el segundo año de desarrollo profesional.

Resaltar algunos puntos clave del “Proyecto de apoyo al mejoramiento de la escuela media: *Prácticas curriculares y mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. La lectura y la escritura: un problema de todos*” ayudará al lector a ubicarse en el resto de los capítulos. Asimismo, dado que son escasos los trabajos que revelan los modelos teóricos en virtud de los cuales se organizan las capacitaciones de profesores (Kember, 2002), el presente análisis podrá ser de utilidad para otros formadores de formadores y para los organismos que diseñan políticas de desarrollo profesional de docentes.

¹² Investigadora del CONICET en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.

A fin de hacerse una idea global de esta experiencia formativa, conviene partir del siguiente panorama. El proyecto transcurrió durante más de 24 meses. Participaron 115 profesores de diversas asignaturas de cinco escuelas medias de la ciudad de Neuquén y 16 auxiliares docentes y profesores de la Universidad del Comahue, provenientes de distintas facultades. El objetivo fue promover entre los participantes la conciencia de que es necesario que cada espacio curricular, tanto de la escuela secundaria como de la universidad, se ocupe de enseñar los modos de lectura y escritura que requiere realicen sus alumnos para aprender los contenidos de cada materia. La formación ayudó a construir situaciones didácticas donde esto ocurriera, orientó su puesta a prueba en las aulas de los participantes, revisó colectivamente su funcionamiento a partir de reconstrucciones de lo ocurrido escritas por los docentes, sugirió mejoras y reiteró esta estructura de trabajo en sucesivos ciclos para refinar las experiencias. Los profesores participantes, además de escribir y leer regularmente, tuvieron que hacer pública su escritura y lectura en tres instancias formales: presentación de pósters (en grupo) en una Jornada Abierta, reseña (individual) de un libro de entre varios dados para analizar y escritura (grupal) de un artículo para el libro del que el presente capítulo forma parte.

Parte I. Opciones y fundamentos al diseñar esta formación

El problema central en las capacitaciones a docentes: la transferencia a las aulas

... los cambios significativos de las prácticas raramente surgen porque se les diga a los profesores qué hacer. Los cambios requieren una acción estratégica sostenida en el tiempo para implementar y revisar prácticas de modo sensible a los contextos particulares.

(Kember, 2002, p. 84).

El dispositivo de formación elegido para la presente experiencia se aparta de otros modelos empleados en las capacitaciones más difundidas, en las cuales el formador va y explica ciertas teorías y/o propuestas y espera

que se implemente a partir de allí algo de eso en las aulas. Por el contrario, esta modalidad formativa fue diseñada expresamente para afrontar el fracaso reiterado de esas capacitaciones habituales. Responde a lo aprendido por la autora de este capítulo a lo largo de 20 años de ejercicio en la formación de docentes. Contaré el comienzo de esta historia.

Cuando me inicié en la tarea de la “formación permanente del profesorado”, en España, organicé mis clases de un modo similar a cómo lo había hecho con relativo éxito cuando era ayudante de cátedra en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Muy pronto comprendí que transmitir las ideas y los modelos que las investigaciones (socio)constructivistas y psicogenéticas comenzaban a difundir resultaba un camino inefectivo en el contexto de la formación continua de profesionales. Mi frustración y sentimiento de estar haciendo algo errado fueron grandes cuando recibí sus evaluaciones a mi seminario. Sabía que el conocimiento que yo había empezado a adquirir en los libros y en el programa doctoral que cursaba (“Desarrollo psicológico y aprendizaje escolar”) era valioso para llevarlo a la práctica pero me encontraba con que ni mi exposición ni la bibliografía que daba servían a los docentes para apreciar por qué lo era, o para saber cómo trasladarlo a sus clases. Con la necesidad de seguir en carrera, intenté no desmoronarme pero asumí que no lo hacía bien (después de todo, estaba aprendiendo) y me propuse probar otras vías. Luego de algunas posteriores experiencias, donde procuré modificar mi forma de enseñar incluyendo tareas prácticas para hacer con los maestros y algunas inorgánicas experimentaciones con sus alumnos, tuve la fortuna de entrar en contacto con una argentina que se radicaba en Madrid, Myriam Nemirovsky, quien tenía gran conocimiento didáctico y experiencia en proyectos formativos.

Ella me mostró, a través del trabajo conjunto, un principio que ha estado en el centro de las acciones de capacitación que emprendí desde entonces: dado que la formación a docentes ha de incidir en sus prácticas, éstas requieren ser el eje de la capacitación, no como un derivado de teorías sino como el núcleo, punto de partida y llegada, de toda reflexión. Pero, a diferencia de otras propuestas que también plantean la reflexión sobre la práctica sin enriquecerla desde una mirada crítica externa, la modalidad de formación continua que aprendí entonces no consiste sólo en tomar la experiencia ya adquirida de los docentes como objeto de análisis sino en

apuntar a su transformación superadora desde el inicio. Para ello, el formador propone pequeñas tareas didácticas para que los docentes, según sus posibilidades, las ajusten a sus aulas, las lleven a la práctica, observen qué ocurre y luego compartan sus dudas, logros, dificultades y cuestionamientos en el ámbito colectivo de la formación, a lo largo de sucesivos ciclos. La teoría está presente en el formador desde el inicio (subyace a la propuesta innovadora que realiza) pero, para los profesores destinatarios de la formación, son las situaciones didácticas alternativas las que inauguran la formación mientras que la teoría, imprescindible, aparece progresivamente como una herramienta para analizar, fundamentar, diseñar y revisar la nueva práctica, en contraste con la más habitual.

Hay quienes suelen objetar de este enfoque el hecho de que el formador instruya a los docentes con propuestas didácticas, a las que descalifican como “recetas”, e insisten en que los profesores deberían ser capaces de derivar sus acciones de principios teóricos o a partir de su propia “reflexión sobre la práctica”. En contraposición, Myriam Nemirovsky justificaba con una analogía esta modalidad formativa, que sí provee modelos (para desarmar y rearmar): Nadie pretende que un médico aprenda a serlo sólo a través de la instrucción en ciencias básicas, a ningún académico se le ocurre que un cirujano, por ejemplo, pueda operar conociendo únicamente Química Orgánica, Anatomía y Fisiología Humanas o un tratado de Cirugía. En la formación médica de grado y en la residencia de posgrado, se considera natural que los médicos aprendan a ejercer como profesionales junto a otros médicos más experimentados quienes, en el consultorio o el quirófano de un hospital, muestran cómo intervenir en la práctica¹³. Jamás se cuestiona que los médicos “pretendan recetas”, en referencia a requerir definidas propuestas de intervención para formarse. En cambio, sí se objeta injustamente que los educadores puedan necesitarlas.

Uno de los problemas centrales en las capacitaciones suele derivarse, entonces, de la prioridad que con frecuencia se otorga a la teoría por sobre el trabajo en el aula. Es habitual observar que muchos recursos destinados a la formación continua no han trascendido al quehacer de los docentes porque las capacitaciones se conciben como actualizaciones teóricas, con la

¹³ Por su parte, escasos pacientes anhelarían que su doctor basara su atención en desarrollos individuales, reflexivos, que éste pudiera haber hecho sobre su práctica; en cambio, sí esperan que esté al tanto del saber-hacer colectivo, actualizado, de la comunidad profesional.

esperanza ilusa de que luego, por su cuenta, los profesores las empleen para reformular solos su quehacer. Algo similar ocurre también cuando la capacitación contempla alguna fase práctica pero lo hace al final, como aplicación de lo aprendido teóricamente. Sin un trabajo sobre lo que se hace en clase, guiado y sostenido por los formadores como eje de todo el proceso formativo, los docentes no logran concebir autónomamente una labor de aula novedosa, que se aparte de lo ya acostumbrado. La resistencia de la tradición está profusamente documentada (Schultz y Parham -1983- lo señalaron ya hace 25 años).

Reconocer el fracaso reiterado de otras capacitaciones fue nuestro punto de partida para planificar el presente proyecto de desarrollo profesional de profesores.

Los tiempos de la formación en servicio

El problema anterior, la escasa transferencia a la práctica de las acciones de capacitación, depende asimismo de los tiempos que se prevén normalmente para ellas. Las capacitaciones breves, realizadas en el lapso de unos pocos meses, suelen ser así de acotadas por razones presupuestarias aunque se sostienen, también, en la ilusión de los financiadores, formadores y participantes de lograr una actualización a través de la *exposición a* las nuevas aportaciones. Empero, las prácticas de aula no se renuevan a partir de estos cursillos sino, en todo caso, sólo superficialmente. Por ello, antes de asumir mi rol como asesora y formadora del proyecto, puse como condición que éste durara como mínimo dos años. En experiencias anteriores (Carlino y Santana, 1996), había comprobado que resulta imprescindible un período de al menos dos cursos lectivos para acompañar mejoras genuinas en el quehacer docente, que perduren después de acabada la capacitación. Este tiempo está compuesto de ciclos, de variable duración, cuya estructura se reitera a lo largo del proceso: propuesta del formador, lectura de bibliografía, ajuste o re-diseño de la situación didáctica sugerida, experimentación en el aula, observación de qué ocurre, evaluación y conceptualización retrospectiva con ayuda de nueva bibliografía, comentario de pares, aportación del formador, y vuelta a empezar.

Además de que es materialmente imposible hacer caber el conjunto de estos componentes del ciclo en unos pocos días de instrucción, también hay

que tener en cuenta los tiempos de los participantes: por un lado, los tiempos de los cursos lectivos y, por otro, los tiempos internos de los docentes, los tiempos de ellos como aprendices que han de revisar prácticas consuetudinarias con años de historia. Nadie cambia sino a través de un proceso, no exento de conflicto, con toma de conciencia, tímidos intentos, puesta a prueba de alternativas y reconsideración. Nadie lo hace a menos que supere la inseguridad que cambiar provoca y sienta que vale la pena. En la formación docente, esto requiere acompañamiento, diálogo con pares y orientación del formador. Y no se comienza a lograr hasta poner a funcionar varios ciclos formativos.

Transmitir conocimientos declarativos o ayudar a reformular el saber-hacer docente

... Las acciones de desarrollo profesional centradas en prácticas específicas de enseñanza incrementan la probabilidad de que los docentes las pongan a funcionar en sus aulas. También hallamos que si la formación contempla el aprendizaje activo de los docentes participantes, aumenta su efecto sobre la práctica de enseñanza de ellos. (Desimone y otros, 2002, p. 81)

La reducida incidencia en el aula de las capacitaciones más habituales también se debe al modo en el cual éstas comunican el nuevo conocimiento: fundamentalmente a través de la exposición del formador. Esta modalidad transmisiva se basa en la creencia de que los destinatarios de la capacitación (los docentes) pueden aprender por recepción pasiva, como si su mente fuera una fotocopiadora del saber que proviene del exterior. Sin embargo, cuando el conocimiento es expuesto por el formador pero la capacitación no contempla instancias guiadas en las cuales los docentes participantes tengan ocasión de reconstruirlo internamente, para sí y con otros, ellos no logran apropiarse de ese saber. Los conocimientos transmitidos apenas son asidos como un nuevo vocabulario, las ideas adquiridas son poco duraderas y no se transfieren a las aulas. La formación resulta estéril porque no genera cambios en el quehacer docente. Y deviene en riesgosa dado que aparenta novedad aunque lo único que ha variado son los términos, las palabras con

las que ahora se nombran las mismas persistentes formas de trabajar en el aula¹⁴.

La cuestión que también está en juego en este problema es la confusión entre “saber hacer” (saber cómo) y “saber acerca de” (saber qué), entre conocimiento procedimental y declarativo. Los aprendizajes que los proyectos de formación continua han de promover no atañen sólo al cambio de concepciones de los profesores sino, principalmente, a mejorar sus prácticas. Sabido es que resulta infrecuente que los aprendices puedan incorporar nuevos conceptos sólo a partir de escuchar al profesor (Carlino, 2005). Pero, sin duda, es imposible aprender a desenvolverse en una práctica novedosa únicamente a través de la exposición a un discurso verbal. Así como la explicación de un docente no alcanza para que un alumno haga suyas un conjunto de nociones sino que, para lograrlo, ha de reelaborarlas poniéndolas en relación con sus conocimientos preexistentes, apropiarse de un saber-hacer exige asumir sus fines, comprender su relación con ciertos medios (procedimientos), ponerlos a prueba, ajustar y llegar a autorregular progresivamente este accionar en contextos reales. Nadie aprende una práctica sino en la medida en que pueda ejercitarla (Pozo, 1996).

De acuerdo con lo anterior, la presente experiencia planificó poner a los docentes en contacto con los nuevos saberes a través de varias instancias, que incluyen pero que exceden en mucho la exposición del formador: pensamos que era imprescindible que leyeran con guías, que discutieran sobre lo leído, que intentaran adecuar y llevar a sus aulas las propuestas didácticas presentes en la bibliografía u otras inspiradas a partir de ellas, que observaran y registraran lo acontecido (lo que hacían los alumnos), que compartieran con colegas estas observaciones, que reconstruyeran sus marcos teóricos para poder analizar e interpretar lo ocurrido en clase (para lo cual se les proveyó bibliografía y exposiciones del formador), que recibieran comentarios de sus pares y del equipo formador acerca del funcionamiento en sus escuelas de las tareas experimentadas y acerca del modo en que habían escrito sobre ellas, que volvieran a empezar, y que

¹⁴ Para entender cualquier aprendizaje, también el de los docentes, resulta útil emplear una metáfora tecnológica. El capacitador ofrece un modelo en formato analógico y, para que los profesores en formación puedan hacerlo suyo, precisan digitalizarlo, es decir, desarmarlo y volverlo a armar empleando ahora un código propio. En términos piagetianos, este proceso combina asimilación y acomodación.

progresivamente pudieran analizar por escrito las nuevas experiencias con ayuda de la teoría trabajada durante la formación. Todas estas instancias estuvieron presentes iterativamente a lo largo del proceso formativo que pusimos a andar. Si queríamos que la formación incidiera en las aulas era preciso que los destinatarios de ella, los profesores participantes, reelaboraran nuestras propuestas para hacerlas propias, las ensayaran en sus clases, y pudieran comprender sus propósitos y las dificultades en su funcionamiento a partir de la teoría que también les acercábamos. En vez de *transmitirles* un conocimiento declarativo, la formación procuró ayudarles a diseñar una práctica áulica diferente, un nuevo quehacer docente.

Ejercer las prácticas de lectura y escritura

La necesidad de tener en cuenta la distinción entre “saber-hacer” y “saber acerca de” atañe doblemente al objeto de enseñanza de esta capacitación. Por un lado, se deriva de la naturaleza práctica del quehacer docente, tal como se analiza en el apartado previo. Por otro lado, en este proceso formativo particular, emana del saber a enseñar que queríamos promover en el quehacer de los profesores: la lectura y escritura de sus alumnos en sus materias. Leer y escribir son prácticas; en tanto tales, se aprenden a través de su puesta en funcionamiento, ejerciéndolas y reflexionando sobre su uso (Lerner, 2001).

Y como nadie logra enseñar un saber hacer que no practica, para que los docentes de este proyecto formativo pudieran integrar a sus clases el trabajo con la lectura y escritura, debían experimentar ellos mismos el poder y las dificultades que leer y escribir conllevan, debían reflexionar sobre su propia producción y análisis de textos. En virtud de ello, la presente experiencia de desarrollo profesional tendría que hacer lugar en la formación prevista al ejercicio de las prácticas de lectura y escritura que esperábamos que los profesores pudieran incluir en sus aulas, en la medida en que no es posible transmitir expositivamente el conocimiento que se precisa para desempeñarse como lector y escritor: para buscar, analizar e interpretar información y para elaborar, revisar, reescribir y discutir sobre lo escrito.

Esta es otra razón por la cual este proyecto de formación continua, si quería repercutir en el quehacer áulico de los docentes, debía contemplar

situaciones en las que fueran ellos los que hicieran uso de la lectura y escritura para luego poder enseñar estos saberes a partir de su experiencia y de la reflexión sobre ésta.

La interacción teoría-práctica

El problema de la baja transferencia al aula de las capacitaciones también puede ser analizado desde el punto de vista de la dificultad de poner en relación la teoría con la práctica. En este contexto, por teoría se entiende el sistema de principios conceptuales que justifican un quehacer áulico y no otro. Este quehacer está compuesto de varias tomas de decisión, es decir, de la elección de opciones prácticas. La teoría es así el fundamento de esa práctica precisa, el por qué se la elige o diseña, habiendo otras alternativas. La teoría didáctica es un sistema de afirmaciones sobre el alumno, la enseñanza y el saber a enseñar, afirmaciones que tienen un nivel de generalidad mayor que la proposición que describe un evento de aula particular.

Teoría, del griego *contemplación crítica*, significa entonces la articulación de ideas acerca de los elementos que componen el sistema didáctico: naturaleza del saber a enseñar, procesos de aprendizaje de los alumnos, condiciones y medios para lograr la comunicación del conocimiento. Dado que la labor docente, como toda labor, está dirigida a fines, un elemento central en la relación teoría-práctica es establecer una correspondencia entre objetivos mediatos e inmediatos y cursos de acción para acercarse a ellos. Los objetivos, a su vez, han de fijarse teniendo en cuenta la caracterización teórica de los elementos y relaciones presentes en el sistema didáctico mencionado y también según los fines últimos de la educación dentro de una sociedad.

Con frecuencia, en el entorno educativo, la correspondencia entre objetivos y tareas de aula se suele plantear sólo *a priori*, pero no se revisa retrospectivamente luego de ejercida la práctica, para chequear si lo realizado en clase propendió de hecho a los propósitos iniciales o si acaso el trabajo de los alumnos a partir de la situación didáctica propuesta les sirvió para otras cosas distintas más allá de las intenciones primigenias o incluso contraponiéndose a estas metas. Habitualmente, la correspondencia entre objetivos, contenidos y actividades tiende a ser establecida en forma

unidireccional –en vez de recíproca- y en términos que suelen fragmentar y desnaturalizar el saber a enseñar (Lerner, 2001; Lerner y Palacios, 1992). Hemos pretendido en esta capacitación evitar las burocráticas planillas donde esto ocurre y hemos enfatizado que las situaciones didácticas experimentadas en clase sean analizadas *a posteriori* para repensar a qué fines mediatos e inmediatos contribuyen.

Ahora bien, la dificultad para vincular lo que se hace con lo que se piensa y dice excede el ámbito docente y atañe a muchas profesiones. La acción y la representación constituyen dos niveles cognoscitivos que no transitan por la misma ruta. Sin embargo, es importante que un educador logre conceptualizar lo que hace en sus clases y pueda justificarlo en base a principios atinentes a la naturaleza del saber que ha de enseñar, a los fines de su enseñanza, a cómo aprenden sus alumnos, y a cuáles son los mejores caminos para favorecer esos aprendizajes. Es importante porque, si puede establecer correlaciones entre pensamiento y acción, el profesor dispone de una herramienta necesaria para autorregular y autogenerar prácticas de aula coherentes con los principios que asume en forma manifiesta.

Para ayudar a que lo logre, nuestra formación se propuso trabajar explícitamente sobre las interacciones entre práctica y teoría. Hemos comprobado que no resulta sencillo diseñar una secuencia didáctica a partir de principios teóricos ni es fácil inferir éstos al examinar una práctica de aula. El problema estriba en que la relación teoría-práctica no es algo dado, una idea que está allí lista para ser captada. No existe un vínculo deductivo entre quehacer y conceptualización docente sino una conexión potencial, dialéctica, que involucra procesos de análisis pero también procesos de síntesis, creativos, de producción de algo novedoso: ni el pensamiento teórico contiene en germen la acción ni ésta da origen de forma inmediata al pensamiento. Comprender las relaciones entre teoría y práctica de aula exige una verdadera construcción cognoscitiva (Piaget, 1976).

Pensamiento y acción son, pues, dos planos de conocimiento que se intersectan esquivamente a través de un arduo trabajo reflexivo. Lograr hacerlo requiere aprender a hacerlo durante un extendido proceso en el cual los docentes precisan guía del formador. Los caminos que habilitamos en este proceso formativo para propiciarlo fueron varios: reflexión en grupo a partir de bibliografía con la consigna de formular por escrito vínculos entre lo leído y la práctica docente propia, análisis de una serie de principios

teóricos y escritura en parejas de las consecuencias didácticas que se podrían construir a partir de ellos, etc. Aparte de estas situaciones, el modo privilegiado que elegimos para abordar este problema en forma sistemática fue una actividad permanente en la que los profesores debían escribir sobre las propuestas didácticas realizadas en sus aulas justificándolas a la luz de los marcos teóricos trabajados. Parte de la revisión propuesta de estos escritos estuvo centrada en ayudar a explicitar el nexo entre estas secuencias o proyectos didácticos y la bibliografía citada¹⁵.

Observamos que, inicialmente, los escritos de los participantes eran relatos o descripciones de experiencias sin conceptualización. Con el avance del proceso formativo, las producciones presentaban teoría y práctica de modo yuxtapuesto, es decir, una a continuación de la otra pero insuficientemente articuladas. El lector de estos textos se quedaba con la pregunta de en qué aspectos precisos esa bibliografía se vinculaba con la práctica vivida. Esta dificultad de convertir un texto inicialmente descriptivo o narrativo en otro explicativo y/o argumentativo, volviendo inteligible lo ocurrido a partir de un marco teórico o fundamentando conceptualmente las decisiones que dieron origen a los hechos narrados (es decir, defendiendo una práctica en función de principios), también ha sido constatada en otros ámbitos (por ejemplo, Hoadley-Maidment, 2000; Peña Borrero, 2003; Di Stefano, Pereira y Pipkin, 2006). Por tanto, si bien este ejercicio de pensamiento reflexivo y crítico suele ser invocado como parte del rol docente, es necesario reconocer que no tiende a ser desarrollado en forma espontánea a partir de la experiencia de aula del día a día. Tampoco se despliega autónomamente en las capacitaciones o cursos de posgrado, a menos que los formadores lo consideren objeto de enseñanza (Stierer, 2000).

¹⁵ Los anteriores son ejemplos de formas de articular teoría y práctica, especialmente en el ámbito de la práctica profesional docente. También existe otro modo de hacerlo: la teoría es empleada no sólo para justificar el trabajo del aula retrospectivamente sino para diseñarlo prospectivamente. Aunque sería deseable que el desarrollo profesional de docentes apuntara a todas estas direcciones, hacerlo lleva más de dos años y, por tanto, en esta experiencia hemos enfatizado impulsar los vínculos teoría-práctica descritos en el cuerpo del texto, sin perder el horizonte de estas otras construcciones más ambiciosas. Cabe notar que en la práctica profesional de los investigadores académicos, el nexo entre teoría y práctica suele establecerse en sentidos afines aunque específicos: los datos empíricos recogidos en una investigación son conceptualizados como tales en función de un marco teórico pero a la vez se utilizan como prueba a favor de sostener ese marco teórico o incluso para contribuir a crear un sistema conceptual nuevo, no definido inicialmente sino producto de la investigación. En la formación de investigadores, este establecimiento de relaciones entre la teoría y la empiria plantea similares dificultades a las constatadas en la formación docente.

Entendemos que la formación de docentes en servicio tiene como meta central ayudar a tejer relaciones entre el quehacer áulico de cada docente y un sistema de enunciados de ideas pedagógicas colectivas más generales. Por ello, en este proyecto de desarrollo profesional, propusimos escribir sobre el trabajo de clase y conectarlo con la bibliografía como una de las tareas permanentes a lo largo de los dos años. Para contribuir a que los profesores desarrollaran la capacidad de construir nexos entre teoría y práctica -desafío ineludible si queremos capacitaciones productivas-, intentamos promover un ida y vuelta entre acción y representación, a través de insistentes dispositivos sostenidos en el tiempo.

Expectativas en conflicto: sentirse al comando y saber cómo hacer

Los estudios acerca de cómo se incluyen en las aulas las innovaciones educativas surgidas de la investigación didáctica señalan dos necesidades contrapuestas de los docentes: por una parte, para integrar efectivamente en su práctica una propuesta novedosa para ellos, han de asumirla como propia; por otra parte, dejados a su suerte y sin la intervención de un formador, continúan con sus modos de enseñar habituales asimilando superficialmente la innovación y despojándola de su carácter transformador:

“Sólo si los profesores se sienten en alguna medida dueños de una innovación, la llevarán efectivamente a cabo en su aula. Pero, además, requieren y esperan [...] lineamientos realistas y sugerencias prácticas para sus clases. Estas dos necesidades tienden a conformar un círculo vicioso (Hansen 1999). Si se les da demasiada instrucción, pierden el sentimiento de autoría. Si se les da demasiado poca, los profesores sienten que no saben qué hacer.” (Pintó, 2005)

Muchas capacitaciones fracasan porque transmiten propuestas vividas como ajenas por los docentes. Otras corren igual destino porque los dejan solos al momento de enfrentarse con los desafíos que esa novedad supone para su quehacer acostumbrado.

En el intento de evitar estos extremos, la formación propuesta apeló a explicitar lo que en otras circunstancias hubiera sido sólo una carencia: no existían, todavía, experiencias de integración de la lectura y escritura en la enseñanza secundaria, por fuera de las clases de Lengua y Literatura, al

menos no las conocíamos publicadas en español.¹⁶ En cambio, sí disponíamos de algunas referidas a otros niveles educativos en cuyas aulas se pusieron a funcionar situaciones didácticas que incluyen leer y escribir al servicio de aprender ciertas materias. Nuestros principios didácticos generales, junto a estas experiencias y bibliografía, servirían de punto de partida para la reflexión y rediseño del trabajo en el aula.

Por consiguiente, la escasez de investigación didáctica específica para el nivel secundario, que pudiera servir de modelo, paradójicamente fue útil para dejar sentado que, aunque en esta capacitación enseñaríamos muchas cosas, había algo que no podríamos transmitir, porque lo desconocíamos. En cambio, esperábamos que fueran los docentes quienes comenzaran a construir este saber faltante. Es decir, la carencia puso en primer plano la necesidad (por otra parte, común a cualquier enseñanza para que sea apropiada por el aprendiz) de que los participantes reelaboraran nuestras propuestas y la bibliografía dada para hacerlas compatibles con su nivel educativo, sus materias y su entorno. Quedaba a cargo de ellos la responsabilidad de repensar lo leído y aportado por los formadores, con el fin de adecuarlo al contexto en el cual enseñaban. Desde el primer día, los docentes supieron que no había formación posible sino en la medida en que asumieran este rol activo, esforzado, transformador, profesional, investigativo. Sin eufemismos, serían autores de sus propuestas didácticas, dueños de la innovación.

Así, las circunstancias nos obligaron a contemplar la necesidad de los docentes de verse al comando de su quehacer en el aula. Pero simultáneamente, el equipo formador tuvo conciencia de su demanda complementaria, sólo aparentemente opuesta, de sentirse orientados y acompañados, por lo cual, no dudamos en proporcionar claros lineamientos, aportar sólidos conocimientos y prever dispositivos varios para ofrecer guía y retroalimentación a lo largo del proceso, cuando los participantes precisaban revisar la marcha de sus intentos innovadores en las aulas.

¹⁶ Sí existen en el mundo anglosajón pero están sin traducir y, por tanto, no hay bibliografía en castellano sobre cómo integrar la lectura y la escritura en la enseñanza secundaria de todas las materias, salvo el libro de Jorba *et al.* (2000), que en parte se aproxima a ello.

La formación como investigación en la acción

La diferencia de ésta con otras capacitaciones que la formadora había conducido en el pasado (Carlino, 1996 y 1998; Carlino y Santana, 1996; Nemirovsky y Carlino, 1993), para las cuales había un cuerpo de conocimiento didáctico constituido y publicado al que apelar, llevó a concebir la presente como una propuesta de investigación-acción guiada. Era necesario investigar y producir un conocimiento vacante.

Para orientar el quehacer áulico de los participantes hacia prácticas superadoras, echaríamos mano a experiencias realizadas en la educación primaria y superior (Carlino, 2005, Carrió y otros, 2004; Lerner y otros, 1996; Nemirovsky, 1999; Tolchinsky y Simó, 2001), que mostraban los fundamentos y las secuencias de trabajo con la lectura y escritura en materias cualesquiera, más allá de las clases de lengua y literatura. Estas otras experiencias servirían como modelos, no en el sentido de tareas a imitar, sino en tanto situaciones didácticas inspiradoras, para desarmar analíticamente y reconstruir en función de los nuevos contextos.

El equipo formador sabía que conocer experiencias ajenas nos había ayudado personalmente en el diseño de proyectos propios para nuestras asignaturas y pensábamos que, aunque estas experiencias no fueran replicables en el nivel secundario, nunca las experiencias ajenas lo son directamente. Cada profesor reconstruye lo que observa que hacen otros educadores teniendo en cuenta su propio contexto, sus propósitos y conocimientos particulares. Entonces, pese a que no había un corpus de bibliografía específica para estos profesores secundarios, la bibliografía existente podría serles de utilidad aunque esta situación ponía en evidencia la necesidad de que fueran ellos quienes debían seleccionar, como de un cajón de herramientas, qué de las experiencias publicadas serían insumos indirectos para diseñar el trabajo en sus aulas.

Nuestra propuesta de investigar en la acción hizo explícito que esta capacitación no podría ser entendida, igual que en otros casos, como un dispositivo en donde los participantes van a escuchar al formador y luego hacen lo que pueden. No. De entrada, se les pedía un rol que les exigiría mucho más, se los invitaba -a la vez que excluía a quienes no estuvieran dispuestos a hacerlo- a formar parte de un equipo de investigación en la acción. A cambio, les abría las puertas a una experiencia inusual, profesio-

nalizante, con orientación y seguimiento del proceso, y con el desafío de que los “resultados” de la investigación, si bien incipientes, se harían públicos a través de la escritura. Esta capacitación les ofrecía formar parte de una comunidad (Wisker, 2005) de profesores comprometidos con el propio aprendizaje tanto como con el aprendizaje de los alumnos.

Investigar en la práctica

Mientras que el aprendizaje tradicional reposa en la provisión de conocimiento bajo la forma de soluciones que ya son conocidas por el profesor, en el aprendizaje en la acción las soluciones son activamente buscadas [por los aprendices] a través de identificar [problemas] e implementar cursos de acción, monitorear los resultados, refinar la acción, probar de nuevo y así reiteradamente en sucesivos ciclos.

(Stark, 2006, p. 24).

La investigación en la acción y la enseñanza investigativa son formas de encarar la tarea docente como una labor intrínsecamente mejorable. Ambas exigen un espíritu crítico, no conformista, que aprovecha los problemas encontrados en cualquier tarea profesional a modo de oportunidad para seguir aprendiendo (Bass, 1999). Cuestionar, experimentar y mejorar la enseñanza y los aprendizajes conforman su núcleo. Ambas proceden sometiendo a revisión los problemas detectados en la práctica, tratando de entenderlos con ayuda de teoría emanada de lecturas y de reflexión entre pares, hipotetizando soluciones tentativas, poniéndolas a prueba, observando los obstáculos emergentes y vuelta a empezar, en sucesivos ciclos que refinan la enseñanza en forma espiralada. La distancia entre intenciones y resultados es el punto de partida de cada ciclo, lo mismo que la discrepancia entre pensamiento y acción; probar alternativas y analizar qué ocurre es el instrumento.

Diversos autores definen la investigación en la acción de modos particulares (véase Carlino, 2005). Algunos coinciden en su naturaleza

política, entendida en el sentido de acrecentamiento de la confianza -propia y colectiva- de quienes la ejercen, para entender y hacer frente a los escollos:

“La investigación-acción crítica [...] se entiende a sí misma como una expresión práctica de la aspiración a cambiar para mejor el mundo social (o educacional) a través de mejorar las prácticas sociales compartidas, nuestro entendimiento colectivo de estas prácticas sociales y las situaciones sociales en las que estas prácticas se realizan. [...] Intenta crear una forma colaborativa de aprender a través del hacer [...]: aprender del cambio en un proceso de introducir cambios, estudiar el proceso y las consecuencias de esos cambios y volver a probar nuevamente. [La investigación-acción crítica] pretende ayudar a las personas para que se entiendan a sí mismas como agentes, tanto como productos, de la historia.” (Kemmis, 1993, p. 3)

Asimismo, investigar en la acción implica entablar un diálogo con la comunidad más amplia de los profesionales que ejercen en el mismo campo. Esta apertura al cuestionamiento se realiza a través de la escritura y la publicación de la propia experiencia de investigación en la acción:

“Si bien el objetivo de la investigación hecha por docentes es -para quien investiga- desarrollar mayor comprensión sobre su práctica, también resulta una actividad investigativa y, si ha de tomarse seriamente, necesita ser tratada del mismo modo que las formas tradicionales de investigación. Es decir, debe ponerse a disposición de otros para quedar abierta a crítica y comentarios públicos.” (Moss, Smigiel, Thomas y Trivett, 2005, p. 1)

La difusión a través de la escritura de los procesos de investigación-acción favorece el sentimiento de autoría de los participantes, quienes han de aprender a asumirse como productores de conocimiento y no sólo como receptores. Si bien esto resulta un desafío y requiere mayor compromiso, a la vez convierte la tarea en más relevante y promueve la actividad cognitiva en los docentes participantes.

Leer y escribir en la investigación-acción

¿Pueden todos los docentes ser docentes-autores y por ende elaborar relatos sobre su práctica? ¿Cómo avanzar en un itinerario desde el registro de lo “qué se hizo” hacia la concreción de un relato que incorpore “el por qué se hizo”? ¿Qué valor adquiere lo escrito para el autor y para el lector? ¿Qué es necesario “contar” para que otros compartan la experiencia realizada por uno y descubran los detalles y las razones que la hacen valiosa para todos?

(Golzman y Zattera, 2003).

El planteo de tomar la práctica docente como objeto de investigación estuvo en la base de nuestro proyecto de desarrollo profesional. Como toda investigación, ésta habría de producir algún nuevo conocimiento: una serie de incipientes secuencias didácticas para las diversas asignaturas del nivel secundario, en las que se intensificara el leer y escribir de los alumnos y la orientación del docente sobre cómo hacerlo. Estas situaciones didácticas serían una primera respuesta a los problemas detectados y se diseñarían aprovechando la contribución de las investigaciones previas. Investigar no es crear una innovación partiendo de la nada sino tomando en cuenta, aunque trascendiendo, el saber preexistente. Para ello, es necesario embeberse del conocimiento establecido a través de la consulta de bibliografía.

Así, la lectura de abundantes textos fue planteada como un requisito para los profesores que quisieran participar de este proyecto: leer no sería un aditamento, una actividad que puede o no realizarse, sino una de las instancias imprescindibles de toda investigación. Leer analíticamente era una tarea ineludible para formarse pero también para investigar: para saber hasta dónde había llegado el conocimiento en el campo, desde dónde habría que partir para concebir la propia aportación y para evitar tener que inventar... la rueda.

Como el equipo formador sabía que leer del modo analítico que pretendíamos no resulta una práctica universal, ni debíamos darla por sentada, decidimos hacerle lugar en la formación. Los textos (capítulos de

libros, artículos de revistas, libros, ponencias presentadas en congresos) provistos a cada escuela o a cada docente fueron siempre acompañados de consignas o guías, con el objetivo de ayudar a enfocar la lectura hacia los aspectos de la bibliografía que nos interesaba resaltar. Las preguntas inferenciales que estas guías planteaban no podían ser respondidas subrayando una porción del texto, localizando información, sino que requerían vincular distintas porciones de lo leído, o distinta bibliografía, o relacionar los textos con el quehacer áulico (pasado y futuro) de cada docente. Además de estas guías, la lectura estuvo contemplada en las tareas que propusimos para que, entre pares, se discutiera sobre lo leído y, en varias ocasiones, el comentario y la confrontación de interpretaciones fueron retomados colectivamente en las jornadas con el equipo formador.

Pero del mismo modo que una investigación ha de *nutrirse* de otras previas, también debe *contribuir* al diálogo dentro del campo disciplinar respectivo. Los resultados de la nuestra (alcances, limitaciones, logros y dificultades halladas en las secuencias didácticas puestas a funcionar) debían servir a los docentes que, en el futuro, quisieran emprender un camino similar. Por ello, era preciso que los participantes escribieran e hicieran públicos sus recorridos. Por un lado, para ser de utilidad a otros enseñantes. Por definición, investigar es producir un aporte al conocimiento, pequeño pero novedoso, enraizado en otras investigaciones a las que se trasciende. Por otro lado, hacer público el propio aporte (en este caso, los avatares de las secuencias didácticas experimentadas en las aulas) significa ponerlo a disposición de los pares para su consideración crítica, difusión inherente a toda labor investigativa, que funciona como mecanismo de control de calidad.

En virtud de lo anterior, propusimos documentar cada ciclo investigativo. Escribir sería una constante a lo largo del proceso de desarrollo profesional docente. Asumíamos así el principio de la enseñanza investigativa que plantea salir de los confines del aula y convertir la labor docente en “un bien público (una «propiedad colectiva»), abierta a la crítica y evaluación” (Hutchings y Shulman, 1999, p. 12):

“La enseñanza investigativa implicará rendir cuentas públicamente sobre alguno o todos los actos de enseñanza [...] para volverlos susceptibles de revisión crítica por el cuerpo de docentes profesionales y disponibles para ser empleados

productivamente en el trabajo futuro de los miembros de la comunidad de pares.” (Shulman, 1998, p.6, en Hutchings y Shulman, 1999, p. 12)

La formación previó progresivos andamios para ayudar a que el temor de los docentes a la crítica ajena pudiera transformarse poco a poco en una oportunidad de enriquecimiento a partir de la mirada y retroalimentación colectiva. Se solicitó y orientó la producción de escritos colectivos para hacerlos públicos (un póster para presentar en unas Jornadas Abiertas, al finalizar el primer año, una reseña de libro, y un artículo para ser seleccionado en la presente compilación). Así, escribir fue una tarea constante para los profesores, y sus borradores y versiones sucesivas fueron comentados en varias ocasiones, colectivamente, por pares, en tutorías o por mí misma, en mi rol de formadora.

En resumen, los docentes debieron leer y escribir con asiduidad y a conciencia, no sólo porque ello contribuye a su desarrollo profesional sino porque analizar qué hicieron y pensaron otros educadores previamente, tanto como dar a conocer la propia experiencia, son componentes intrínsecos del proceso investigativo en que consistió esta capacitación.

Nuestros marcos de referencia

Además de la investigación-acción, como opción teórica para encarar este proyecto de desarrollo profesional de docentes, la experiencia se fundó en otros marcos también implicados en la formación (para un desarrollo de este apartado, véase Carlino, 2005 y 2009).

Tanto el aprendizaje de los alumnos (secundarios, universitarios) como el aprendizaje de los educadores (docentes secundarios, universitarios y miembros del equipo formador) fue entendido desde una concepción que conjuga el constructivismo piagetiano, el socioconstructivismo vigostkyano-wertschiano y las corrientes de “aprendizaje situado”, en oposición a la idea de aprendizaje como recepción pasiva y como tarea solitaria y descontextualizada. También, asumimos que al aprender intervienen las subjetividades y los afectos, relacionados con la construcción de la autoimagen, el vínculo con los pares y con la autoridad (Bazerman, 2001; Britton, 1994).

En segundo lugar, concebimos la enseñanza como la organización y provisión de condiciones, dispositivos e intervenciones para potenciar no

sólo la adquisición de conocimiento por parte de los alumnos sino el incremento de la confianza en sí mismos como aprendices, las ganas de sostener el esfuerzo y perseverancia necesarios, y el entusiasmo por aprender individual y colectivamente.

Finalmente, la lectura y escritura fueron entendidas como prácticas sociales que involucran diversos géneros discursivos (Gee, 1996; Lerner, 2003) y ponen en juego variable actividad cognitiva por parte de quien las lleva a cabo, pudiendo resultar herramientas epistémicas, es decir, instrumentos semióticos que cambian las condiciones de trabajo de la mente humana e inciden en la construcción del propio conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1985). Seguimos el ideario de las corrientes que impulsan ocuparse de estas prácticas desde todos los espacios curriculares: el movimiento *escribir a través del currículum*, vinculado con “escribir para aprender”, y *escribir en las disciplinas*, relacionado con “aprender a escribir” (Bazerman *et al*, 2005).

Escribir a través del currículum y escribir en las disciplinas

A diferencia de lo que sucede en el área de lengua, en la cual debe cuidarse que se cree la necesidad comunicativa para que tenga sentido producir diversos tipos de texto, en las otras áreas curriculares se trata de crear los textos para cubrir necesidades que ya existen. (Tochinsky y Simó, 2001, 92-93)

Las corrientes “escribir a través del currículum” y “escribir en las disciplinas” señalan que es preciso ocuparse de la escritura en todos los espacios curriculares porque a) escribir es una de las actividades cognitivas que más incide en el aprendizaje de los contenidos de una asignatura, b) cada campo disciplinar ha desarrollado determinados géneros discursivos, algunos de los cuales han de ser dominados por los alumnos porque forman parte de los modos de pensamiento propios de cada disciplina, y c) la mejor ocasión de aprender a escribir coincide con la situación de escribir para aprender, si va acompañada de orientación.

El argumento *a)* parte de la premisa de que los estudiantes sólo asimilan lo enseñado en la medida en que se involucran activamente en los temas de cada materia; por tanto, escribir sobre estos temas es una forma de hacer propio el contenido de lo que se estudia -ya que elaborar un texto

exige una máxima actividad-. El argumento b) señala que “Una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual.” (Bogel y Hjortshoj, 1984, p. 12) motivo por el cual su enseñanza ha de incluir también los géneros que estructuran la producción/difusión de conocimiento disciplinar. El argumento c) plantea la necesidad de integrar la escritura en el dictado de cada espacio curricular en su doble función, como herramienta para aprender y como patrón comunicacional, tanto por razones de sentido y motivación (los contenidos que se estudian en las materias plantean la necesidad de leer y escribir; no es preciso crear situaciones artificiales para enseñar a hacerlo), de aprendizaje situado (buena parte de las prácticas no se aprenden sino en la situación en las que se requiere usarlas) y de carga horaria (ningún taller de lectura y escritura podría equiparar en horas la enseñanza que puede realizarse en el conjunto de las asignaturas).

Incluir la escritura como objeto de enseñanza a través del currículum deviene también en una oportunidad de diálogo e interacción entre docente y alumnos: los segundos incrementan su posibilidad de tomar la palabra y el primero de escucharlos y tenerlos más en cuenta en su enseñanza al apreciar qué van comprendiendo de ésta:

En la mayoría de las clases, el principal método que tienen los alumnos para comunicarse es la escritura. Cuando uno da clases a grupos numerosos, las discusiones en el aula son necesariamente limitadas. Pero los estudiantes tienen muchas más oportunidades de desarrollar pensamientos a lo largo del cuatrimestre si se incluye la escritura en el cursado. Comunicarán lo que están aprendiendo mucho más, y desarrollarán su comprensión de la bibliografía o incrementarán su familiaridad con el material trabajado en la medida en que lo articulen por escrito. Esta es la razón por la cual enseñar a escribir no es hacer el trabajo que correspondería a otro docente. Incluso ocuparse formalmente de enseñar a escribir en un campo de estudio es simplemente promover que los alumnos participen en el aprendizaje de esa asignatura. (Bazerman, 1997)

Parte II. Cómo funcionó de hecho la formación¹⁷

Participantes

Cinco escuelas secundarias fueron invitadas a participar según el interés y compromiso evidenciado por sus equipos directivos. Su población de alumnos pertenecía, en general, a sectores medios o desfavorecidos. En total, se inscribieron voluntariamente unos 115 profesores de estas escuelas, a cargo de distintas asignaturas. También fueron incorporados como “equipo colaborador” 16 docentes de la Universidad (de Historia, Química, Educación, Matemática, etc.) y un par de profesores de Institutos de Formación Docente, quienes aceptaron dedicar su tiempo *ad honorem* para trabajar con las escuelas secundarias y, a la vez, aprender e implementar cambios en sus propias aulas universitarias. Algunos de ellos habían participado el año previo en una formación afín iniciada por la Universidad en esta misma línea. El proyecto contó con el asesoramiento de una docente-investigadora externa a la universidad, quien condujo las jornadas formativas con todos los participantes, y una coordinadora general perteneciente a la universidad, encargada de cohesionar al grupo y gestionar el funcionamiento del proyecto.

Dispositivo de la formación

Para ayudar a revisar la práctica docente a fin de integrar la enseñanza de los modos de lectura y escritura esperados en los distintos espacios curriculares, se organizaron dos módulos de trabajo de un año cada uno. Los participantes en el primero podían concluir su formación y obtener un certificado y también podían continuar otro año y lograr una segunda acreditación. Cada módulo constó de tres encuentros presenciales con la formadora (de 2 días cada uno = 12 horas) distribuidos a lo largo del año, a los que también asistieron, como aprendices a la vez que colaboradores, los docentes universitarios. Los profesores secundarios fueron liberados de sus tareas habituales para participar en estas jornadas. Cada vez que la formadora viajaba para conducir estos encuentros, se destinaban aparte 2

¹⁷ Esta sección integra una versión modificada del artículo de mi autoría “Más allá de lo académico: Desarrollo profesional de profesores secundarios y universitarios para integrar la lectura y escritura en todas las materias” (véase Carlino, 2009).

horas de reunión entre la coordinadora general del proyecto y la formadora, y otras 2 horas entre ambas y los docentes universitarios que conformaban el equipo colaborador.

Asimismo, se intercalaron varios encuentros entre los profesores secundarios y el equipo colaborador y se impulsaron otros autogestivos pero programados al interior de cada escuela secundaria. Aparte de los más de trescientos mensajes electrónicos intercambiados entre la formadora y la coordinadora del proyecto, la formación presencial fue complementada con el envío por correo electrónico de extensas cartas de la formadora a los participantes para: anticipar la tarea que se llevaría a cabo presencialmente, guiar la labor que se dejaba pautada de un encuentro a otro, reorientar la tarea a partir de dificultades comunes y favorecer un mayor acercamiento con ellos (6 cartas en el primer módulo, que suman 20 carillas a simple espacio, y 4 cartas en el segundo, con 10 carillas). Asimismo, durante el primer año se realizó un seguimiento intenso del trabajo de los docentes: un diálogo a distancia enmarcado por las cartas de la formadora, proseguido por el envío de reconstrucciones escritas por los profesores sobre las experiencias de aula que empezaban a poner en marcha, lo cual fue respondido por la formadora, quien retroalimentó sus escritos con preguntas, comentarios y sugerencias. Desafortunadamente, en el segundo año no se pudo sostener este seguimiento sistemático y el intercambio por correo electrónico resultó esporádico.

Trabajo en los encuentros y en las aulas

En las jornadas presenciales se abordaron temas como “relación entre escritura y aprendizaje”, “lectura de textos académicos”, “evaluación formativa y alineada”, “trabajo pedagógico por proyectos”, “investigación-acción”, “los géneros póster, *abstract* y reseña”, etc. En grupo grande, diadas, y pequeños grupos, las actividades propuestas intentaron siempre impulsar que los participantes pusieran en relación sus prácticas de aula, pasadas o futuras, con conceptos de los enfoques teóricos escogidos. En general, consistieron en discutir bibliografía, analizar sus posibles implicaciones didácticas, comenzar a diseñar el trabajo del profesorado con sus alumnos, revisar lo escrito por los docentes acerca de lo experimentado en clase,

planificar la escritura que realizarían los profesores como requisito para aprobar cada módulo, y revisar sucesivos avances de sus textos borradores.

Por ejemplo, el primer encuentro se organizó para cuestionar las prácticas de enseñanza más difundidas en las que los profesores exponen sus materias y los alumnos escuchan (y tal vez toman notas, de las cuales los docentes se despreocupan). Se observó que, como consecuencia de esta dinámica naturalizada, los alumnos aprenden poco y sólo para los exámenes. En este mismo encuentro se planteó el principio central de esta formación: si los docentes acompañamos en nuestras clases las formas de lectura que esperamos de los alumnos y si orientamos sus modos de escribir sobre los temas trabajados, estos cambios didácticos contribuirán a que los estudiantes adopten roles más activos que los llevarán a aprendizajes más profundos y duraderos.

Con el fin de que este cuestionamiento no se quedara sólo en un nivel teórico y crítico dejando desorientados a los participantes, quienes reconocerían que “lo hacen mal” aunque sin herramientas para saber cómo “hacerlo mejor”, en la misma jornada se inició un proceso de construcción didáctica. Así, se organizó el trabajo en pequeños grupos para discutir la bibliografía dada con anterioridad -que recoge análisis de experiencias de clase en las cuales la lectura y la escritura aparecen como prácticas centrales en la enseñanza de asignaturas *universitarias* de las *ciencias sociales* (Carlino, 2005; Fernández y otros, 2004)- y para examinar esta bibliografía a la luz de lo que podría hacerse en asignaturas de la educación *secundaria*, tanto en las ciencias sociales como *naturales*. En otros encuentros, se trabajó bibliografía referida a la educación primaria (Aisenberg, 2004; Lerner, 2003; Kaufman, 2004; Kaufman y Perelman, s/f; Nemirovsky, 1999; Perelman, 2001; Tolchinsky y Simó, 2001) con el mismo objetivo de repensarla en función del nivel secundario. Se explicitó que no había publicadas en castellano sino escasas situaciones didácticas afines para este nivel y para las diversas disciplinas, motivo por el cual era preciso encarar la formación como indagación sobre la práctica para poner a prueba secuencias que integraran la lectura y la escritura en la enseñanza de todas las materias.

A partir del segundo encuentro, la tarea se organizó en torno al análisis retrospectivo de lo experimentado en las aulas por estos profesores y a la planificación de la enseñanza subsiguiente. Se les planteó que la actividad con la que ellos acreditarían el puntaje correspondiente a cada

módulo sería a la vez un proceso formativo en el cual escribirían para una audiencia auténtica y no sólo para los formadores-evaluadores. Habrían de leer con el propósito de utilizar la bibliografía como marco teórico, interpretativo, para el análisis crítico de lo ocurrido en clase. Aprenderían a hacerlo según géneros discursivos propios de las presentaciones “científicas”. Se discutió con ellos la estructura de un póster y de una ponencia (Introducción, Método, Resultados, Discusión, Referencias bibliográficas) y se la equiparó a las fases de un ciclo de investigación acción (problema, intervención pedagógica, observación de lo ocurrido, redefinición del problema, bibliografía empleada). Esta estructura fue luego utilizada recurrentemente para escribir, revisar, discutir, reescribir y evaluar el análisis de lo experimentado en su práctica docente. En parejas, tríos o cuartetos, escribieron en el primer año sobre una secuencia didáctica de un curso particular, en tanto que en el segundo año lo hicieron respecto de un proyecto pedagógico realizado por toda la escuela.

Los profesores universitarios participaron en estos encuentros interactuando con los pequeños grupos y recogiendo sus discusiones para luego retomarlas en el plenario o puesta en común pero también asumieron otras funciones, como cuando mostraron sus propios pósters presentados en foros científicos, actuaron como revisores pares y evaluadores de los escritos de los docentes secundarios, etc.

La labor de los participantes prosiguió fuera de los encuentros presenciales en jornadas dentro de sus escuelas y en su trabajo de aula. Periódicamente se reunieron para analizar la bibliografía pautada, con consignas que promovían relacionar lo leído con su labor de enseñanza o para escribir y reescribir sus pósters o artículos.

Algunos resultados

El proyecto formativo puede valorarse a través de sus logros y limitaciones. Empezaron 115 y terminaron 70 profesores secundarios. Un tercio de ellos sugirió para el futuro acortar la formación a un solo año, dado que la experiencia en el segundo fue más irregular. Pero el resto destacó los logros inherentes a haber sostenido en el tiempo la formación. A nuestro juicio, incluso, la investigación-acción emprendida requeriría de más tiempo

para resultar un aporte investigativo claro a la didáctica de la educación secundaria.

Al finalizar el segundo año, se pidió a los participantes que escribieran sus apreciaciones críticas acerca de la experiencia formativa en la que habían participado. Se consignan a continuación fragmentos de lo escrito por los profesores secundarios (de Geografía, Enfermería, Química, Historia, Artes plásticas, Biología, Lengua, Matemática...), en cuanto a lo que valoraron positivamente. Se detallan luego los aspectos considerados negativos¹⁸.

A. Aspectos valorados como positivos

A.1. Cambio de ideas y actitudes arraigadas

“El proyecto nos desafió a un cambio de actitud frente a algunos mitos actuales que cotidianamente sostenemos los docentes: ‘Los alumnos no leen, no comprenden lo que leen, no se interesan por nada’. Este cambio de actitud que nos planteó el proyecto nos sirvió de espejo de nuestra propia práctica tanto áulica como de toda la escuela. Personalmente, me encontré analizando mis clases, analizándome a mí misma como la que más aprendía en mis clases, clases que preparaba con muchas ganas, con investigación previa, con materiales novedosos pero que los alumnos no compartían ni planificaban, simplemente veían el video que les traía o leían las guías de trabajo; mi actitud era protagónica pero la de ellos no. El protagonismo de los alumnos en todo el proceso de aprendizaje fue el resultado de aquellos primeros desafíos que se me plantearon en esta formación.”

“Me sirvió para tomar conciencia, y si en algún momento intenté restar importancia a la tarea de la lectura y la escritura como base del pensamiento y de la generación de conocimiento, me convenció de que es un responsabilidad indelegable de todo/a docente y de todas las asignaturas escolares.”

“Pocas veces había enfrentado un resultado escasamente satisfactorio como una realidad sobre la que podía reflexionar sin culpa. [...] Si bien planificaba [mis

¹⁸ Cada párrafo es independiente de los otros y corresponde a un docente distinto. Las categorías con las que aparecen agrupados fueron creadas a partir del análisis realizado del conjunto de las reflexiones escritas por los participantes.

clases] nunca volvía la mirada una vez transcurrido el año o la actividad de una unidad para repensar y registrar los resultados. [...] Buscando sentirme mejor a esta altura de mi profesión, me inscribí para participar en el Proyecto de Apoyo al Mejoramiento de la escuela Media. [...] Y recuerdo una frase que sonó reiteradamente en el primer encuentro [...] «este no es un curso de perfeccionamiento». En este momento, transcurridos los dos años de intensas actividades de lectura y de escritura, sé que nos invitaban a conocer una nueva noción de la práctica docente, que hace posible arriesgarse a la exposición de una mirada compartida sin sentirse amenazado por el análisis de la propia práctica. Nos invitaban a ser investigadoras en la acción, capaces de atender una determinada situación, mediante la búsqueda de explicaciones para transformarla.”

“Aprendí que nadie aprende por recepción pasiva y los docentes tampoco, hay que interactuar con nuestros pares, con la bibliografía y con la realidad que tenemos en el aula.”

A.2. Repensar la práctica docente

“Este ‘curso’ me sirvió muchísimo para re-pensar mi práctica docente, con ideas claves que lamento no haber ‘descubierto’ antes. Gracias!”

“Estos dos años de capacitación me aportan, a lo que hice y ya sabía, otras perspectivas: la de la evaluación como punto de partida (por esto de que la evaluación concluye siendo el curriculum real) y la de compartir con los colegas del CPEM la práctica de la investigación-acción.”

“A lo largo de los dos años, [...] puse en práctica varias herramientas que me sugirieron todo lo que compartimos. [...] escribir una pregunta después de haber leído conmigo y explicado, con ejemplos, párrafo por párrafo, los capítulos 1 y 9 de [tal autor]. A partir de esas preguntas (cuya sola reformulación ya les implicó un desafío interesante y otra forma de leer la bibliografía), yo armé una clase de revisión del tema. Salió bárbaro. Otras herramientas que me proveyó esta capacitación fueron dar un cuestionario previo a los [exámenes] parciales [con preguntas similares a las que se tomarían], la certeza de que los parciales deben y serán re-escritos, clarificar los criterios de evaluación antes de que empiecen a preparar el parcial, escribir síntesis brevisimas de muchas páginas de bibliografía (discutir qué vale la pena

escribir y qué no en estas condiciones) y usar esos escritos en el parcial presencial, usar el programa del módulo como guía de estudio.”

“Y de este viaje me llevo muchas cosas: nuevos aprendizajes en lo que respecta a formas de evaluación, el trabajo con alumnos por medio de proyectos integrados a la planificación anual, la escritura de mis experiencias áulicas (póster, ponencia), el trabajo de reescritura de ensayos y monografías, y sobre todo el aprendizaje de un trabajo conjunto con mis colegas (escritura - reescritura - lectura - evaluación [revisión] de trabajos [ajenos y propios])”

“Y lo más importante para destacar fue que no sólo los alumnos leyeron y escribieron a través del currículo, sino también nosotros, sus docentes, que fuimos autores, correctores y lectores externos. Así la lectura y la escritura se convirtieron, realmente, en un problema de **todos**.”

A.3. Cambio personal, identitario

“Había pensado que era un curso más, un curso como tantos: «escucho, leo, presento trabajos prácticos y ¡...aprobé...!», pero en realidad estaba muy equivocada... esta vez fue distinto. Yo no sólo estaba haciendo un proyecto sino que el proyecto me estaba haciendo a mí, se metió en mi práctica docente, me obligó a replantear muchas cosas, me obligó a ser parte en el cambio educativo que estaba conociendo.”

“Trabajamos mucho y el saldo es ampliamente positivo. No sólo por lo que me aportó este proceso de formación, sino también por lo que pude re-dimensionar de mi historia profesional [...]. ¡Gracias! ¡Y hasta la próxima!”

A.4. Profesionalización

“Como sorpresa y enriquecedor para mí fue el grupo de trabajo que pudimos lograr en nuestra escuela. Algunas fuimos las organizadoras de encuentros, nos auto convocamos, nos auto corregíamos, otras organizaron el viaje a Tandil [a 900 km de distancia] al Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura, lo que provocó una sala de profesores, en los recreos, de charlas y debates interminables, en los que también participaron los profesores que no pertenecían al proyecto.”

“En septiembre preparamos los pósters y [la propuesta de los formadores pero por fuera de la formación] viajamos a Tandil [al Congreso Nacional de Lectura y Escritura], allí compartimos con otros lo que habíamos llevado a cabo en las aulas. Fue muy gratificante ver y sentir que hablábamos el mismo idioma, todos estábamos ocupados en la lectura y la escritura de nuestros alumnos. En octubre nuevamente el póster fue colgado en el Congreso de Biología Nacional e Internacional realizado en Neuquén. Muchos se interesaron en la propuesta de trabajo «Rehacer para mejorar el aprendizaje».”

“Mi primer comentario es de agradecimiento a esta oportunidad que la Universidad nos abrió para reflexionar, debatir, aprender sobre los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura. Este tipo de formación dignifica nuestro trabajo, nos organiza institucionalmente y por supuesto también dignifica el conocimiento que la escuela brinda a los alumnos.”

A.5. Cohesión grupal dentro de la escuela

“Este fue un año muy difícil para nosotros (los chicos ‘tomaron’ la escuela durante un mes y esto nos fracturó como institución) y, estar contenidos en este proyecto de capacitación nos permitió -y nos obligó- a pensar en una tarea común (la jornada sobre Derechos Humanos) que nos integre con los docentes y con los alumnos desde un lugar diferente.”

“Logré establecer vínculos más sólidos con personas que trabajan conmigo hace años.”

“Esto puso de manifiesto la necesidad que tenemos los docentes de media [educación secundaria] de tener un espacio para compartir fuera del aula, porque esperábamos “el curso de Carlino” para reunirnos y compartir experiencias y situaciones cotidianas del aula.”

A.6. Entusiasmo en docentes entusiastas

“Habría mucho más para decir... Sin embargo releendo lo que acabo de escribir me doy cuenta de algo sumamente importante: está centrado en los logros, en las cosas positivas que viví-vivimos. Hubo dificultades, tropiezos, disgustos...”

pero ¡qué bueno que no estén en primer plano!... Estoy tan cansada de las “quejas”, que pululan en el ámbito educativo... Para mí, con mayúsculas y en voz alta, “VALIÓ LA PENA”... y mucho.”

“[...] transitamos la aventura de escribir, primero el póster y luego la ponencia. Fue como un largo viaje sin destino fijo, en el que cada vez que creíamos llegar descubríamos con entusiasmo que era posible seguir para encontrar algo mejor...”

“El proyecto de mejoramiento de enseñanza Media me gustó desde el primer momento por la propuesta que hacía, diferente a otros que he realizado, ya que se trata de investigación-acción, y se va construyendo el proceso de enseñanza-aprendizaje en forma conjunta con los alumnos [...] Quiero agradecer y felicitar a todo el equipo que participó junto a Paula en este Proyecto, que vale la pena dar a conocer y publicar. Hace 20 años que trabajo en la Docencia y he realizado infinidad de trabajos y cursos, pero como éste ninguno. Gracias. Hasta siempre.”

“El trabajo fue arduo y muchas veces a contratiempo con todas las actividades que un docente debe asumir en la escuela argentina, pero tuvo el gusto a siembra, a dignidad, a equipo de trabajo solidario, a futuro mejor.”

A.7. Trascendencia de la formación más allá de los participantes directos

“[...] entusiasmo que me condujo [...] a divulgar lo que estábamos aprendiendo. [...] Todo espacio se convirtió en un lugar adecuado para hablar de las prácticas de lectura y escritura: la escuela, los bares, nuestras casas de familia, las bibliotecas y aun los cortos recreos.”

“Se socializó el trabajo en las Jornadas Institucionales [del centro escolar] con explicaciones de pósters y bibliografía en general. De todo el material leído durante los dos años se dejó copia en la biblioteca, el que será consultado por los profesores que deseen y/o que formen parte de nuevos proyectos transversales y/o institucionales.”

“A medida que nos fuimos apropiando de la propuesta tuvimos necesidad de difundir lo que estábamos aprendiendo.”

“Poco a poco vemos en jornadas institucionales que otros docentes que no realizaron este proyecto ya están hablando también de “hacerse cargo” de la enseñanza de la lectura y la escritura en su propia disciplina. Es una onda expansiva que lentamente puede producir grandes cambios. Ya no sirve la queja permanente en la sala de profesores, nuestra realidad es esta y «tenemos que hacernos cargo».”

Los aspectos positivos consignados más arriba fueron señalados por más de la mitad de los profesores participantes. Sin duda, estas apreciaciones estuvieron teñidas por sus subjetividades. Por igual razón, es probable que esta modalidad formativa no hubiera tenido los mismos “efectos” en cualquier docente sino en aquellos que, por sus experiencias previas, buscaron lo que aquí se les ofreció y, por ello, pudieron aprovecharlo de este modo. Dudamos acerca de si este *compromiso* es un logro del dispositivo de desarrollo profesional implementado o bien fue un punto de partida, una actitud inicial que se requeriría para que el profesorado pudiera beneficiarse de un proceso como el descrito. En palabras de estos mismos participantes:

“Creo que existen en educación dos categorías de técnicos profesionales, aquellos que conscientes de sus limitaciones pedagógicas las desdeñan en pos de una réplica decadente y obtusa de las clases magistrales de algunas universidades, o aquellos que viendo las falencias creemos que la única alternativa posible para generar educación de calidad es la capacitación y la constante actualización en aquellos temas que escapan a lo disciplinar pero que son centrales en las prácticas docentes.”

“Algunas características recurrentes que marcan la trama de esta historia [...]: conflicto docente, conflicto de otros sectores sociales, movilización, corte de puente [piquetes], conflicto estudiantil, toma de la Universidad, toma de las escuelas, toma del Consejo Provincial de Educación. [...] Pero sin saber muy bien porqué, continúo leyendo... escribiendo. ¿Quizá porque lo hago con y para los alumnos? ¿Quizá porque lo hago con y para mis colegas?”

B. Aspectos considerados negativos

En contraposición, varias cuestiones aparecen señaladas como negativas en los escritos reflexivos de los profesores al finalizar la formación. Si bien estos aspectos no son predominantes (representan a un tercio de ellos), es preciso considerarlos porque preverlos podría contribuir a mejorar la formación para el futuro. Dos cuestiones sobresalen: la extensión en el tiempo del proyecto y la modalidad de “aproximaciones sucesivas” (en la cual los formadores esbozamos ciertas propuestas de trabajo, los docentes las reelaboran para ponerlas en práctica, y después se analizan y teorizan colectivamente). Esta modalidad se opone a una formación “deductiva”, donde el formador expone inicialmente los principios teóricos y la práctica se deriva de éstos).

B.1. Dificultad de sostener la formación por dos años

“En general considero que la propuesta desarrollada en el primer año es pertinente y operativa. Las dificultades del segundo año tuvieron que ver con el contexto. Tal vez [habría que] pensar en un año más intenso, ya que es difícil en este contexto pensar en plazos más largos.”

B.2. Propuestas que generaron desconcierto o desorganización

“Las tareas [propuestas] fueron buenas pero se podrían haber organizado en diferente forma, siempre las sugerencias eran a posteriori.”

“Las consignas en varias oportunidades no fueron claras entonces pensábamos que teníamos que hacer algo y después no era eso.”

“Sentí en ciertas oportunidades que las explicaciones teóricas llegaban después de haber realizado la tarea.”

Otros aspectos considerados negativamente fueron: falta de bibliografía y/o pertinencia de ésta para ciertas áreas curriculares, problemas de comunicación entre el equipo formador y los profesores secundarios (principalmente en el segundo año, y debidos a toma de universidad, paros docentes, ausencia temporal de coordinadora por viaje, y menor

disponibilidad de la formadora externa), y problemas de coordinación al interior del equipo formador, que se translucieron en incoherencias o heterogeneidad de criterios. Como medio de paliar la desorientación, la incomunicación y la descoordinación, las reflexiones escritas señalan la necesidad de incrementar la frecuencia de los encuentros con los formadores, mayor asesoramiento en momentos específicos y mayor integración del equipo formador.

De estos comentarios críticos se desprende que fue escaso el tiempo previsto destinado para la formación interna del equipo formador, de manera que todos los integrantes compartieran algunos marcos comunes con los cuales orientar, a su vez, a los docentes secundarios participantes. En el futuro esto no debería ser descuidado. Asimismo, si bien la formación ofreció sistemática orientación en las tareas propuestas, acordamos que en algunos momentos, especialmente en el segundo año, fueron insuficientes los comentarios que el equipo formador pudo ofrecer a las producciones escritas de los participantes. Reconociendo el valor de estas retroalimentaciones, en nuevos proyectos de desarrollo profesional de docentes, sería preciso insistir y fundamentar que se contemplen tiempos del equipo formador para este trabajo. Además, convendría también considerar la posibilidad de elaborar traducciones para suplir la actual escasez de bibliografía en castellano referida al nivel secundario, especialmente la que concierne a las áreas curriculares ajenas a las ciencias sociales.

En cuanto a los tiempos, mantenemos nuestra idea inicial de que una acción de desarrollo profesional de esta naturaleza no puede sino disponer de un mínimo de dos años y que se precisa un tiempo adicional (al menos 6-12 meses más) para revisar y poner a punto los escritos producidos y realizar un análisis del conjunto de la experiencia a fin de elaborar una publicación como la presente.

Conclusión

Este capítulo ha examinado las opciones pedagógicas que fundamentan el dispositivo de formación continua para profesores de educación media y superior, concebido para afrontar la escasa transferencia a las aulas constatada en las capacitaciones habituales. Nuestras opciones estuvieron en línea con los estudios internacionales (Cordingley y otros, 2007; Desimone y

otros, 2002; Garet y otros, 2001; King y otros, 2003) que muestran que la capacitación en servicio tiene más impacto en las prácticas de aula cuando a) se centra en lo que los docentes enseñan, en cómo lo hacen y en lo que los alumnos aprenden en su contexto particular, b) promueve que los participantes reelaboren lo que el formador y la bibliografía exponen y no sólo que reciban lo que éstos dicen, c) se destina a docentes de la misma institución y/o favorece la comunicación y el trabajo entre ellos más allá de la acción formativa, d) se extiende en el tiempo y contempla abundantes horas de formación posibilitando un seguimiento de las propuestas iniciales y ofreciendo retroalimentación a los participantes, quienes estudian, experimentan en sus clases y reciben comentarios sobre sus intentos sucesivos, para irse aproximando progresivamente a los objetivos de la propuesta, y e) permite el aporte de los profesores participantes, es decir, que puedan influir en el proceso y contenido de su formación en servicio, lo cual lleva a que ésta se vincule con las condiciones particulares de sus escuelas y los compromete más porque les permite sentirse dueños de su destino.

El capítulo también ha mostrado cómo esas ideas teóricas se concretizaron en esta modalidad de desarrollo profesional y en qué sentidos la experiencia formativa dejó huella en los docentes participantes. Las reflexiones escritas por la mayoría muestran que la formación ha incidido en ellos profundamente. Ha afectado ideas y actitudes arraigadas, prácticas docentes, identidades personales y profesionales; ha acrecentado la cohesión grupal dentro de la escuela y el entusiasmo de los entusiastas, y aun ha trascendido a otros que no participaron de la formación.

Sin embargo, la puesta en funcionamiento de este dispositivo también permite observar problemas: no todos los docentes secundarios expresaron igual conformidad con los requerimientos de trabajo esforzado que les supuso. Estos profesores ponen en evidencia que la modalidad formativa elegida no tiene igual efecto para todos y que, en cambio, requiere de los educadores no sólo una actitud de compromiso, sino capacidades personales de perseverancia, tolerancia a la incertidumbre, y ánimo de experimentación, no desarrolladas como un punto de partida en todos los docentes por igual, y sobre las que también se debería trabajar.

En resumidas cuentas, la formación de profesores en servicio *Prácticas curriculares y mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. La lectura y la*

escritura: un problema de todos, encarada como propuesta para que los participantes indagaran en sus aulas, puede ser pensada a su vez como una investigación-acción del equipo formador. Ésta partió de un problema inicial (la escasa transferencia a las aulas constatada en otras capacitaciones). Puso a prueba la modalidad formativa diseñada, con la hipótesis de que a través de ella se lo afrontaría. Fue analizando sus propias dificultades y reconfigurándose parcialmente durante su implementación. Y, al cabo de dos años, arroja los resultados de los que este capítulo y este libro dejan constancia, y abre nuevos problemas, que habrán de ser tenidos en cuenta al concebir un futuro proyecto de desarrollo profesional.

Bibliografía

AISENBERG, B. (2004). Entrar al mundo de un texto. Enseñar a leer en Sociales. *Revista La Educación en nuestras manos*, 72, octubre, pp. 27-29.

BASS, R. (1999). The scholarship of teaching: What's the problem? *Inventio, Creative thinking about learning and teaching*, 1(1).

BAZERMAN, C. (2001). Anxiety in Action: Sullivan's Interpersonal Psychiatry as a Supplement to Vygotskian Psychology. *Mind, Culture and Activity*, 8(2), 174-186.

BAZERMAN, C. (1997). Internalizing the Field: Charles Bazerman on Teaching Writing in Disciplinary Classes. *Write Away!* (3)1, oct.

BAZERMAN, C., LITTLE, J., BETHEL, L., CHAVKIN, T., FOUQUETTE, D. Y GARUFIS, J. (2005). *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. West Lafayette (Indiana), Parlor Press

BOGEL, F. Y HJORTSHOJ, K. (1984). Composition Theory and the Curriculum en F. Bogel y K. Gottschalk (Eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*. Nueva York: Norton, 1-19

BRITTON, R. (1994). La angustia de publicación: conflicto entre la comunicación y la afiliación. *International Journal of Psycho-Analysis*, Vol. X, 217-228.

CARLINO, P. (1996). Didáctica de la lengua: de la capacitación al trabajo en el aula. Buenos Aires: *Novedades Educativas*, N° 69, 26-29.

CARLINO, P. (1998). Diccionarios y enciclopedias en alfabetización inicial. Uso y reflexión (parte I a IV). *Revista Novedades Educativas*, N° 91, 92, 93 y 94, pp. 41-43, 39-41, 46-48 y 33-36, respectivamente.

CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CARLINO, P. (2009). Más allá de lo académico: Desarrollo profesional de profesores secundarios y universitarios para integrar la lectura y escritura en todas las materias. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n° 50, Barcelona, en prensa.

CARLINO, P. Y SANTANA, D. (Coord.) (1996). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Madrid: Visor.

CARRIÓ, M., OCHONGA, M. Y CODESAL, A. (2004). Las prácticas de lectura y escritura como ejes de la formación docente y sus implicaciones didácticas. Ponencia presentada en el Simposio "Leer y escribir en la educación superior (Universidad e institutos de formación docente)". I Congreso Internacional *Educación Lenguaje y Sociedad*, Univ. Nac. de La Pampa, Santa Rosa, 1-3 de julio de 2004.

<http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>

CORDINGLEY, P., BELL, M., ISHAM, C., EVANS, D., FIRTH, A. (2007). What do specialists do in CPD (Continuing Professional Development) programmes for which there is evidence of positive outcomes for pupils and teachers? Technical Report. En *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

DESIMONE, L., PORTER, A., GARET, M., YOON, K. y BIRMAN, B. (2002). Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-year Longitudinal Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.

DI STEFANO, M., PEREIRA, C. Y PIPKIN, M. (2006). La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas. *Signo y Seña*, 16, 119-135.

FERNÁNDEZ, G., IZUZQUIZA, M.V. Y LAXALT, I. (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En P. Carlino (Coord.). *Leer y escribir en la universidad*. Colección *Textos en Contexto* nº 6. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, 2004, pp. 95-110.

GARET, M., PORTER, A., DESIMONE, L., BIRMAN, B. y YOON, K. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945

GEE, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London, The Falmer Press

GOLZMAN, G. Y ZATTERA, O. (2003). Hacia el oficio del docente autor... En AAVV, *Escuelas que hacen escuela II. Los caminos de la palabra*. Buenos Aires: OEI, pp. 97-118.

HOADLEY-MAIDMENT, E. (2000). From Personal Experience to Reflective Practitioner. En M. Lea y B. Stierer (Eds.), *Student Writing in Higher Education. New Contexts*. Buckingham: SRHE y Open University Press

HUTCHINGS, P. Y SHULMAN, L. (1999). The scholarship of teaching. New elaborations, new developments. *Change*, 31(5), 10-15.

JORBA, J., GÓMEZ, I. Y PRAT, A. (EDS.) (2000). *Hablar y escribir para aprender. El uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.

KAUFMAN, A. M. (2004). La inclusión de los niños en el mundo letrado: un desafío para la escuela. En S. Gvirtz y M. E. de Podestá, *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza*. Buenos Aires, Granica.

KAUFMAN; A. M. Y PERELMAN, F. (s/f). La producción de resúmenes escritos en EGB: problemas lingüísticos, cognitivos y didácticos. <http://www.redalfa.retina.ar/Investigaciones.htm>

KEMBER, D. (2002). Long-term Outcomes of Educational Action Research Projects. *Educational Action Research*, 10(1), 83-103.

KEMMIS, S. (1993). Action research and Social Movement: A Challenge for Policy Research. *Educational Policy Analysis Archives*, 1(1), 1-7. <http://epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html>

KING, B., NEWMANN, F Y YOUNGS, P. (2003). Enhancing school capacity through professional development. *Research Highlights* (Wisconsin Center for Education Research), 15(1), 3,7. <http://www.wcer.wisc.edu/publications/highlights/v15n1.pdf>

LERNER, D. (1985) "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético". *Lectura y Vida* nº 4.

LERNER, D. (2001). El quehacer en el aula como objeto de análisis. *Textos Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 27.

LERNER, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

LERNER, D. y PALACIOS, A. (1992). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Buenos Aires: Aique.

LERNER, D., LOTITO, L., LORENTE, E., LEVY, H., LOBELLO, S. Y NATALI, N. (1996). *Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado*. Documento de Trabajo Nº 4, Actualización Curricular E.G.B. (Lengua). Buenos Aires: Dirección de Currículum, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

MOSS, T., SMIGIEL, H. THOMAS, SH. Y TRIVETT, N. (2005). Making the invisible visible. En *The Reflective Practitioner*. Actas del 14º Foro sobre Enseñanza Aprendizaje. 3-4 de febrero de 2005, Perth: Murdoch University.

NEMIROVSKY, M. (1997). Las actividades didácticas tienen autores. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 14, 89-97.

NEMIROVSKY, M. (1999). ¿Con quién organizar la enseñanza del lenguaje escrito? En *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós, pp. 59-88.

NEMIROVSKY, M. Y CARLINO, P. (Coord.) (1993). *El periódico: un texto para enseñar a leer y a escribir*. Madrid: Ilustrísimo Ayuntamiento de Alcorcón y Centro de Profesores de Alcorcón, Ministerio de Educación y Ciencia de España.

PEÑA BORRERO, L. B. (2003). La escritura como una forma de reivindicar el saber de los maestros. En Rafael Ávila Penagos (Compilador), *La investigación – acción pedagógica: experiencias y lecciones*. Bogotá D.C.: Antropos, 2003. <http://www.cerlalc.org/Escuela/datos/escritura.doc>

PERELMAN, F. (2001). Textos argumentativos. Su producción en el aula. *Revista Lectura y Vida*, Año 22 Nº 2, junio, pp. 32-45.

PIAGET, J. (1976). La toma de consciencia. Madrid: Morata. [Edición original en francés de 1974].

PINTÓ, R. (2005). Introducing Curriculum Innovations in Science: Identifying Teachers' Transformations and the Design of Related Teacher Education. *Science Education*, 89(1), 1-12.

POZO, I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.

SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1985). "Development of dialectical processes in composition". En D. Olson, N., Torrance y A. Hildyard (Eds.), *Literacy, Language and Learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 307-329.

SCHULTZ, K. Y PARHAM, CH. (1983). Integración del currículum y formación de los enseñantes. En C. Coll (Comp.), *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI. [Artículo original en inglés de 1981]

STARK, S. (2006). Using action learning for professional development. *Educational Action Research*, 14(1), 23-43.

STIERER, B. (2000). Schoolteachers as Students: Academic Literacy and the Construction of Professional Knowledge within Master's Courses in Education. En M. Lea y B. Stierer (Eds.), *Student Writing in Higher Education. New Contexts*. Buckingham: SRHE y Open University Press

TOLCHINSKY, L. Y SIMÓ, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE/Horsori.

WISKER, G. (2005) Daisies in the university meadow: Communities of practice and action research. Actas de la HERDSA *Higher Education in a Changing World Conference 2005*, pp. 642-650. University of Sydney, Australia, 3-6 de Julio de 2005.

Escuela media. Nos animamos a escribir

* "El libro vuelve al aula: enseñemos a leer y escribir en cada asignatura"
EATM. Gabarra/Parrilli

* "Educar para el diálogo y la convivencia: un proyecto institucional"
CEPM 47. Goicoechea/Rulli/Baráñano.

* "Proyecto institucional: un trabajo diferente en lecto-escritura desde un tema transversal". CEPM 25. Agnello/Albano/Fidani/Méndez.

* "Compartiendo posturas". CEPM 54. Muñoz/Moncada/Cinat.

* "Educar para el diálogo y la convivencia: repensar los valores para una mejor convivencia". CEPM 47. Gómez/Venegas Coronado/Videla/Bante.

* "Habilitar la palabra propia a través del discurso literario. EATM.
Esteban/Monsierra/Mantelli/Sivori

* "Sexualidad, género y derechos". CEPM 54. Lorenzi/Palazzani/Luján

* "Conocer lo nuestro para compartirlo con otros: la vegetación de las bardas neuquinas". EATM. Cirillo/Giacone

* "Florecer en la adversidad". colegio Sta. Teresa. Antola

El libro vuelve al aula: enseñemos a leer y escribir en cada asignatura

Alicia Susana Gabarra

Nanci María A. Parrilli

Escuela de Auxiliares Técnicos de la Medicina

Resumen

Diariamente escuchamos de los profesores que a los chicos no les gusta leer y que no saben estudiar. Pensamos que la falta de libros, y el que no se enseñe a abordar desde la lectura y la escritura los textos específicos de cada disciplina, contribuye para que esta problemática no se supere.

Con el propósito de fomentar el interés por la lectura, y promover su enseñanza, articulamos dos hechos: recibimos libros del Ministerio de Educación de la Nación y nos invitaron a participar en el proyecto “La lectura y escritura: un problema de todos”.

Los libros se entregaron a los alumnos en calidad de préstamo domiciliario anual.

Con los docentes, creamos un espacio de capacitación y reflexión para que en las distintas disciplinas se enseñe la lectura y la escritura a través del resumen como estrategia de estudio.

Estas actividades sirvieron para actualizar el debate sobre distintos modelos de educación y concepciones teóricas relacionadas con la enseñanza del resumen. Además, permitió analizar la resistencia que generan las experiencias pedagógicas nuevas.

En la institución se produjo un movimiento respecto del uso de libros. Aunque ya no se entregan a los alumnos, su utilización en Biblioteca ha aumentado sensiblemente. Es necesario indagar si se instalaron nuevas prácticas vinculadas a la lectura y la escritura.

Introducción

Somos concientes de que muy pocos alumnos llegan a ser lectores y escritores competentes. Pese a los esfuerzos los docentes no logramos con

nuestras propuestas didácticas que los alumnos puedan, como plantea Lerner (2003, pág. 42), *“apropiarse de la lectura y la escritura como herramientas esenciales de progreso cognoscitivo y de crecimiento personal.”*

Con frecuencia, fundamentamos estas deficiencias argumentando que la primacía del lenguaje de la imagen en el mundo de los adolescentes, ha devenido en desinterés por la lectura. Sin embargo, en entrevistas o cuestionarios implementados por Asesoría Pedagógica, un número importante dice leer con frecuencia, explicita cuáles son los temas o géneros literarios que más le interesan, y comenta que escriben, especialmente poesía.

¿Dónde queda todo esto? Excepto en casos donde los alumnos se destacan y traen a la escuela sus éxitos en otros ámbitos (participación y premios en concursos literarios, publicaciones de sus escritos), pareciera que estas prácticas no tienen cabida en la escuela.

Para explicar esto, nos apoyamos en las palabras de Lerner (1994) cuando plantea que -en la escuela- tanto la lectura como la escritura se transforman en prácticas fragmentarias, propuestas de actividades mecánicas y carentes de sentido y descontextualizadas de la realidad social. De este modo, terminamos formando sujetos que leen mecánicamente, dependientes de la letra del texto y de la autoridad de otros, reproductores de lo escrito por otros y sin propósitos propios.

Desde nuestros roles, Vicedirectora y Asesora Pedagógica, habíamos participado y generado distintas acciones para abordar este problema sin resultados significativos.

Surge la posibilidad de incluirnos como Institución en el Proyecto presentado por la Universidad Nacional del Comahue y financiado por el Ministerio de Educación de la Nación referente al Apoyo al Mejoramiento de la Escuela Media, “La lectura y la escritura: un problema de todos”, y que docentes de varias áreas del conocimiento se interesaran y comenzaran a participar. En forma simultánea, recibimos de ese Ministerio libros de texto, novelas y cuentos para ser entregados a los alumnos.

Estos dos hechos nos permitieron retomar algunos de los intentos que -en nuestra historia como escuela- tuvieron que ver con objetivos tales como “fomentar la lectura”, “promover el acercamiento a los libros”, “enseñar a estudiar” y redefinirlos con los aportes de las discusiones, las lecturas, los conceptos y experiencias que el Proyecto nos daba la oportunidad de incluir.

Pensamos que era necesario comenzar a abrir espacios que nos permitieran reflexionar institucionalmente sobre esta realidad, socializando aportes que brindaba el Proyecto de Articulación entre Nivel Medio y Universidad acerca de cómo se trabaja la enseñanza de la lectura en las distintas disciplinas, para instalar así prácticas de lectura analítica e interpretativa.

Al mismo tiempo, la recepción de un número muy importante de libros con el objetivo de ser prestados a los alumnos para que los usaran durante el año lectivo, nos permitía realizar una acción inmediata con los estudiantes.

Fue así que desarrollamos una propuesta para trabajar con los docentes y con los alumnos al mismo tiempo. Relataremos la experiencia y sus resultados en forma separada, con el objetivo de facilitar su lectura.

Descripción de la experiencia

Con los docentes

Consideramos que la enseñanza de la lectura y la escritura debe convertirse en una responsabilidad institucional. Por esta razón, decidimos socializar con todos los compañeros de la escuela algunas de las cuestiones que, a partir de participar en el proyecto de articulación nivel medio-universidad, nos parecieron importantes. Fue así que creamos un espacio de reflexión sobre la práctica en las Jornadas Institucionales, que se realizan una vez al mes, a partir del eje: “De la lectura analítica e interpretativa al Resumen”. Elegimos el resumen porque es una producción escrita que se pide a los alumnos en casi todas las materias, y que no se enseña. Tomamos esta decisión siguiendo a A.M. Kaufman y F. Perelman (2000), quienes plantean que es importante considerar las investigaciones que demuestran que su producción exige la puesta en juego de estrategias cognitivas complejas que, si se trabajan adecuadamente, favorecen el crecimiento intelectual de los alumnos.

Planificamos la propuesta para concretarla en cuatro jornadas durante el ciclo lectivo 2005. Sin embargo, se extendió hasta septiembre de 2006. Pudimos desarrollar los cuatro encuentros previstos con una participación promedio de 30 docentes en cada uno de ellos.

Asumimos la responsabilidad de la coordinación de las jornadas en forma conjunta con la Jefa e integrantes del Departamento de Lengua. Esto

implicó instancias de planificación, difusión para la convocatoria de nuestros compañeros, coordinación de cada jornada, análisis y sistematización de los registros, selección de bibliografía para entregar a los participantes y evaluación permanente.

Cada encuentro incluyó momentos teóricos desarrollados por las docentes del Departamento de Lengua y trabajo en pequeños grupos con consignas orientadas a analizar la práctica y elaborar estrategias didácticas a ser utilizadas en cada materia. Tratamos de fomentar el máximo aprovechamiento posible de los libros entregados a los alumnos y el material de biblioteca.

En las jornadas que concretamos, trabajamos contenidos tendientes a fomentar la enseñanza de la lectura, tales como el paratexto y su valor comunicativo, objetivos del lector, tipologías textuales, tipos de preguntas, la escritura como proceso. Fue un contenido transversal todo lo referido al rol docente y su responsabilidad en la formación de lectores y escritores.

Algunas de las actividades propuestas fueron: identificación de paratextos en formatos textuales de diversas asignaturas y estrategias para su aprovechamiento (utilizando los libros entregados a los alumnos); análisis de textos que se usan en las clases y criterios para seleccionarlos; discusión sobre las formas de trabajo de la lectura en las clases; elaboración de resúmenes.

Resultados

El trabajo realizado con los compañeros docentes posibilitó analizar las concepciones de aprendizaje y evaluación que sostienen en sus prácticas a partir de recordar situaciones vinculadas a la lectura que vivieron siendo alumnos:

“Repetíamos tal cual lo leído...eso era lo valioso, lo que se acreditaba.”

La discusión entre pares permitió analizar algunos preconceptos sobre lo que hacen, saben y pueden nuestros alumnos, para comenzar a pensar en la necesidad de enseñar lo que ellos necesitan teniendo en cuenta el contexto en el que viven.

“Ellos sí escriben, viven escribiendo, en sus celulares, con la computadora... La manera en que hablan y escriben es diferente de la que pedimos. ¿De qué manera

acercar lo que ellos producen a lo que nosotros pedimos? Están acostumbrados a que en Primaria le pedían solamente respuestas directas y de pronto en secundaria le piden producción personal. En primaria las lecciones siguen siendo de memoria.”

El 85 % de los docentes que participaron de las Jornadas Institucionales expresó que pudo aplicar algunos de los conceptos trabajados a su práctica de enseñanza de la lectura analítica, fundamentalmente el tema referido al análisis del paratexto y al tipo de preguntas.

Todos valoraron la importancia de la Capacitación entre pares, y los espacios de revisión de la práctica docente a partir del intercambio de conocimientos, experiencias áulicas, preocupaciones y sentimientos asociados a la tarea cotidiana. En la evaluación de la última jornada expresaron:

“Nos pareció importante que entre todos abordamos las dificultades de nuestro quehacer como docentes y que juntos nos propongamos alternativas para mejorar nuestra práctica. Por lo tanto agradecemos la socialización que hicieron nuestras compañeras del curso con la Prof. Carlino.”

“Resultó, como proceso iniciado el año pasado, una constante invitación al cambio, al desafío de una lectura crítica de nuestra práctica, potenciar los recursos que tenemos y construir nuevos (resignificarlos). Gracias.”

Con los alumnos

El trabajo con los libros lo podemos dividir en dos momentos. En el primero, año 2005, el personal directivo, junto con Asesoría Pedagógica y los jefes de Departamento decidimos entregar los libros que recibimos desde el Ministerio de Educación de la Nación porque acordábamos con el objetivo que planteaba: aportar a la promoción de la lectura y propiciar que el libro vuelva a tener un lugar en todos los hogares.

Teniendo en cuenta que el tipo de material que usan los alumnos (fotocopias) atenta contra el interés por la lectura y que el contacto con verdaderos libros es cada vez más infrecuente, decidimos distribuirlos para promover el uso y no el archivo del material bibliográfico.

Solicitamos a los jefes de los Departamentos de materias afines que, en forma conjunta con los docentes, analizaran el material y sugirieran lo más

adecuados para ser utilizado en cada materia y cada curso. Luego, organizamos la entrega por curso con actividades tendientes a la promoción del uso y cuidado del libro, donde se revalorizaba la lectura. Participaron profesores de diferentes disciplinas, preceptores, bibliotecarios, el personal directivo y asesoría.

Entregamos a todos los alumnos de la escuela libros de texto de distintas asignaturas y algunos cuentos.

El segundo momento, año 2006, por distintos motivos, quienes habíamos hecho posible que pese a las resistencias se realizara el préstamo anual domiciliario, nos alejamos de la Institución. El inicio de clases se vio obstaculizado por muchos factores y trajo como consecuencia que la devolución de los libros se realizara con mucha dificultad. Ante el temor de perderlos, se implementaron diferentes actividades para recuperarlos, en las que colaboraron principalmente los jefes de departamento y bibliotecarios. Se decidió, entonces, no entregarlos y se implementó el sistema usado en todas las bibliotecas escolares.

Resultados

En un primer momento, la decisión de entregar los libros generó resistencia en los bibliotecarios y en algunos profesores que temían su pérdida.

Los alumnos recibieron los libros con sorpresa y mucho entusiasmo por ser la primera vez que se realizaba algo así en el ámbito escolar.

Al finalizar el ciclo lectivo realizamos, a través de un cuestionario, una evaluación del impacto que tuvo en ellos su entrega. Se seleccionaron 4 cursos, uno del ciclo básico de bachillerato, uno del ciclo superior y dos de Enfermería, abarcando aproximadamente el 15 % de la población estudiantil de la Institución.

Creemos que vale la pena compartir los significados que los alumnos otorgaron a la entrega de libros, expresados en sus propias palabras. Lamentablemente, ponen de manifiesto que somos los adultos quienes seguimos sin entender que la mayor dificultad está en nosotros, y que a menudo las depositamos en ellos. Lo que dicen nos permite vislumbrar que el contacto con ellos generó múltiples efectos, tanto en los chicos como en su entorno cotidiano, pero que en las clases no fue un recurso aprovechado.

Vinculado al préstamo domiciliario:

“A mí me pareció muy bueno que la escuela apueste por un proyecto así, que nos dé confianza, que nos dé la oportunidad de confiar en nosotros y nosotros tomar la responsabilidad de saber cuidar y apreciar algo que tenemos como préstamo.”
“...se interesan por mi educación.” *“Para mí el préstamo de los libros fue algo muy útil y realmente necesario para una mejor investigación, información y aprendizaje de las materias.”*

Vinculado al disfrute y al conocimiento:

“Pude leer y me gustó mucho, me ayudó en cosas que ni idea tenía yo, como por ejemplo hacer un currículo que parece una pavada pero no lo es.” *“Había temas interesantes y me entretuve leyendo.”* *“Al principio me gustaron los dibujos y me puse a leer algunas cosas.”* *“No sirve leer por leer, no lo disfrutás como debe ser.”*
“Los leí por iniciativa propia aunque el profesor no me lo pidió”.

Vinculado a compartir el libro en el hogar:

“No los compartí con mi familia porque ellos trabajan y no son ‘amantes’ de los libros.” *“También lo utilizó mi hermano que está en la facultad.”* *“Sí, con mis padres porque ellos estaban igualmente interesados que yo por saber qué contenían.”*
“Compartí un cuento con mi familia y con mis amigos.”

Vinculado al uso del libro en clase:

“No, la verdad es que no lo usamos. Fue una lástima. Lo re-desaprovechamos...” *“Lo usamos una sola vez.”* *“Lo leí porque la profesora trabajaba con él.”* *“No lo usé porque los temas del libro no tenían que ver con los que se daban en los programas de principio de año...utilizábamos otro tipo de bibliografía.”* *“No los leí sino que los hojee un poco porque el profesor no me los hizo leer.”*

Para continuar con este ciclo de investigación-acción, nos acercamos a fin de año a la institución para recabar información sobre lo que había ocurrido. Mantuvimos entrevistas con personal directivo, bibliotecarios,

preceptores, jefes de departamento, profesores y algunos alumnos. Obtuvimos la siguiente información.

Al consultar sobre la devolución de los libros, la opinión era “*muy pocos*”. Sin embargo, cuando constatamos esta información con el bibliotecario y un preceptor que colabora permanentemente con el sector, nos dieron los siguientes datos: se devolvieron a la fecha el 53 % de los libros prestados en los dos turnos. En el turno mañana se recuperó el 65 % y se estima llegar al 77%, ya que hay chicos que pidieron que se les dejara usarlos este año. En el turno tarde el 54 %. De acuerdo con estos datos, ascendería a un 55% - 60 % los libros “recuperados”. Estos no han sido deteriorados. Se observó también que para algunas materias, por ejemplo Biología, se “calcaban los sistemas u órganos”, pero no se rayaron ni arrancaron hojas.

Se observó que los profesores usaron más los libros en las aulas. Esta afirmación la pudimos corroborar comparando un mes elegido al azar. En agosto del 2005, 557 chicos fueron a biblioteca por alguna consulta. En el 2006, este número casi se duplicó a 1036, pese a no haber un incremento sustancial en la matrícula. En el mismo mes, se prestaron para el aula y a domicilio 1.082 en el año 2005 y 3.727 durante el 2006.

Conclusión

Al terminar este trabajo, podemos decir que pensar que la falta de libros en la escuela y en el hogar, así como la falta de capacitación en servicio de los docentes obedece a la casualidad, sería no tener en cuenta la historia de nuestro país, y por ende la inserción de la escuela en la comunidad.

Hemos intentado articular estas dos experiencias, de capacitación con los docentes y de promoción del uso del libro con los alumnos, para colaborar en la formación del pensamiento y del lenguaje escrito en los estudiantes del nivel medio.

La mayor dificultad con la que nos encontramos para desarrollar esta propuesta fue la discontinuidad generada por suspensión de clases por motivos edilicios o por la tendencia institucionalizada, en el ámbito educativo, de suspender todo para atender la urgencia. Además ninguna de nosotras, las responsables de la propuesta, permanecemos en la institución durante este último año.

Sin embargo, los logros no fueron menores. Podemos situarlos en dos planos: el de los efectos en el ámbito institucional, específicamente con los docentes que participaron, y el de los aprendizajes que permitió a los integrantes del equipo coordinador de la propuesta. Respecto de este último plano, haremos solamente una breve referencia porque no estuvo contemplado para esta ponencia.

Esta reflexión sobre las propias matrices y los elementos teóricos aportados, les permitieron comenzar a pensar acerca de la diferencia que hay entre “decir el conocimiento” o “transformar el conocimiento”, Scardamalia y Bereiter (1992). Además, resignificaron la importancia de enseñar estrategias de estudio que ayuden a los alumnos a apropiarse de los contenidos disciplinares: la prelectura, el trabajo del paratexto, el resumen. Se revisaron los criterios para seleccionar los textos. En este sentido, observamos que los textos expositivos son los más utilizados para trabajar; y que la pregunta dato, es la que más usan. La mayoría no incluye preguntas inferenciales.

Para nosotras, integrantes del equipo coordinador, fue una experiencia sumamente rica ya que permitió conformar un verdadero equipo de trabajo, y comprobar en la práctica lo que es posible hacer cuando se instaura un modelo cooperativo. Consideramos que ésta fue la razón principal por la que la propuesta se pudo desarrollar y concluir, a pesar de los avatares institucionales.

Haber articulado estas dos acciones significó un compromiso institucional que produjo cambios en la cultura escolar. Si bien en un primer momento se prestaron los libros a domicilio, y se intentó que se continúe haciendo mostrando las evaluaciones que habían hecho los alumnos, el interés por recuperarlos y poderlos disponer institucionalmente hizo que se generaran otras acciones.

Es muy difícil producir transformaciones profundas en la institución escolar, sin embargo, creemos que el impacto se produjo porque los datos brindados por los bibliotecarios dan cuenta que se duplicó la consulta en biblioteca, y se triplicó el préstamo a domicilio.

Las instituciones, como las personas tienen, sus “tiempos”. A veces los cambios no se dan como uno espera, y en los tiempos que uno quisiera, pero lo importante es que los mecanismos que se implementaron dan cuenta de que “el libro está volviendo al aula”.

A los adultos nos cuesta interpretar que cuando los chicos nos dicen “...*Sigan apostando por nosotros...*” porque simplemente confiamos en que eran capaces de cuidar un libro, nos están manifestando, tal como lo dice Carlino (2003), su interés por integrarse a una cultura nueva.

Parafraseando a Paulo Freire (1999), si nos proponemos que nuestros alumnos se replanteen críticamente las palabras de su mundo, para en su debido momento conocer y expresar la propia, reafirmando así su condición humana y su participación en la historia, estaremos comenzando a asumir la responsabilidad de formar ciudadanos.

Bibliografía

CARLINO, P. (2003a) "Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema". *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, N ° 33, Barcelona, pp. 43-51.

----- (2003b) "Los textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva". *Uni/pluri/versidad*, Vol.3, N ° 2.

----- (2004). "Escribir y leer en la Universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e Instituciones" En Carlino, P. *Leer y escribir en la Universidad*. Colección Textos en Contexto N ° 6. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida. pp. 5-21.

----- (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

FERNÁNDEZ, G., IZUZQUIZA, M.V. Y LAXALT, I. (2004) "El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer". En P. Carlino (Coord.). *Leer y escribir en la universidad*. Colección Textos en Contexto N ° 6. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura /Lectura y Vida. pp. 95-110.

FREIRE, P. (1999) *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.

KAUFMAN A.M. y PERELMAN, F. (2000) "Resúmenes escritos: reconstrucción de un proceso investigativo", en N.Elichiry (comp), *Aprendizaje de niños y maestros*, Buenos Aires, Editorial Manantial.

LERNER, D. (1994) "Capacitación En servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente". *Lectura y vida* Año XV, N° 3.

----- (2003) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. Fondo de Cultura Económica.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1997). *La investigación Acción en educación. Antecedentes y Tendencias actuales*. Buenos Aires: Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo.

SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-64

VELÁSQUEZ, M. (2000) "Aplicación del marco teórico a una investigación empírica", en Viramonte de Avalos, M. (comp.) *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires Ed. Colihue.

Educar para el diálogo y la convivencia: un proyecto institucional

*María Cristina Barañano
María del Luján Goicoechea
Mónica B. Rulli
C.P.E.M. N° 47
"Don Jaime de Nevares"*

Resumen

Desde hace un tiempo se vienen sucediendo en la escuela incidentes violentos, a veces, inclusive con alumnos de otros establecimientos. La reflexión sobre un caso puntual se llevó a las aulas, visualizando un objetivo que surgía como posibilidad de superación: "educar para el diálogo y la convivencia". El conflicto motiva la búsqueda de otros caminos de resolución de problemas. El desafío era desarrollar los contenidos curriculares a través de la lectura y la escritura, en el marco de un proyecto institucional llevado a cabo por 15 docentes de diferentes áreas, y que pretendía acompañar a los jóvenes favoreciendo espacios de comunicación alternativos para construir una convivencia no violenta.

En función de esto, se pusieron en práctica técnicas grupales (pequeños grupos de discusión, debates, autoevaluaciones, etc.) tendientes a la aceptación y valoración de los otros.

El objetivo se materializó en una jornada abierta a la comunidad, en la que los alumnos involucrados (de 1º a 5º) expusieron lo realizado durante el año, y fueron los responsables de la puesta en marcha de la muestra. Otros docentes externos al proyecto se sumaron con más producciones.

Los alumnos rescataron el valor de la palabra para afrontar situaciones conflictivas, como un proyecto de vida, no sólo escolar.

Introducción

Nacido en 1992 para atender las múltiples necesidades de alumnos en riesgo social y pedagógico, el CPEM 47 construyó su identidad sobre el

mensaje de Don Jaime de Nevares¹⁹, con una propuesta pedagógica establecida en el reconocimiento del conflicto, la participación activa del conjunto de la comunidad educativa en la elaboración de acuerdos y en las acciones consensuadas. Esto hizo que fuera una escuela con fuerte inserción en la comunidad, y muy bien valorada por ella.

Actualmente, convoca a alumnos de barrios diferentes, de muy distintos niveles socioeconómicos, provenientes de núcleos familiares de diversa constitución y de diferentes sectores laborales. Esto determina en las aulas la convivencia de múltiples códigos y, por ende, una rica diversidad.

Sin embargo, muchas veces la diversidad es percibida como un desafío a la propia identidad, por lo que la convivencia es conflictiva y, como es cada vez más corriente en las escuelas en general, hemos debido enfrentar situaciones de violencia explícita. Desde hace un tiempo se vienen sucediendo una serie de incidentes entre alumnos de la institución y, en algunos casos, con alumnos de otros establecimientos. Según Fernando Onetto (2004) la reacción espontánea frente al otro diferente es el temor, el rechazo, la desvalorización y la exclusión, como mecanismos de protección de la propia identidad. La escuela, entonces, debería convertirse en el ámbito en donde, por la contención que dan ciertos límites, los adolescentes pueden afirmar su individualidad desde la pertenencia a un grupo, evitando así la marginación. Un lugar en el que ciertas actividades permitan una interacción entre distintos, con aportes individuales; un lugar en el que se analice el conflicto que plantea la diversidad en la sociedad, dentro y fuera de la escuela; un lugar que integre a la familia, a la escuela y a la sociedad históricamente situada.

Los docentes del colegio, que desde 2005 veníamos trabajando en el “Proyecto de apoyo al mejoramiento de la escuela media”, propuesto por la UNCO, a partir de abril de 2006 avanzamos en el diseño del un proyecto institucional propio. Este debía ser suficientemente amplio como para poder integrar las diferentes asignaturas –e intereses- de aproximadamente 350 alumnos de Ciclo Básico distribuidos en dos turnos y otros 250 en el Ciclo Superior, en dos orientaciones: Ciencias Humanas y Naturales y Ciencias Contables. Los hechos de violencia anteriormente mencionados nos hicieron replantear los objetivos.

¹⁹ Obispo de Neuquén, comprometido con los Derechos Humanos.

Fijamos como objetivo *Educar para el diálogo y la convivencia*, entendido *“el diálogo como responsabilidad y (que) la responsabilidad es la ética”*, en palabras de Jaime Barylko (2005). Así es que tratamos de no caer en *“cierta pedagogía de la amabilidad que reduce la escuela a una guardería de adolescentes, y en la que los profesores dialogan con sus alumnos y les indican la realización de algún trabajo sencillo”* (Obiols, 1995). Con el proyecto, pretendíamos enseñar los contenidos de las asignaturas a través de secuencias didácticas que incorporaran la lectura y la escritura como herramientas de reflexión y como objeto de aprendizaje. Al mismo tiempo, debíamos estar atentos a los emergentes relacionales para acompañar a los jóvenes, favoreciendo espacios de comunicación alternativos que ayudaran a construir una convivencia no violenta.

Este objetivo se materializó en la planificación de una jornada abierta a la comunidad en la que los estudiantes expusieran lo realizado durante el año sobre esta temática –trabajos académicos, artísticos, publicitarios, periodísticos- y en la que ellos mismos fuesen los responsables de la organización, de la recepción y de la atención de los visitantes. La muestra actuaría -a un mismo tiempo- como la conclusión del proyecto y como cierre del ciclo lectivo.

Siguiendo a Tolschinsky (2001):

“No debemos desconocer que la motivación para entender más y mejor se despierta sobre todo en ocasiones en las cuales el sujeto siente que sus conductas resuelven problemas que está encarando. El conflicto motiva la búsqueda de otros caminos de resolución de problemas, pero el éxito en la realización de una tarea lleva a buscar razones, explicaciones y formas más elaboradas de proceder.”

Descripción de la experiencia

Todos los docentes integrados al proyecto "Prácticas curriculares y mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje: la lectura y la escritura: un problema de todos" asumimos el desafío de integrar a la planificación curricular áulica no sólo la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje, sino también los valores como eje temático de la actividad que desembocarían en una muestra institucional. Llegar a la muestra institucional implicó transcurrir distintos momentos. El primero

consistió en motivar a los chicos y comprometerlos para trabajar en función de ese día. Cada docente, según la asignatura, según el nivel y según las propias características del grupo, intentó generar oportunidades de reflexión sobre la identidad, la alteridad y la tolerancia, con el fin de proponerles/preguntarles cuál podría ser su forma de participación en esa jornada de fin de año, para estimular su autoestima y afianzar su sentido de pertenencia al CPEM 47. El eje temático atravesó muchos contenidos y momentos de la práctica cotidiana, aunque muchas fueron las experiencias iniciadas que no tuvieron su lugar en la muestra institucional porque diferentes motivos diluyeron el propósito inicial, o porque quedaron inconclusas. Incluso en aquellas asignaturas en que por su especificidad no pudieron planificar un trabajo concreto sobre los valores para ser presentado en la muestra de fin de curso, lo tuvieron en cuenta al desarrollar objetivos curriculares pertinentes. Este fue el caso de Matemática, específicamente, en la que los alumnos de cuarto año tuvieron la experiencia de ser receptivos a la corrección de errores en la evaluación realizada por un otro –un par desconocido- y a su vez solidarios, respetuosos y responsables con ese otro, tanto al asumir el rol de evaluadores como al interpretar las observaciones recibidas y proceder a su corrección con ayuda de los textos.

Vale aclarar que en algunas asignaturas, como cierre de la actividad puntual desarrollada, se planificaron muestras anticipadas de los trabajos al resto de los alumnos del turno. Estas muestras parciales permitieron a los alumnos ensayarse en un rol diferente, pero en un medio menos ajeno que el de la muestra institucional.

Por la variedad de las asignaturas comprometidas, la muestra del 27 de noviembre contó con multiplicidad de trabajos y gran diversidad de contenidos. Los alumnos ofrecieron una presentación de dos tipos: una exposición estática de trabajos, para los que emplearon distintos códigos de comunicación, entre ellos el lingüístico, y una exposición dinámica que los exponía a la interrelación directa con los asistentes. Quedó pendiente, como actividad con la que alguna asignatura retomará la experiencia en el 2007, la elaboración de una reseña escrita –con el apoyo visual fotográfico recopilado de lo vivido ese día, la que será incluida en el sitio web de la escuela.

La planta edilicia de la escuela tiene aproximadamente la forma de una ele, cuyas dos alas se unen en el SUM (salón de usos múltiples). En este último, el mismo día, más tarde, se realizaría el acto de cierre del ciclo

lectivo, para el cual había sido ornamentado en los laterales, como es habitual, con la producción de los alumnos en el área de estético-expresiva. Sin embargo, este año, a uno de los lados quedaron ubicados los *cabezones*, que despertaron gran interés por su novedad. Estos cabezones fueron el modo en que -los chicos del Taller Optativo de Historieta de 1er año - representaron tridimensionalmente algunos de los personajes de las historietas que ellos habían escrito previamente sobre algunos problemas de convivencia que los enfrentaban. Si bien estaba previsto que al finalizar el acto los alumnos representarían con ellos escenas breves que planteaban una resolución no violenta de los conflictos -tal como lo habían hecho días antes en una muestra parcial a sus compañeros de turno- las deficiencias acústicas del lugar y la propia inhibición de los alumnos los hizo desistir.

En ambos laterales de ingreso al SUM, se ubicaron grupos de alumnos que abordaron durante el año conflictos vigentes y palpables en nuestra sociedad.

Tomando como marco de referencia nuestra propia comunidad educativa y la del barrio, alumnos de tercer año de Educación Cívica distribuyeron volantes y folletos sobre las diferentes formas de discriminación a las que diariamente nos vemos sometidos o sometemos a otros. Este trabajo de elaboración fue resultado de la observación directa y el análisis de la realidad, así como de la compilación de carpetas de recortes, comentarios y fotografías, que incluyeron diferentes tipos textuales extraídos de diarios, revistas y libros de texto.

Frente a ellos, el Ciclo Superior con Orientación en Ciencias Contables ofrecía, en un afiche, información sobre la ley 326/56 de Servicio Doméstico para el Empleado y el Empleador. Este afiche, escueto, presentó los resultados de la investigación sobre el alcance de la difusión y la real efectivización de esta ley en la comunidad educativa del CPEM 47, que tiene un alto índice de empleadores y empleadas domésticas. Además, mostraron el boletín informativo que elaboraron sobre los beneficios que aporta y las dudas que genera en la gente; boletín que además fuera enviado a quienes respondieron en su momento a una encuesta sobre el conocimiento público de esta ley, la que fue una de las fuentes de investigación.

A su lado, en otro afiche realizado para Metodología de la Investigación en conjunto con el Taller integrador en Ciencias Sociales, también escueto (permítasenos una apreciación marginal sobre cuán breves parecen, representadas en el espacio, muchas horas de trabajo y dedicación),

los alumnos del Ciclo Superior con Orientación en Ciencias Humanas y Naturales presentaron sus conclusiones sobre la convivencia en el ámbito escolar, por medio del diálogo y la reflexión. Para esto, no sólo se enriquecieron con el fichaje de fuentes diversas y el propio debate dentro de los grupos, sino que además entrevistaron a una mediadora profesional.

En el ala este del edificio, se ubicaron un Café Literario y una Sala de Conferencias, organizados por los alumnos de Literatura de dos cuartos años del Ciclo Superior de Humanas y Naturales. En el café literario, una presentación elegante y atractiva, acompañó la lectura que los asistentes pudieron realizar de pequeños librillos, artesanalmente elaborados, que estaban conformados por ejercicios de escritura a partir de lecturas de textos de autores reconocidos, prologados y reseñados por los alumnos. En cierto momento de la jornada, algunos jóvenes, ubicados en un atril dispuesto al efecto, leyeron en voz alta algunos de estos textos, seleccionados previamente por ellos mismos.

El otro cuarto año, en la sala contigua, ofreció en la Sala de Conferencias una lectura pública de textos argumentativos y resúmenes de artículos periodísticos ante una nutrida concurrencia de padres y personal del CPEM 47. Los temas abordados giraron en torno a planteos de los propios alumnos sobre cómo se reproduce la violencia que se recibe, y el papel que deberían cumplir la escuela y la familia en la vida del adolescente.

En el ala sur, se organizó una Sala de Lectura, con una fisonomía diferente: la norma fue la convivencia de diversas normas: en un espacio, organizado con una voluntaria asimetría, se sectorizaron muestras de diferentes tipos textuales: mesas con libros confeccionados por los alumnos, un rincón temático, textos murales... Participó y se destacó el Taller de Expresión Escrita de primer año, a pesar de que sus docentes no formaron parte del proyecto que originó la muestra institucional, por la creatividad de los libros artesanales expuestos –tanto los que sólo jugaban con la forma o los mensajes en las botellas, como los que, pendientes del techo, golpeaban la cabeza de un visitante desatento.

Por su parte, el cuarto año de Lengua del Ciclo Superior Contable, organizó un vistoso rincón temático para la puesta en valor de la cultura aborígen y criolla. Allí, rodeados de ristras, partes de monturas confeccionadas en cuero e instrumentos musicales, comentaban en forma amena la evolución de la visión del aborígen en nuestra sociedad, acompañada de una

mateada tradicional con tortas fritas. La investigación que originó este trabajo surgió a partir de la lectura crítica del *Martín Fierro*.

En otro sector, alumnos de terceros años acompañaban a los visitantes hacia las mesas de lectura. Allí les ofrecían un café para amenizar la lectura de las antologías producidas sobre distintas clases de cuentos, con textos de su propia autoría en unos casos, y en otros textos de autores reconocidos. Estos fueron complementados con los motivos de su selección y con la clasificación dentro del tipo textual cuento.

Sobre una de las paredes, como "lectura al paso" se apilaron informalmente breves diálogos y algunos guiones teatrales producidos por alumnos de segundo año de Lengua y Literatura, en los que personajes de diferentes estratos sociales o culturales se comunicaban sin agresiones a través de la palabra, puntos de contacto como seres humanos. Sobre esa misma tarima, perdidos entre diálogos y guiones, encontraron su lugar unos pocos folletos elaborados por un segundo año. Este grupo, poco comprometido con el estudio, disperso y extremadamente individualista, se había propuesto la confección de un folleto sobre la escuela para entregarles a los ingresantes a primer año. A pesar de no haberlos podido terminar a tiempo, no quisieron estar ausentes.

Finalmente, las paredes de la Sala de Lectura, se cubrieron con los afiches, llamativos por su creatividad y colorido, que los primeros años elaboraron en Lengua y Literatura con los resúmenes e interpretación de una serie de cuentos, elegidos por la pertinencia de los valores de vida que presentaban.

En otra de las aulas de esta ala, los alumnos de Medios de Comunicación presentaron la campaña publicitaria de bien público orientada a lograr una mejor calidad de vida, creando conciencia y modificando conductas. Allí proyectaron un video, el que acompañaron con la exposición de notas periodísticas y la distribución de volantes. Esta misma muestra había sido presentada en el Primer Encuentro de Medios de Comunicación, realizado en la Escuela Don Bosco en el mes de octubre.

Resultados

La muestra convocó a la comunidad tal como se esperaba: padres e hijos, junto a los docentes compartieron un espacio de comunicación

diferente, abordándose conflictos vividos durante el año desde una perspectiva común. El proyecto provocó una fuerte expectativa en los alumnos por la presentación de sus trabajos. La gratificación por lo realizado fue doble: por el trabajo propio y por el ajeno; la muestra final reforzó el sentido de pertenencia a la escuela, el compañerismo y el diálogo entre alumnos, docentes y padres. Muchos lamentaron “haberse perdido” alguna parte o no haber llevado a su familia:

“Estos trabajos nos unieron más y nos demostraron que podemos hacer bien las cosas.”

“Era impresionante: todos colaboraban con todos, nadie se quedó afuera”.

“¡Qué pena que no nos animamos a dar las charlas a grupos grandes, a los chicos de la mañana les fue bárbaro!”

Entre los comentarios también se escuchó:

“La exposición estuvo bien porque teníamos que exponer nuestro trabajo, el que habíamos hecho entre todos y eso nos daba seguridad; nos conocimos un poco más.”

Sin embargo, encontraron también aspectos negativos:

“El cierre demostró la poca discusión que hay entre los jóvenes en general sobre los temas trabajados. No hubo mucho debate.”

“No hubo colaboración entre nosotros mismos. Nos dimos cuenta de que no sirve dividir el trabajo: hay que hacerlo entre todos.”.

En cuanto al proyecto en sí, algunos alumnos de cursos superiores consideraron que fue muy positivo:

“...yo no lo veo tan sólo como un proyecto, esto tiene que estar presente siempre en cada uno...”

“Cuando recién llegué a este curso no hablaba nada, creo que el proyecto me ayudó a crear otra personalidad, y ahora me atrevo a opinar y leer alguna tarea.”

“...aprendimos a tratarnos bien y respetarnos entre nosotros, por ejemplo cuando hablábamos o leíamos.”

“...sin darnos cuenta todo el tiempo estuvimos tratando el tema de los valores...”

"...cuando nos dejó hablar sobre el tema de que los chicos habían ofendido a las chicas, y lo pudimos solucionar en sus horas... "

"Perdí la bandera, pero gané como persona, porque ahora comparto los trabajos con mis compañeros y no me siento en un banco aparte."

Los alumnos de cursos inferiores expresaron sus opiniones en actitudes concretas: todos participaron de la muestra, incluso trayendo espontáneamente trabajos que no habían sido planificados para la misma; otros superaron enfrentamientos personales para darse ánimo ante el desafío de actuar frente a los padres. Además, reapareció la demostración de afecto hacia los docentes en alumnos con serias dificultades de aprendizaje e integración.

Un caso concreto, que merece un párrafo aparte, es el de la experiencia de vida transitada por siete alumnos de un cuarto año del turno mañana, curso que fuera especialmente implicado en el proyecto institucional por el trabajo de varios docentes involucrados en su gestión. El conflicto emergente se hizo explícito en Literatura. El curso estaba organizado en grupos de lectura en torno a cinco obras literarias seleccionadas. En el segundo cuatrimestre, durante la anteúltima evaluación, (instancia grupal con intervenciones individuales) se percibieron algunas diferencias entre sus integrantes. El problema se profundizó al dar las pautas para el último trabajo grupal que consistía en la elaboración de un informe de lectura sobre el quinto libro leído. El grupo se separó, quedando dos alumnas afuera por decisión del resto. A través de conversaciones con unos y con otros pudimos conocer algo de lo que venía ocurriendo para tratar de que aclararan las dificultades. No obstante, el nivel de agresión crecía y con él la exclusión, por lo que recurrimos a Asesoría Pedagógica, cuya intervención fue oportuna y sabia al conversar con los más afectados. Alguien se acercó más tarde para expresar que todo iba mejorando. Si bien no lograron realizar la actividad en grupo, el día de la muestra, todos ellos estuvieron en lugares claves y trabajando en conjunto: dos en la mesa expositora, dos como presentadoras, tres en la recepción de la gente.

"Este año fue para mí muy difícil de enfrentar, tuve peleas, malas caras, y conflictos que se me presentaban. Pero aprendí que hay gente que realmente se toma su trabajo para podernos ayudar, que se preocupan por nosotros para que estemos

bien, para que podamos usar y transmitir valores muy importantes como la amistad, la confianza, la comunicación."

Según datos desprendidos de las encuestas realizadas por el Taller Integrador de Ciencias y Metodología de la Investigación, nos queda claro que para los alumnos la escuela sigue teniendo un papel importante, y que en el CPEM 47 pase o se aprenda tiene valor para ellos (51%), a pesar de la mirada negativa que tienen algunos padres y vecinos de la institución (46%), quienes consideran a la escuela como un lugar poco seguro en el que se desarrollan hechos de violencia, que han ido en aumento en el último tiempo. Fue la conclusión de los alumnos:

"La violencia es parte de la sociedad. Nunca es solución a ningún problema. La injusticia genera violencia y ésta implica la ausencia de palabras. Diálogo, comprensión y valores es lo que debemos aprender para terminar con la violencia y lo podemos lograr con la contención y ayuda de nuestros padres y la educación de la escuela."

Si bien es cierto que muchos colegas estaban al tanto de las acciones que emprendimos a partir del proyecto, las condiciones pedagógicas de la labor áulica y las limitaciones de un ciclo lectivo signado por interrupciones, redujo las posibilidades de comunicar e integrar formalmente a más docentes y áreas. Sin embargo, es de resaltar que varios que no formaban parte del proyecto, se fueron sumando con los trabajos de sus alumnos a la muestra de noviembre. Sin duda, no sólo se los incluyó en el espacio de la muestra, sino que ésta fue excusa para compartir prácticas y experiencias.

El contenido transversal del proyecto, la lectura y la escritura, también generó opiniones interesantes: "

"El trabajo fue aburrido, (pero)... la escritura de textos (...) me ayuda a poder buscar en mí más de lo que escribo y de lo que entiendo."

"... escribir textos expositivos me sirvió para realizar tareas de historia."

"...me servirá para los trabajos de la universidad."

"A veces tenemos las ideas claras, pero no sabemos cómo volcarlas en un papel. (...) poder hacerlo en forma correcta"

"...es bueno saber lo que les interesa a los lectores y si un escritor va mejorando por las críticas, a nosotros nos va a favorecer mucho lo que otros digan..."

Conclusión

Creemos poder decir que hemos favorecido en la escuela un clima apto para el diálogo y el trabajo responsable con los chicos en el aula. Hoy podemos hablar de violencia sin generar más violencia como un problema que nos afecta a todos, porque todos la sufrimos y podemos generarla. Y también podemos hablar del diálogo con los alumnos, como una forma de evitarla.

El proyecto nos permitió reconsiderar que, cuando trabajamos sobre un mismo eje extracurricular en forma transversal, los resultados pueden ser muy positivos si superamos los múltiples condicionantes de nuestra práctica.

Pensamos que a pesar de lo interesante que fue la muestra, sería conveniente para el año próximo generar proyectos más acotados -por curso, por nivel o por contenidos afines entre asignaturas- que posibilitaran ofrecer durante el año muestras parciales.

Quedan planteadas, además, nuevas ideas, que no surgieron del grupo que llevó adelante este proyecto, sino de asesores pedagógicos y de preceptores. De este modo, ya se están formulando dos proyectos para el ciclo 2007: la formación de pares-mediadores (Asesoría Pedagógica) y la reflexión sobre la discriminación desde la palabra (Preceptoría). Consideramos haber contribuido a generar el clima propicio para que surgieran.

Bibliografía

AISENBERG, B. (2004). "Entrar al mundo de un texto. Enseñar a leer en Sociales". *Revista La Educación en nuestras manos*, N° 72, pp. 27-29.

BARYLKO, J. (2004) *Familia. El arte de la convivencia*. Bs. As.: Debolsillo.

CARLINO, P. (2004). "El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria". *Educere, Revista Venezolana de Educación*, Año 8, n° 26, pp. 321-327.

----- (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Bs. As.: Fondo de cultura económica.

CARLINO, P. y ESTIENNE, V. (2004) "¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio". *Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología*. 29 y 30 de julio de 2004, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Tomo I, pp. 174-177.

CASSANY, D. (1991). "Un proceso cognitivo". *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

DEL BOSCO, P. (2006) "A los adolescentes no se les enseña cuál es el sentido de la vida". *Revista Nueva*, N° 141, pp.30-32.

JORBA, J., GÓMEZ, I. y PRAT, Á. (2000) *Hablar y escribir para aprender*. Madrid: Síntesis.

LERNER, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Lo posible, lo real y lo necesario*. México: FCE.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (1996) *Por los derechos de los niños y los adolescentes. Segunda campaña nacional Educativa. Nivel Medio*. Buenos Aires.

NEMIROVSKY, M. (1999). "¿Con quién organizar la enseñanza del lenguaje escrito?" En *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.

OBIOLS, G. y DI SEGNI, S. (1995) *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires: Biblioteca de Actualización Pedagógica.

ONETTO, F. (2004) *Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar*. México: Novedades Educativas.

SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Buenos Aires: Ariel.

----- (1994). *Ética para Amador*. Buenos Aires: Ariel.

TOLCHINSKY, L. y SIMÓ, R. (2001) "Escribir y leer a través del currículum". En *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Ice-Horsori.

Proyecto institucional: un trabajo diferente en lecto-escritura desde un tema transversal

*Daniela Agnello
Nancy Luján Albano
Claudia Josefa Fidani
Gloria Luz Méndez
C.P.E.M. Nro. 25*

Resumen

Del diagnóstico institucional surge la necesidad de abordar, entre otros, dos problemas fundamentales referidos a nuestros alumnos: por un lado, el alto índice de repitencia y deserción y, por el otro, una pobre competencia como lectores y escritores sumada a la falta de motivación para mejorar en estas habilidades. Desde la perspectiva de la investigación acción, un grupo de docentes inició el proceso de reflexión acerca de la práctica educativa y la toma de decisiones para mejorarla. Para el abordaje del problema específico de la lecto-escritura, se propuso un proyecto institucional que involucró a todos los alumnos y a todos los docentes que desearon sumarse. Los productos finales fueron; la realización de una jornada de intercambio, abierta a la comunidad, cuyo tema fue “Los Derechos Humanos en un mundo globalizado”, y la producción de un libro que reúne las producciones escritas de los alumnos. Si bien la brevedad de esta primera y única experiencia no permite sacar conclusiones definitivas respecto del impacto que tuvo en las habilidades de lectura y escritura de nuestros alumnos, se percibieron cambios notables tanto en las producciones finales, como en el proceso de composición: la enseñanza de la lecto-escritura estuvo a cargo, no sólo de los profesores de Lengua sino de los docentes de las diversas áreas y, además, se puso en evidencia el poder epistémico de la escritura, y la importancia fundamental de escribir con propósitos genuinos y para lectores reales.

Introducción

El C.P.E.M. N° 25 es una escuela a la que concurren 450 alumnos, aproximadamente, y están distribuidos en dos turnos. Se ubica en el Barrio Salud Pública de Neuquén Capital, que se encuentra alejado del centro de la ciudad. La población de alumnos proviene de orígenes variados. Algunos viven en los barrios próximos, y han realizado sus estudios primarios en las escuelas cercanas, la mayoría de ellos, son adolescentes que ya han repetido uno o varios años en otras escuelas secundarias, que están en condición de abandono de su escolaridad, que tienen necesidades educativas especiales, o que no han conseguido vacante en la escuela de su radio escolar y/o domiciliario. Estas características le han dado singularidad a la población de alumnos que se traduce, a través de los años, en un sentimiento de desapego hacia la institución, con altos índices de repitencia y deserción y con una marcada heterogeneidad en la formación de base que afectan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

A fines del año 2005, se hizo una evaluación institucional con el objetivo de realizar una apreciación de diferentes aspectos que conforman el funcionamiento del C.P.E.M. N° 25. Para recabar información y obtener una mirada más amplia, se realizaron encuestas dirigidas al personal docente y no docente, a los alumnos, y a los padres que integran la comunidad educativa. En ellas se analizaron desde los contenidos curriculares, las actividades y las formas de comunicación, hasta los aspectos referidos a la organización diaria. Las encuestas fueron tabuladas y los resultados se leyeron a partir de una triangulación con los datos obtenidos de los índices de repitencia y abandono de nuestros alumnos. Allí surgieron, entre otros, dos factores de deserción escolar: la comunicación familia-escuela, y la organización de la carga horaria, especialmente de las actividades desarrolladas en contra-turno. Además, los índices de repitencia arrojaron un porcentaje medio de 37% en el ciclo básico. Todo esto nos llevó a repensar como escuela nuevas líneas de acción que permitieran dar respuestas a esta realidad para lograr un cambio. Por último, se tomaron como ejes de discusión aquellas actividades que los alumnos habían revalorizado o nombrado como positivas para planificar proyectos que tuvieran como primer objetivo la retención escolar. En las encuestas, los alumnos destacaron las actividades en las que fueron actores y constructores

de sus aprendizajes. Por ejemplo, la organización de clases por ellos mismos, las muestras de cierre de ciclo de los Talleres, la organización de los actos por alumnos y el armado de carteleras.

Por esto, y desde la certeza de que las dificultades en lecto-escritura influyen en el desempeño escolar de los alumnos, es que nos preguntamos cómo interesarlos e involucrarlos en actividades que resignifiquen la lectura y la escritura. Así, decidimos abordarlas desde una perspectiva interdisciplinaria que apunte a su mejoramiento. Les propusimos entonces a nuestros alumnos y a los compañeros docentes, realizar una jornada institucional de intercambio abierta a la comunidad, y con la participación de las escuelas primarias y secundarias cercanas. El tema fue “Los Derechos Humanos en un mundo globalizado”, puesto que consideramos que éste es un contenido que atraviesa a diversas asignaturas, y que –dada su amplitud y complejidad- puede generar una multiplicidad de actividades que vinculen a los alumnos y a la comunidad entre sí. Esto permitirá que el saber trascienda el ámbito institucional. Además, desde el abordaje de este tópico, podemos llevarlos a las prácticas de la lectura y la escritura con funciones reales y en contextos específicos.

Enmarcados en el “Proyecto de apoyo al mejoramiento de la Escuela Media: la lectura y la escritura, un problema de todos” de la UNCo (asesorado por la Dra. Paula Carlino), decidimos emprender un proyecto de investigación-acción que nos permitiera repensar nuestra práctica educativa, crear nuevas líneas de acción y pensar en generar en las aulas experiencias didácticas diferentes redefiniendo nuestros objetivos institucionales.

¿Por qué los Derechos Humanos en un mundo globalizado como tópico de investigación?

En el marco de la globalización y de los profundos cambios políticos y tecnológicos propios de la sociedad contemporánea, el estudio de los Derechos Humanos se torna de vital importancia para la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con la realidad en la que viven.

En el mundo global, las condiciones de la política, la economía y la cultura se ven profundamente modificadas por las transformaciones del capitalismo contemporáneo. Se aspira a mejorar la calidad de vida y a

aumentar la eficiencia tecnológica gracias a los avances de la medicina y la genética mientras que al mismo tiempo se vulneran los derechos universales a la alimentación, la salud, la educación, el empleo digno, etc. En este proceso de globalización existe una tendencia reciente a la “unificación del mundo” y, como contracara, millones de inmigrantes ilegales son arrojados al exilio y buscan su “lugar” mientras son objeto de discriminación y se violan todos sus derechos. Éstos son sólo ejemplos de que *“no debe confundirse la noción de globalización con la de homogeneización, es decir, con la unificación o equiparación en el acceso a los bienes culturales y con la desaparición de las particularidades políticas o culturales de cada sociedad”*. (Blanco y otros 1998: 10)

Muy por el contrario, esta sociedad refuerza las desigualdades, los contrastes y las diferencias.

En este marco, y a partir de diversas situaciones vividas dentro de nuestra institución que se relacionan con la práctica de algunos derechos y el reclamo de nuestros alumnos por ciertas desigualdades, es que decidimos profundizar en el estudio de los Derechos Humanos que, según creemos, deben ser conocidos, discutidos y defendidos si pretendemos formar ciudadanos plenos que luchen por sus derechos y por una sociedad más justa. El abordaje de esta problemática desde las diversas disciplinas contribuye a diversificar y complejizar su enfoque y a ampliar su comprensión.

¿Por qué leer y escribir?

Entendemos que un campo conceptual (como en este caso, los Derechos Humanos en el contexto de la globalización) no es sólo eso; es también un campo discursivo y retórico del que los alumnos deben apropiarse, y en este camino la intervención del docente es fundamental. Los alumnos escribieron textos; para hacerlo, debieron leer muchos y de diversos tipos. Leer no es sólo extraer significado, es también buscar, elegir, seleccionar y sumergirse en un modo particular de estructuración del discurso. Además, debieron escribir: para otros, pares, docentes y comunidad con fines específicos (informar, convencer, solicitar y argumentar). Escribir no implica sólo transmitir lo que se conoce. La escritura tiene potencialidad epistémica. Impone dos tareas: una semántica y otra retórica.

Por un lado, hay un conocimiento que debe ser transmitido; por el otro, ese conocimiento debe ser elaborado, ordenado, jerarquizado y configurado en un texto. Y esto lleva tiempo, reflexión, obligando a volver sobre lo que se ha escrito y leído. Quienes se dedican al campo de la alfabetización académica, saben que *“la revisión y la retroalimentación de la escritura en proceso son centrales porque la investigación indica que los estudiantes aprenden más y escriben mejor cuando revisan su trabajo -con frecuencia- a partir de la retroalimentación recibida”*. (Carlino 2004b: 6)

Descripción de la experiencia

A partir del problema, elaboramos un proyecto didáctico de carácter institucional cuyos productos finales fueron, en primer lugar, realizar la jornada “Los Derechos Humanos en un mundo globalizado”, abierta a toda la comunidad educativa (especialmente a las escuelas del barrio). Paralelamente, resolvimos realizar un libro que incluya las producciones escritas de los alumnos, y además generar un espacio donde los alumnos se consideren actores de sus procesos de aprendizaje, priorizando la lecto-escritura.

La secuencia de actividades fue articulada de la siguiente manera. En la primera jornada institucional del mes de marzo se debatieron los resultados del diagnóstico institucional realizado en el 2005. Los docentes que participamos de la capacitación de la UNCo habíamos planificado trabajar con un proyecto de creación de una radio escolar, pero se evaluó la falta de recursos materiales para su implementación. A partir de aquí, se abrió el debate a los distintos Departamentos, y se les propuso que presentaran un proyecto que tenga que ver con la lecto-escritura y con el mejoramiento de nuestra práctica docente. Durante el mes de abril, el Departamento de Ciencias Sociales y el equipo de docentes que participa del proyecto de la UNCo., propuso la idea de trabajar con el tema de los derechos humanos. Establecimos quiénes formarían parte del equipo que llevaría a cabo su puesta en práctica, la creación de dos grupos pequeños de estudio y de trabajo, y el cronograma de actividades. En el mes de junio, los docentes participantes consultamos a los alumnos, y con ellos definimos los subtemas y las actividades a realizar. En julio, redactamos el proyecto y lo evaluamos según los comentarios recibidos de los colegas de otras instituciones que también participaron de esta capacitación. En los meses de

septiembre, octubre y noviembre se concretaron las actividades planificadas con los alumnos. El día 17 de noviembre realizamos la Jornada y, finalmente, evaluamos el proceso.

Los colegas respondieron con entusiasmo a la invitación, se reunieron por Departamentos, y discutieron la forma de abordar temas referidos al tópico general, sin abandonar la especificidad de sus asignaturas. Se fijaron así los siguientes temas: “El Derecho Internacional del niño” y “La distribución desigual de los ingresos” (Departamento de Ciencias Contables), “Los refugiados” (Departamento de Inglés), “Las enfermedades de la pobreza en América Latina” (Departamento de Biología), “El impacto del Neoliberalismo en el mundo actual” y “ Neoliberalismo y Educación” (Departamento de Pedagogía), “Las mujeres durante y después del régimen talibán”, “El trabajo infantil en Argentina”, “África: pobreza, discriminación y derecho a la vida” y “El movimiento estudiantil en el CPEM 25” (Departamento de Ciencias Sociales), “Juventud y adicciones” (Departamento de Físico-Química), “El arte y los Derechos Humanos” (Departamento de Expresión), “Analfabetismo y multilingüismo en América” (Departamento de Lengua).

Resultados

El trabajo con los alumnos fue rico e intenso. Con el objetivo de promover la lectura de bibliografía se desarrollaron distintas estrategias. En primer lugar, fue necesario planificar explícitamente qué temas y qué tipos de textos finales (informe, ensayo, noticia, folleto, guión para video, etc.) se escribirían. En la búsqueda de información, hubo que visitar la biblioteca de la escuela, leer libros, diarios, revistas, aprender la técnica del fichado, seleccionar información de internet, relacionar conceptos de diversas asignaturas y realizar entrevistas. Luego, se procedió a la organización de todo el material bibliográfico recabado, pautando fechas parciales de concreción. Los docentes acompañaron el proceso de composición y reescritura como primeros lectores, alentando a los alumnos, haciendo correcciones parciales, indicando errores frecuentes, reconduciéndolos a los tópicos iniciales y organizando lecturas grupales en las que los estudiantes opinaron retroalimentando el trabajo de sus pares. Esta etapa fue muy difícil, pues los alumnos intentaban transcribir la información tal como la

habían recogido de las fuentes. Aunque parece sencillo a la vista de un adulto, estas prácticas de elaboración y reelaboración de lo teórico no están consolidadas en nuestros alumnos.

Después, cada docente con su grupo decidió qué hacer con su producción final, si sólo sería exhibida en la jornada, o si también formaría parte del libro. Los productos finales fueron: escritura de ensayos e informes breves, afiches para apoyar las exposiciones orales, un glosario, folletos, noticias, revistas e invitaciones para asistir a la jornada. Ésta se realizó el día 17 de noviembre, y se invitó a la comunidad y a las escuelas primarias del radio. Durante ese día, los alumnos presentaron sus trabajos en stands. Allí expusieron las distintas temáticas y producciones con diversos soportes: afiches, ilustraciones, presentación en *Power Point*, mapas, álbum de noticias, exposiciones orales, composición de textos musicalizados, elaboración de *tracks*, realización de un video, dramatizaciones y obras de teatro y la muestra de arte (estructuras plásticas tridimensionales y murales). Todas estas producciones se hicieron con la asistencia y colaboración de los profesores del área de informática. Se organizaron recorridos, de manera que todos pudieran mostrar su trabajo y exponerlo.

En la evaluación, participaron tanto los docentes como los alumnos. Tuvo dos etapas: una procesual y otra final. En la procesual, se hicieron evaluaciones parciales durante las jornadas institucionales, en las que se revisó la puesta en marcha del proyecto, se detectaron los inconvenientes, se previeron los posibles obstaculizadores (el más relevante fue la falta de tiempo institucional), y se acordaron soluciones. Entre ellas, debimos postergar el armado del libro para concretarlo en los primeros meses del 2007, y focalizar así toda la atención en la realización de la jornada de intercambio. En la evaluación final, una vez realizada la jornada, analizamos los productos (la jornada y los trabajos escritos que formarán parte del libro); los factores internos y externos que condicionaron el desarrollo del proyecto (como la necesidad de adecuarnos a los tiempos de acreditación del año lectivo) los espacios de reflexión generados por el proyecto para la comprensión de la realidad vinculada con las problemáticas sociales, y el impacto que el proyecto provocó en el mejoramiento de las prácticas de lectura y escritura.

Conclusión

La brevedad de esta experiencia no nos permite sacar conclusiones definitivas respecto del impacto que tuvo en las habilidades de lectura y escritura de nuestros alumnos. Nos falta continuidad en el proceso y una cierta perspectiva temporal. Sin embargo, hubo cambios notables, que se percibieron tanto en las producciones finales como en el proceso de composición. Los alumnos se apropiaron de los contenidos de manera significativa a medida que iban leyendo y escribiendo. Como explica Paula Carlino: “[la] lectura y [la] escritura funcionan como herramientas insustituibles para acceder a las nociones de un campo de estudio: para elaborarlas, asimilarlas y adueñarse de ellas” (Carlino 2004c: 8). No sólo aprendieron los conceptos, sino también cómo elaborar los textos, es decir, las características y los procesos de composición específicos de ensayos, informes, guiones, etc. Involucrados de otra manera con la temática, plantearon propuestas acerca de su abordaje, debieron pensar, discutir y fundamentar sus ideas. Se trabajaron, en las distintas asignaturas, algunas técnicas de estudio, puesto que fue imprescindible preparar las exposiciones orales para la muestra con redes conceptuales, mapas temáticos y resúmenes. Éste es uno de los sentidos de la transversalidad que proponen Tolchinsky y Simó cuando sugieren “transformar las actividades de lectura y escritura, que se dan inevitablemente en todas las áreas curriculares, en objeto de reflexión y planificación explícita por parte [...] de los docentes de las distintas áreas” (Tolchinsky y Simó 2001: 93). Además, los alumnos leyeron y criticaron, por primera vez, las producciones escritas de sus compañeros. Debieron realizar todo este trabajo ajustándose a los tiempos estipulados. Durante la escritura, y ante las muchas correcciones indicadas, a veces se sintieron desalentados, pero con algunos comentarios de docentes y compañeros, volvieron a comenzar. La distribución horaria del Nivel Medio y la discontinuidad provocada por feriados, asuetos, asambleas estudiantiles, etc. hicieron que los procesos de planificación y de revisión de la escritura se extendieran demasiado, y que fuera difícil sostener el entusiasmo inicial. Sin embargo, esta vez tuvieron oyentes y lectores reales, y la perspectiva de mostrar su trabajo a los padres y a los alumnos de otras escuelas, fue la motivación necesaria para lograrlo. Volvemos a citar a Tolchinsky y Simó cuando proponen una segunda forma de transversalidad diciendo:

“La escuela puede convertirse en centro generador de intercambios comunicativos diversos y auténticos a condición de que abra las puertas del aula a otros interlocutores, lectores, escritores y en general a otros agentes sociales.” (Tolchinsky y Simó 2001: 100)

En las encuestas que realizamos para evaluar el trabajo, los jóvenes evaluaron la jornada como muy buena, tanto por su organización como por los temas de los stands. Plantearon que quieren repetir la experiencia, y destacaron como positiva la visita de las dos escuelas primarias cercanas. Con respecto al trabajo áulico, manifestaron que, planificando y revisando, los textos quedaron mejor escritos que cuando los hacen de una sola vez y que, por primera vez, aprendieron la elaboración de textos específicos, como el informe.

Pero no podemos dar cuenta de los logros que obtuvimos y que trascienden el tema de la lecto-escritura, si no volvemos a ubicarnos en el contexto desde el cual partimos. La heterogeneidad de los grupos, las dificultades en la conducta y los problemas de integración tornan muy difícil el desarrollo de los contenidos de la enseñanza en el aula. A esto debemos sumar que éste fue un año atravesado por fuertes conflictos en la toma de decisiones políticas con relación al sector educativo (tomas y ocupaciones de los alumnos, paros docentes). Desde esta perspectiva, la experiencia de crear un espacio en donde nuestros alumnos fueron escritores-autores de textos sobre temáticas específicas y para lectores reales, generó la oportunidad de desenvolverse en un ámbito de valores, Principalmente, en el respeto al otro, la responsabilidad, la escucha y el compromiso con la tarea, y el ser activos en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Cuando pensamos el proyecto “Los derechos humanos en un mundo globalizado” y en todas las actividades que incluía para poner en escena lo que nuestros alumnos habían realizado, nos movilizó una idea que, al comienzo, nos resultaba casi una “utopía”: *partiendo de este escenario social complejo, que borra cada vez más la igualdad de oportunidades sociales y que acrecienta las diferencias, queremos convertir a nuestra escuela en un “lugar” donde sea posible alcanzar aprendizajes verdaderamente significativos.* Hoy, luego de haber realizado la evaluación de los procesos llevados a cabo para concretar el proyecto, nuestros alumnos nos han demostrado que es posible lograrlo.

Bibliografía

BLANCO, J. y otros, *Geografía mundial contemporánea. Los territorios de la economía globalizada*. Buenos Aires: Aique, 1998.

CARLINO, Paula, "Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema". *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*. N° 33; Barcelona, abril de 2003. pp. 43-51.

----- "Leer, escribir, aprender y enseñar en la universidad: empezando a ocuparnos". Material de trabajo sobre concepciones acerca de la escritura. Primer Encuentro de Desarrollo Profesional Docente, Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo, Marzo de 2004.

----- "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria". *Educere, Revista Venezolana de Educación*. Año 8, N° 26, julio-septiembre de 2004, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, pp. 321-327.

----- "Escribir y leer en la universidad: una responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones". En Carlino, P. (coord.) *Leer y escribir en la universidad*. Colección *Textos en contexto* Nro. 6, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/ Lectura y Vida, 2004.

----- *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: F.C.E., 2005

LERNER, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: F.C.E., 2001

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, *La investigación acción en educación. Antecedentes y tendencias actuales*. Buenos Aires: Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, 1997.

TOLCHINSKY, Liliana Y SIMÓ, Rosa. *Escribir y leer a través del currículo*. Barcelona: ICE/Horsori, 2001.

Construyendo y compartiendo posturas: leer, escribir y publicar en la *web*

Silvana Edith Muñoz
Nancy Cristina Moncada
Silvana Marta Cinat
C.P.E.M. N° 54

Resumen

El trabajo surge en respuesta a los siguientes problemas didácticos:

- ¿Cómo lograr que los alumnos de quinto año muestren interés por trabajar temas teóricos (tratados internacionales) cuando manifiestan que sólo desean abordar la asignatura desde la práctica?
- ¿Cómo demostrar a los alumnos de quinto que están en condiciones de continuar estudios universitarios, ante la baja autoestima detectada en Talleres de Orientación Vocacional?
- ¿Cómo concientizar a los alumnos sobre la importancia de la reescritura de textos?

Con la intención de aproximarse a una respuesta, se les propuso a los alumnos de 5º año la elaboración de una monografía grupal sobre Tratados Internacionales, para publicar en la *web* de la escuela. Esta experiencia interdisciplinaria ha favorecido la metacognición en su relación con la explicitación de procesos de lectura y escritura. Docentes tutores los orientaron en el recorrido que debían realizar con los textos (diferentes perspectivas, relaciones, etc.). Del mismo modo, fueron guiados para la producción, revisión y reescritura de borradores hasta alcanzar la versión final. Finalmente, la posibilidad de publicar sus textos en la *web* permitió desescolarizar el trabajo.

Por lo expuesto anteriormente, se pudo responder, a partir de la experiencia, a los tres interrogantes que abrieron el presente resumen, pero se planteó un nuevo desafío: cómo lograr que este tipo de experiencias se multipliquen en la escuela.

Introducción

Desde el principio del año 2005, los docentes y preceptores manifiestan al equipo de conducción una gran preocupación por la actitud de los alumnos de quinto año. Los encuentran apáticos, sin incentivo, sin proyecto de vida. Han buscado diferentes estrategias innovadoras, pero éstas, en lugar de provocar el entusiasmo de los chicos, los asustan y paralizan aún más. Ante lo nuevo, la respuesta suele ser: “No puedo”, “Igual, ¿para qué nos sirve?”

Por todo esto, Asesoría Pedagógica intenta abordar la problemática dentro del Taller de Orientación Vocacional. Resultó interesante realizar un cruce entre los reclamos de los docentes y los resultados del Taller. En primer lugar, porque hubo una fuerte resistencia a participar en él por parte de los alumnos, dificultad que los grupos de años anteriores no habían planteado. Por otra parte, porque, una vez iniciado el trabajo propuesto por el Taller, comenzaron a surgir algunas problemáticas personales y grupales que pueden explicar la primera negativa de los alumnos: inseguridad, baja autoestima, reiteradas situaciones de fracaso y frustraciones. Paralelamente, desde la asignatura Organización del Comercio y de la Empresa, surgió un segundo problema en los mismos cursos: los alumnos plantearon que no querían abordar el tema Tratados Internacionales (MERCOSUR, Unión Europea, ALCA, Nafta) por considerarlos teóricos. Preferían un enfoque práctico de la Asignatura. La docente planteó esta dificultad en el equipo de trabajo, conformado por los docentes que participan del Programa de Mejoramiento de la Escuela Media. Surgió, entonces, la propuesta de aprovechar estos temas para abordar la elaboración de una monografía. Esto posibilitó la implementación de múltiples prácticas de lectura y escritura, tales como las que debe realizar un estudiante en la Universidad. Por lo tanto, a partir de la propuesta de producción de una monografía²⁰ sobre tratados internacionales, la docente intentó abordar los dos problemas anteriormente explicados. El tercer problema que debió enfrentar el equipo

²⁰ Se entiende por monografía “(...) un texto escrito mediante el cual el estudiante se entrena poniendo en juego su capacidad para investigar algún tema de interés (...) despliegue su lectura crítica de la bibliografía de un texto argumentativo (...) Parte de la tarea del estudiante va a ser trabajar ideas de otros que se hayan ocupado de la misma cuestión. Con ellos va a entablar un diálogo que va a ir dando lugar a su propio aporte”. (Nogueira, Sylvia, 2003, p. 62).

docente fue la aceptación, por parte de los alumnos, de la metodología de trabajo. Esto es así porque los alumnos se negaron, en un principio, a reescribir las primeras versiones de sus textos, al que consideraban un producto acabado. Se intentó revertir esto haciendo uso de las nuevas tecnologías. Se les propuso, entonces, la publicación de la versión final del trabajo en el *blog* de la escuela, de modo que pudiera ser consultado por todo aquél que esté interesado en el mismo tema. Por otro lado, se les planteó acercar ejemplares de las versiones finales a las bibliotecas del barrio. Con esto, se pretendió desescolarizar las producciones escritas, abriendo el campo de lectores fuera de la escuela.

“El desafío es orientar las acciones hacia la formación de usuarios de la escritura, de personas que sepan comunicarse por escrito con los demás y consigo mismos, en lugar de continuar fabricando sujetos cuasi-ágrafos, para quienes la escritura es suficientemente ajena como para recurrir a ella sólo en última instancia y después de haber agotado todos los medios para evadir tal obligación.” (D. Lerner, 1994, p. 33).

Resulta muy interesante observar que el hecho de que los textos iban a ser leídos por otros y no sólo por el docente, aumentó la predisposición de los alumnos a mejorar sus primeras versiones y a reflexionar sobre sus propios procesos de escritura.

La primera hipótesis de resolución de los problemas, es decir, la confección de trabajos monográficos, denominada “Construyendo posturas”, fue complementada con una segunda etapa, que consistió en la creación de un espacio de publicación y distribución de trabajos prácticos y monográficos, abiertos a comentarios de lectores reales que exceden lo específicamente escolar.

Finalmente, surgió la invitación a participar a todos los cursos y docentes de la escuela, con la intención de que este trabajo enriquezca a todos y sirva de banco de datos para quien lo requiera.

Descripción de la experiencia

Objetivos (basados en la propuesta de Lerner en *Práctica de la lectura, práctica de la escritura*)

En relación con la práctica de lectura

Se intentará:

Progresar hacia una autonomía creciente del alumno como lector, tanto en la búsqueda y elección de textos, como con respecto a la construcción del sentido del texto que se lee, a la formación de una posición independiente de la del profesor y del autor, al autocontrol de la coherencia del significado que se va construyendo y a la autocorrección de interpretaciones que no pueden verificarse.

Avanzar en la formación de los alumnos como lectores competentes, ofreciéndoles textos cuya comprensión constituya un desafío para ellos, por ejemplo, que el lector consulte otros libros para esclarecer aspectos que no entiende o apele a elementos paratextuales y que coordine las diversas informaciones procesadas al interactuar con ellos.

Incrementar la confianza que los jóvenes tienen en sí mismos como lectores, creando un clima que les permita atreverse a emprender la lectura de textos “difíciles”, asegurando las condiciones didácticas necesarias para que elaboren estrategias aptas para abordarlos.

Avanzar en la lectura crítica de los textos. Introducir a los alumnos en la lectura de textos que respondan a inquietudes sobre el mundo, fundamentalmente en aquellas disciplinas propias de la orientación de la escuela, ofreciéndoles un amplio panorama de lecturas posibles y promoviendo sus elecciones.

En relación con la práctica de la escritura

Se intentará:

Requerir el empleo progresivo de la escritura como herramienta para organizar el conocimiento, proponiendo la producción de textos necesarios para desarrollarse con éxito en la vida académica (resúmenes, gráficos, informes, monografías).

Enfrentar a los alumnos con situaciones de escritura que supongan una mayor complejidad del proceso de planificación: producir, por ejemplo, textos cuya elaboración requiera la lectura de varios materiales y el resumen, así como la reorganización de la información en un texto nuevo.

Lograr una autonomía creciente de los alumnos en todo el proceso de producción de sus textos: recurrir a diversas fuentes cuando sea necesario completar la información o buscar respuestas a las dudas generadas durante la producción; releer críticamente el texto que se está escribiendo para ir controlando su adecuación al propósito que se persigue y al destinatario; detectar eventuales problemas y encontrar vías para resolverlos (consultar con pares, ensayar diferentes alternativas y seleccionar la mejor, etc.) y poner en acción –al revisar las producciones– los instrumentos gramaticales y ortográficos de que disponen.

Desarrollar la capacidad de los alumnos de anticipar los problemas que pueden presentárseles en el curso de la producción y de encontrar alternativas para resolverlos o evitarlos.

Brindar a los jóvenes oportunidades para escribir en procesador de textos e ir adueñándose de las posibilidades que éstos ofrecen.

Favorecer el diálogo de las producciones escolares con los lectores reales (ajenos a la escuela).

Abrir la escuela a la comunidad.

Situación didáctica

En este punto, resulta importante aclarar que la propuesta que organizó el equipo docente (profesoras de los dos quintos años, bibliotecaria y directora), se comenzó a construir a partir de la necesidad de enseñanza de temas específicos de “Organización del Comercio y de la Empresa”. Estos temas son los tratados internacionales: ALCA, MERCOSUR, Unión Europea. Como ya habían sido trabajados en otra asignatura, los alumnos mostraron poco interés en ellos. Esta falta de interés se relaciona con las características específicas de los alumnos planteadas en la Introducción. Pero, ya al planificar, y siguiendo la línea de trabajo de investigación-acción, estos temas se corrieron a un costado y se señalaron como simples pretextos, para dar el lugar a las prácticas de lectura y escritura como objeto de enseñanza. Los

contenidos específicos de las asignaturas, entonces, pasaron a un segundo plano.

Metodología

Se realizaron trabajos monográficos de temas de actualidad, investigaciones, informes, estadísticas en diferentes materias como Organización del Comercio y de la Empresa, Economía Política y Geografía. Luego de ser leídos, y a partir de los comentarios orientadores de los tutores, se reescribieron hasta lograr versiones finales que podían ser publicadas en el *blog* de la escuela y/o repartidas en las bibliotecas del Barrio. Finalmente, se solicitó a los lectores reales de los textos que los enriquecieran con aportes, reflexiones, dudas y comentarios. Para acceder a las publicaciones en el *blog*, los lectores reales ingresaron con una clave que se dio a conocer a los interesados, a fin de que pudieran volcar sus apreciaciones. Asimismo, los trabajos entregados en las bibliotecas barriales se diagramaron con un espacio para que pudieran volcarse los aportes de los lectores reales. Los bibliotecarios las transcribieron para enviarlas por correo electrónico de la escuela, con el fin de que pudieran ser leídos por sus autores.

En este novedoso espacio de comunicación, los docentes también pueden hacer publicaciones sobre los avances de su proyecto institucional de análisis de la práctica a partir de la investigación-acción, para que sean leídos por docentes de otras instituciones, quienes, a su vez, pueden incorporar sus aportes.

Esta herramienta se convierte, entonces en un recurso más en el momento de buscar información en Internet, bibliotecas, etc.

Acciones

1. De los docentes

Se formó un equipo de trabajo interdisciplinario, que fue construyendo y evaluando la propuesta didáctica, desde la línea de la investigación-acción. Para ello, realizó las siguientes acciones:

- Planificar y compartir clases de manera conjunta.
- Realizar registros etnográficos de las clases que analiza críticamente.

- Organizar tutorías de lectura y escritura.
- Leer y discutir material bibliográfico pertinente.
- Realizar ajustes sobre la marcha.
- Publicar en el *blog* las experiencias didácticas.
- Realizar ajustes para mejorar la experiencia del siguiente año.

2. De los alumnos

Aprenden cooperativamente y construyen a partir de la revalorización del error. Para ello, realizaron las siguientes acciones:

- Integrar grupos
- Explicitar por escrito acuerdos de trabajo y criterios de evaluación.
- Leer textos modelos.
- Resolver propuestas secuenciadas de lectura y escritura.
- Recibir asesoramiento de tutores (coordinadoras docentes)
- Dialogar entre pares del grupo y de otros grupos (intercambio de borradores, lectura en voz alta) sobre aspectos problemáticos del texto monográfico (por ejemplo, elaboración de hipótesis).
 - Escribir y reescribir diferentes versiones de un mismo texto.
 - Publicar textos en el *blog*
 - Distribuir sus monografías en bibliotecas barriales
 - Comunicarse, mediante recursos informáticos y multimediales, con los lectores reales de sus producciones.

Tiempo: un año de trabajo.

Resultados

Una vez que se comenzó a desarrollar la propuesta de trabajo, fue cambiando la actitud negativa de los alumnos, ya que se comprometieron progresivamente con la tarea. Paralelamente, se fue consolidando el equipo de trabajo docente, lo que permitió alcanzar un mayor grado de profundidad y seriedad en los análisis y ajustes realizados. Esto posibilitó mejorar la práctica y el planteo de nuevos interrogantes y propósitos. Sin duda, se puede establecer una interrelación entre esta apertura de los

docentes con la actitud positiva de los alumnos, los que no sólo aprendieron el contenido planificado (tratados internacionales) sino que lo superaron, ya que construyeron una postura personal y grupal frente a estos temas. Para ello, resultó de vital importancia el hecho de que las producciones escritas de los alumnos pudieran salir de la escuela y se abrieran a la comunidad, con la que se generó un diálogo constructivo.

Pero, quizás el más importante logro lo constituyó el hecho de que los alumnos pudieron apropiarse de prácticas complejas de lectura y escritura, indispensables para una vida académica exitosa, no sólo en el Nivel Medio, sino también en el Nivel Universitario, al que ya se animan a intentar acceder.

Conclusión

Los resultados presentados en el punto anterior se han alcanzado por el cambio de concepción y metodología que se generó en el equipo docente: específicamente, se corrió el eje de los contenidos específicos de las asignaturas (tratados internacionales) al trabajo sistemático sobre la lectura y escritura. Por ejemplo, se abordó el proceso de escritura a partir de comentarios al margen por parte de las docentes que comparten la coordinación de las clases, quienes, además, han asumido el rol de tutores de escritura de cada grupo. De esta manera, los alumnos fueron visualizando sus procesos de escritura, superando obstáculos y aprendiendo a partir del error y de la evaluación de los pares. Todo esto les permitió lograr una versión final (se presenta un ejemplo), que compartieron con los otros grupos y con lectores reales, con mucho orgullo.

En función de lo planteado en la Introducción, resulta clara la importancia que tiene, para estos alumnos, el demostrarles que son capaces de lograr trabajos de un importante nivel de complejidad, como la monografía. Pero, estamos concientes de que una experiencia aislada como la presentada no alcanza para revertir tantos años de fracasos. Por ello, y con el firme convencimiento de que la escuela -por hallarse en un contexto adverso- tiene la importante responsabilidad de garantizar el acceso de los egresados a la Universidad y, fundamentalmente, de facilitarles su inserción, estas experiencias deberán multiplicarse a lo largo de toda la Escuela Media.

Éste es el desafío para el próximo año, cuya resolución deberá surgir del equipo de conducción.

A pesar de todos estos resultados alentadores, se tiene conciencia de que se deben sumar más actividades de este tipo si se pretende garantizar la permanencia de los alumnos egresados del C.P.E.M. N° 54 en el ámbito universitario. Surge, entonces, un nuevo desafío, que deberá ser resuelto institucionalmente.

Bibliografía

CARLINO, P. (2004). "Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la univesidad" en *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*, Año 25, N° 1. pp. 16-27

----- (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Bs. As., Fondo de Cultura Económica.

CARLINO, P. y ESTIENNE, V. (2004). *Leer en la universidad. Enseñar y aprender una cultura nueva*. Ponencia presentada en el 7º Congreso Internacional de Promoción de la Cltura y el Libro. 7-9 mayo.

LERNER, D. (1994) "Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica". *Lectura y vida*. N° 4.

NOGUEIRA, S. (2003) *Manual de lectura y escritura universitarias*. Bs. As., Biblos.

Educar para el diálogo y la reflexión. Repensar los valores para una mejor convivencia

*María del Carmen Gómez
Yenny Venegas Coronado
María de los Ángeles Videla
Silvana Mariel Bante
CPEM N° 47
"Jaime De Nevares"*

Resumen

Nuestra ponencia es parte de un proyecto Institucional que tiene como fin mejorar la convivencia de nuestra comunidad educativa a través del diálogo y la reflexión.

La escuela no escapa a la violencia cotidiana; por lo tanto, trabajamos desde el aula, reforzando a la familia como la contenedora en primer grado.

Las actividades realizadas con 4° año, en Metodología de la Investigación y Taller en Ciencias Sociales, intentan mejorar los problemas de **convivencia** en el ámbito escolar, dialogando, reflexionando y repensando los valores a través de la lectura y la escritura.

La escuela debe articular lo didáctico con lo comunicativo, para que la lectura y la escritura trasciendan más allá de la institución.

Los alumnos realizaron una entrevista a especialistas en mediación escolar. Para socializar la experiencia, se distribuyó un folleto con las actividades, resultados y conclusiones. Se participó de la muestra del proyecto institucional.

Nuestra experiencia consistió en:

- * Trabajar ideas previas sobre el tema.
- * Realizar búsqueda, lectura, resumen y puesta en común de información bibliográfica sobre el tema.
- * Definir el tema y el problema a investigar.

* Elaborar entrevistas y encuestas, para ser realizadas a vecinos y alumnos-

* Entrevistar a especialistas en mediación escolar.

* Extraer conclusiones generales, y que se compararon con las ideas previas.

Como conclusión final, para los alumnos la escuela sigue teniendo un papel importante y lo que pase o se aprenda en el CPEM 47 tiene valor para ellos, a pesar de la mirada negativa que tienen algunos padres y vecinos de la institución.

La evaluación constituyó un proceso que integró contenidos, procedimientos y actitudes.

Introducción

El CPEM N° 47 fue construyendo, a lo largo del tiempo, su propia identidad, basada en las ideas de Don Jaime de Nevares, con una fuerte participación de toda la comunidad educativa.

Nuestros alumnos provienen de diversos barrios con diferentes niveles socioeconómicos, lo que se ve reflejado en las aulas con una gran diversidad cultural, utilizada en provecho del aprendizaje.

Las violentas transformaciones en las instancias del sentir, del pensar y del hacer humanos que vivenciamos en este nuevo siglo, afectan de modo diferente a los adultos, a los jóvenes y adolescentes. En este contexto de ruptura de órdenes y valores, se imponen preguntas por el sentido de la familia, de la escuela, de la educación. ¿Quiénes son los adolescentes hoy? ¿Qué esperan de los adultos? ¿Qué pueden ofrecerles los adultos? ¿Es responsabilidad de las instituciones, de los gobernantes o de todos y cada uno? (Schwarz, Ruth. 1997: págs. 21-22)

Poder focalizar un problema presupone poder formular preguntas, reconocer los múltiples factores que inciden en un momento y en una determinada situación; se trata, más bien, de preguntar para hacer ver y no de preguntar para encontrar de inmediato una guía para la acción.

Teniendo en cuenta esto, nos preguntamos cómo mejorar los problemas de convivencia en nuestra comunidad educativa.

Si bien la violencia (en todas sus formas) es hoy un fenómeno que afecta y compromete a cada uno de los integrantes de la comunidad por igual, la realidad nos advierte que uno de los principales grupos de riesgo son los adolescentes.

Es reconocida la importancia de la educación como la estrategia más eficaz para el mejoramiento de la vida individual y social, por ser formadora de valores, transmisora de conocimientos y de actitudes, y promotora de comportamientos deseables.

Por lo tanto, podemos inferir que la convivencia en el ámbito escolar “mejora” a partir de dialogar y reflexionar sobre los valores de nuestra sociedad.

Pero cada vez es más notable en las escuelas -por ende, en la nuestra- el no poder aceptar la diversidad. Los sucesivos hechos de violencia pusieron en evidencia el grado de deterioro de la imagen de la escuela en la comunidad educativa. (Por ejemplo: un alumno apuñala a otro -su compañero de banco- en la esquina de la escuela. Un grupo de otro colegio espera a nuestros alumnos de 5to año, a la salida de clase, para golpearlos.)

Hemos observado que son muchos y variados los elementos que se repiten, como el entusiasmo por participar de las peleas, la intervención en ellas de patotas de otros barrios, con el agravante de que los adultos nos enteramos luego de que el desafío verbal se concreta en violencia física. Pero lo notable es que todo esto sucede en inmediaciones de la escuela, lo que nos da la pauta de que logran respetar a la Institución como el lugar de retención y de protección.

Pensamos en realizar este *proyecto institucional* frente a los hechos de violencia ya mencionados, para tratar de recuperar el sentido de pertenencia de nuestros alumnos a una escuela valorada por su perfil: democrática, responsable, abierta a la comunidad y en la que el diálogo y el consenso sean cotidianos. Enmarcado en el “Proyecto para el mejoramiento de la escuela media” de la UNCo, pretendemos “Educar para el diálogo y la convivencia”, generando oportunidades de reflexión sobre la diversidad, la alteridad y la tolerancia frente al otro diferente, en relación con los contenidos curriculares de cada área, convirtiendo estos momentos en situaciones de aprendizaje, incorporando la lectura y la escritura como la transversalidad en el currículo, para mejorar el diálogo y la convivencia.

Estos emergentes, como también el proyecto pensado para ayudar a mejorar la situación, fueron planteados a los alumnos, quienes lo recibieron muy bien y se involucraron con mucho entusiasmo.

Así también, las tareas realizadas fueron consensuadas por docentes y alumnos, logrando de esta manera el compromiso de estos últimos. Esto se vio reflejado en las prácticas de lectura y escritura, en la revisión de sus producciones y en las iniciativas y propuestas planteadas por ellos para materializar el proyecto planificado.

En las actividades áulicas y extraescolares llevadas a cabo por los alumnos, se intentó reflexionar sobre los valores a través de la lectura y la escritura, ya que, como dicen Tolchinsky y Simo:

“...la mayoría de las actividades que se realizan en la escuela requieren leer y escribir. El supuesto básico que motiva nuestra propuesta es que en las áreas curriculares no lingüísticas se da una auténtica necesidad de comprender y redactar textos con distintos contenidos temáticos y diversas formas retóricas.” (Tolchinsky y Simo 2001: pág. 93)

Se diagramó la secuencia didáctica que llevamos a la práctica en las asignaturas de: Introducción a la Metodología y Taller en Ciencias Sociales, en los 4tos. años del Ciclo Superior de Humanas y Naturales. El fin auténtico que dio sentido a la tarea para los alumnos, en nuestro proyecto, fue la realización de una entrevista a dos especialistas en mediación escolar. Para compartir la experiencia con el resto de la comunidad educativa, se realizó un folleto (tríptico) que se pegó en los cuadernos de comunicaciones de los alumnos de todo el establecimiento, en el que se detallaron las actividades realizadas durante toda la experiencia, los resultados obtenidos y las conclusiones a las que arribaron de los alumnos. Además, se los invitó a participar de la muestra general realizada en la escuela.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se debe llevar a cabo en un espacio en el que no predomine la agresividad ni la amenaza, ya que en estas situaciones es imposible que aflore el lado débil de las personas, y un tema tan importante como el de la violencia escolar necesita de espacios especiales para tratarlos.

El desafío es formar lectores que sabrán elegir el material escrito adecuado para buscar la solución de problemas que deben enfrentar, y no

sólo ser capaces de oralizar un texto seleccionado por otro. El desafío es lograr que los alumnos lleguen a ser productores de lengua escrita, conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social (Delia Lerner, 2001).

Nuestra tarea no es fácil, pero intentamos llevarla a cabo partiendo de que lo que nos pasa hoy, es en gran parte debido a la pérdida de valores. Por lo tanto, pretendemos revalorizar la amistad, el amor, la solidaridad, etc., y conseguir -con la educación y por medio de éstos- vertebrar los procesos de apropiación y socialización de autoestima y de reconocimiento del otro: *“la autosignificación de cada hombre, su identidad, depende de su vínculo de encuentro y desencuentro con los otros seres humanos”* (Oneto F. 1994: pág. 8).

Secuencia didáctica

- Nuestra secuencia didáctica duró aproximadamente dos meses, con una carga horaria de tres horas cátedras por semana. Comenzó con un cuestionario para trabajar ideas previas, el cual debía ser contestado por todos los alumnos, en forma anónima e individual.

Cuestionario:

- 1- ¿Qué entiendes por violencia?
- 2- ¿Visualizas situaciones de violencia dentro de tu curso o en la escuela? ¿Cuáles?
- 3- ¿Alguna vez fuiste protagonista de un hecho de violencia (ya sea como agresor o como agredido) dentro de la escuela? ¿Cómo te sentiste?
- 4- ¿Cómo se podrían resolver esas situaciones de violencia?

Luego, la docente desarrolló los siguientes temas teóricos:

- Fuentes de información: tipos y características
- Criterios para seleccionar fuentes de información
- Cómo realizar el fichaje de libros y revistas.

Además de la explicación teórica, se dejó material en fotocopiadora sobre dichos contenidos, y se les pidió a los alumnos que buscaran información en libros y revistas sobre la violencia.

- El siguiente encuentro fue una clase práctica en la que los alumnos realizaron el fichaje del material buscado, lo leyeron elaboraron un pequeño resumen. Al finalizar la actividad, la docente aportó más material teórico

referido a violencia escolar y valores, el que debió ser fichado, leído y resumido para el próximo encuentro.

- La semana siguiente, en una de las clases se hizo una puesta en común de la información que los alumnos habían buscado y se eligió al azar algunos resúmenes del material dado por el docente, para ser leído y analizado por todos los alumnos. Esta última actividad nos permitió ver si se habían extraído correctamente las ideas principales del texto y los errores de interpretación. Sirvió, además, para la corrección no sólo de los resúmenes que se leyeron, sino también de los que no se leyeron, mediante la comparación de lo que se dijo oralmente y lo que cada uno escribió.

Las actividades de búsqueda y lectura de material sobre violencia nos permitieron darnos cuenta de la amplitud del tema. Por consiguiente, delimitamos el problema para continuar con la investigación, la que se centró en las causas y efectos de la violencia escolar en la comunidad educativa del CPEM N° 47.

- Posteriormente, y para comenzar con el trabajo de campo, la docente explicó los siguientes temas:

Entrevista: tipos y pasos

Encuesta: tipos – información que proporciona- tabulación - gráficos.

Se dejó material teórico al respecto, que debía ser leído para la próxima clase.

- En la clase siguiente, se formaron grupos de trabajo con un máximo de cuatro alumnos, a los cuales se les dio como tarea formular las preguntas para una encuesta a realizar a alumnos del CPEM N° 47, a vecinos y padres del colegio (tomando como base el material leído). Concluida la actividad, cada grupo leyó las preguntas formuladas y, entre todos, se seleccionaron las que iban a formar parte de las encuestas definitivas. Se indicó, como parámetro de selección, la información que intentaban obtener y la forma en que fueron redactadas.

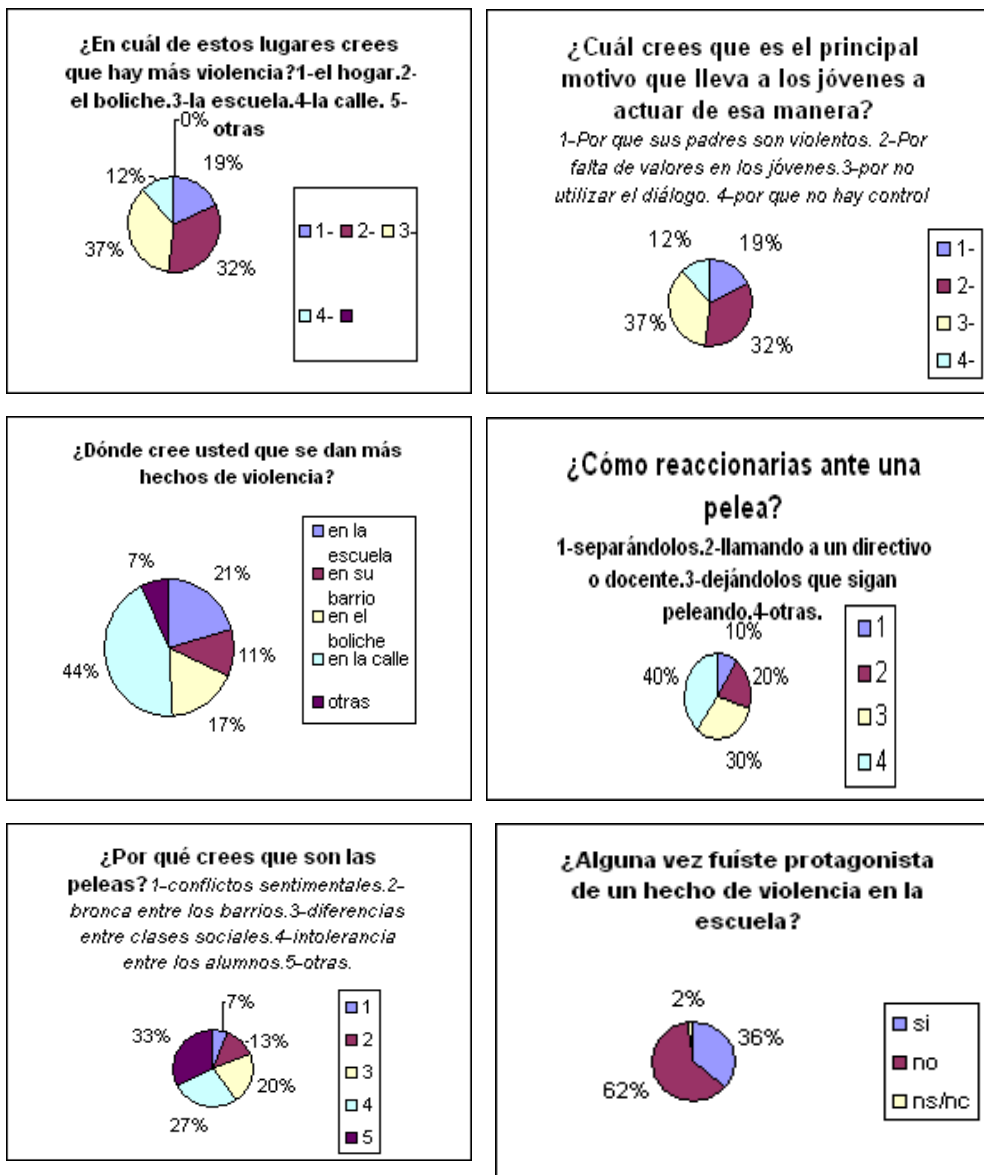
Como el curso es numeroso, se decidió que la mitad de los grupos realizaran las encuestas a los padres y vecinos (A) y la otra mitad, a los alumnos del colegio (B). (Ver anexo)

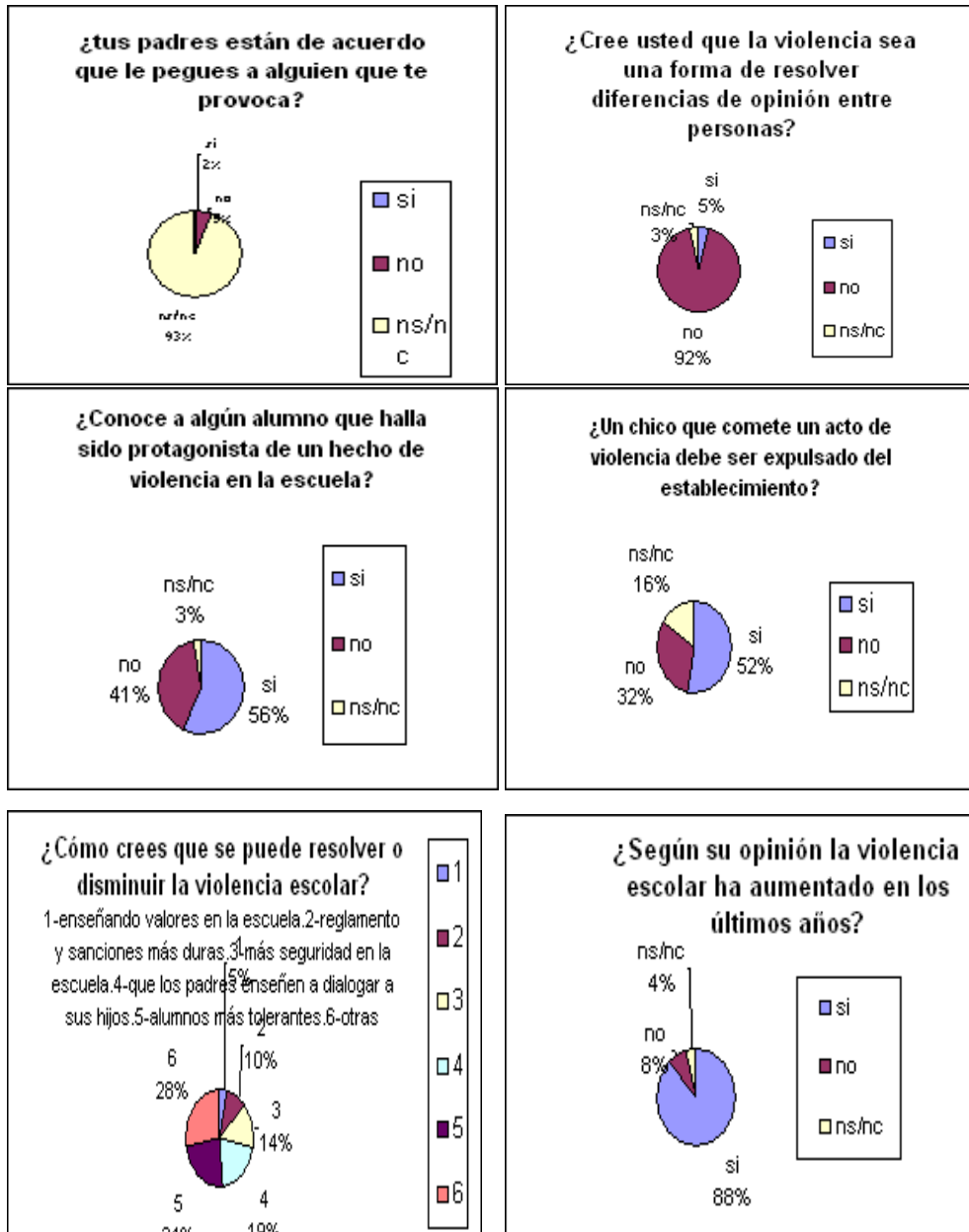
Cabe aclarar que se le pidió diez encuestas a cada alumno.

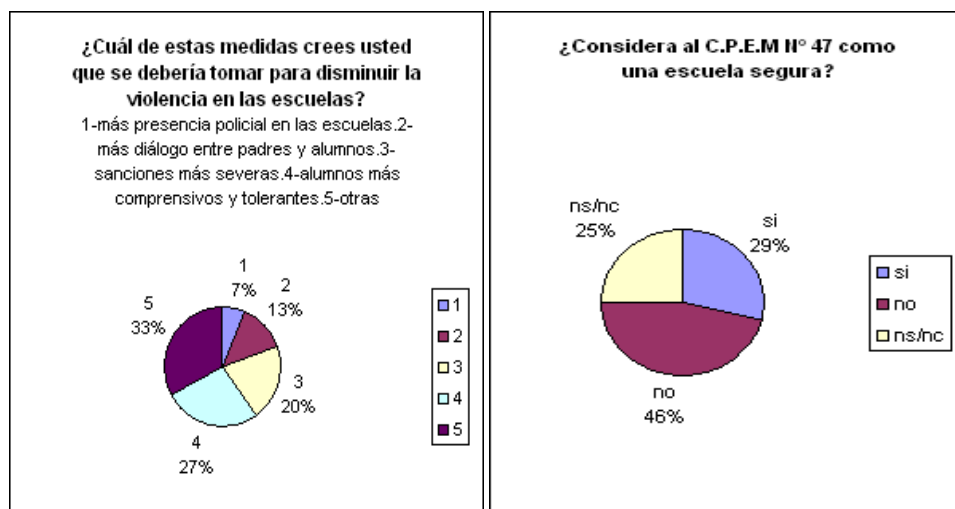
- En la clase posterior, se juntaron los grupos que hicieron la encuesta “A”, por un lado, y, por otro, los que realizaron la encuesta “B”. Sacaron los porcentajes generales y los graficaron. De lo realizado, debieron darle una

copia al otro grupo. Así todo el curso manejó la misma información. Finalmente, sacaron conclusiones de la lectura de los gráficos.

Encuesta a alumnos







Conclusiones de encuestas realizadas a padres/vecinos del C.P.E.M. 47 y a alumnos del establecimiento

Un análisis general de ambas encuestas nos permitió obtener dos perspectivas muy diferentes con respecto a la **visión que tienen del colegio**.

Los padres y vecinos consideraron al C.P.E.M. 47 como una institución poco segura (46% de los encuestados) y, además, la escuela en general apareció en segundo puesto, luego de la calle, como lugar en el que se desarrollaron hechos de violencia, con el agravante de que han ido en aumento en el último tiempo.

En cambio, para los alumnos, los lugares más violentos son la calle (60%), el boliche (22%) y en tercer lugar la escuela (13%). Cuando se les preguntó sobre las causas de la violencia escolar, las atribuyeron mayoritariamente a la falta de valores en los jóvenes, falta de diálogo para solucionar las diferencias y falta de tolerancia entre los alumnos.

Frente a la pregunta sobre posibles soluciones para disminuir la violencia escolar, los padres/vecinos respondieron:

- 1- La necesidad de diálogo entre padres y alumnos (50%)
- 2- Que los alumnos sean más comprensivos y tolerantes entre ellos (19%)
- 3- Que la escuela ponga sanciones más severas (16%).

Los alumnos, en cambio, eligieron la escuela (51%) como parte importante de la solución a la violencia escolar, ya sea enseñando valores,

aplicando un reglamento más estricto o aumentando la seguridad. “Que los padres les enseñen a dialogar a los hijos” fue elegida como segunda solución (25%) y, en tercer lugar (22%), “que los alumnos sean más tolerantes entre sí”.

- Como ya habíamos trabajado la encuesta, en la siguiente clase se trabajó la entrevista. Para ello, se le pidió a cada grupo que formulara, como mínimo, cinco preguntas para realizar la entrevista a una persona especialista en el tema “violencia escolar y mediación”. Terminada la actividad, cada grupo leyó las preguntas, las seleccionaron, corrigieron la redacción y las ordenaron, con lo que quedó armado el cuestionario definitivo. (Ver anexo)

Luego, la docente explicó cómo se iba a llevar a la práctica la actividad:

- Se invitaría a dos especialistas en el tema en horario de clase para que tres alumnos las entrevistaran. El resto apuntaría la información proporcionada por los entrevistados y observaría críticamente los pasos y el papel de los entrevistadores.

- El día jueves 9/11/06 a las 8:30 hs. se realizó la entrevista a los especialistas Miguel Núñez (docente y mediador) y Ricardo Rivas (abogado y mediador). (Ver fotos en el anexo.)

En el siguiente encuentro, los grupos trajeron la entrevista pasada en limpio y se realizó la puesta en común de la información obtenida. Se plantearon las observaciones pertinentes al uso de dicha herramienta de investigación.

- *Desde la opinión docente, nos pareció interesante que gran parte de las preguntas realizadas a los especialistas se refirieran a cómo solucionar los problemas de violencia y cómo trabajar con los chicos violentos dentro de la institución, lo que demuestra la gran preocupación de los alumnos por esta problemática que los afecta directamente.*

A esta altura de la secuencia didáctica, los grupos tenían amplia información sobre el tema violencia escolar (información bibliográfica, conclusiones de encuestas, conclusiones de entrevistas), por lo que se les solicitó que, para la siguiente clase, la releyeran.

Para analizar el avance del aprendizaje realizado durante este proceso, la docente les proporcionó la información obtenida de las ideas previas (organizadas y jerarquizadas) que obtuvo de la primera clase.

Conclusiones sobre ideas previas de los alumnos

1-¿Qué entiendes por violencia?

Los alumnos definieron e identificaron a la violencia como la agresión física y sólo un pequeño grupo la asoció a la agresión verbal (20%) o la vio como otra forma de agresión.

2-¿Visualizas situaciones de violencia dentro de tu curso o en la escuela?

La mayoría de los alumnos de cuarto B respondió que, dentro de su curso, no hay situaciones de violencia, salvo tres que manifestaron que sí, pero de tipo verbal y que no es nada grave.

Pero sí consideraron que -en la escuela en general- hay hechos de violencia (pero no muchos) y cuando se explicitaron sobre ellos se refirieron a hechos graves acontecidos en la escuela (este año y años anteriores), que tuvieron que ver con agresiones físicas (esto lo podríamos relacionar con la respuestas a la pregunta anterior). Por ejemplo: 1- La pelea entre chicos de tercero y primero. 2- La pelea entre el C.P.E.M. 47 y la E.P.E.T. 7. 3- Peleas “a piñas” a la salida de la escuela entre dos alumnos.

Aparecieron en menor medida las agresiones verbales y psicológicas, y en ellas las protagonistas son las mujeres. Ejemplos: -“Insultos en los pasillos” – “Escrituras en los baños” – “Hablan por atrás unas de otras y comienzan los líos”-

3-¿Alguna vez fuiste protagonista de un hecho de violencia dentro de la escuela? ¿Cuál? ¿Cómo te sentiste?

De un curso de 32 alumnos, sólo 8 fueron protagonistas de un hecho de violencia dentro de la escuela, de los cuales seis son agresiones físicas y dos, verbales.

Ante la pregunta “¿Cómo te sentiste?”, sólo tres de los protagonistas la respondieron y dos de ellos expresaron que no se sintieron mal, ya que lo consideran como una manera de defenderse y de solucionar un problema. El tercero dijo que se sintió mal luego de haberse golpeado con su compañero.

4-¿Qué soluciones aportarías para resolver situaciones de violencias en el ámbito escolar?

Esta respuesta la dividimos en dos partes:

Las soluciones que los alumnos aportaron:

1- Se debe charlar más. Ser más tolerante. Aceptar las desigualdades. Pensar antes de actuar. Más respeto entre compañeros.

2- Castigos y sanciones más duras.

Los responsables de llevar a la práctica las soluciones:

Los padres aparecieron como los principales responsables de inculcar a sus hijos el diálogo, la tolerancia, los valores. En segundo lugar, la escuela, institución que consideraron que debe seguir con la enseñanza de la convivencia, pero dentro de ella aparecieron nombrados como responsables directos (y que a veces no hacen bien su trabajo) directivos y asesoría.

Luego de la lectura y análisis de las ideas previas, se les pidió que escribieran por grupo una conclusión u opinión que desearan transmitir al resto del alumnado.

Conclusiones generales del trabajo de investigación

Los alumnos opinaron que la violencia es parte de la sociedad actual. Consideraron, también, que hay otros tipos de violencia, tanto o más graves que la física, y que además se suelen manifestar con más frecuencia y pueden herir más que la anterior, como la verbal y la psicológica. Aceptaron que la violencia nunca es solución a ningún problema y que se da tanto en hombres como en mujeres. Finalmente, la injusticia genera violencia y la violencia proviene de la ausencia de palabras.

Diálogo, comprensión y valores es lo que debemos aprender para terminar con la violencia. Lo podemos lograr con la contención y ayuda de nuestros padres y con la educación recibida en la escuela.

Los resultados de este trabajo, más el resumen de las actividades realizadas durante toda la experiencia, fueron socializados mediante:

1. la confección de un tríptico que se pegó en los cuadernos de comunicaciones de todos los alumnos de la escuela.

2. participación y exposición del trabajo en la muestra general del Proyecto Institucional realizada en el SUM de la escuela el 27/11/06.

Conclusiones finales

En esta primera aproximación al estudio de la violencia escolar, podemos rescatar como positivo la gran preocupación y la participación de los alumnos, quienes reconocieron la falta de valores, de tolerancia, etc., entre ellos. También los padres, a pesar de ver a la institución como un lugar violento, a la hora de aportar soluciones eligen mayoritariamente la opción del “diálogo” entre padres e hijos como alternativa, haciéndose partícipes del problema.

Desde el punto de vista del conocimiento, fue muy significativo el aprendizaje, ya que a través de la lectura y la escritura pudieron modificar y reflexionar sobre sus ideas previas con respecto a la violencia escolar. Éstas se vieron reflejadas en las conclusiones generales. Por ejemplo: “...hay otros tipos de violencia tanto o más graves que la física, y que además se suelen manifestar con más frecuencia entre nosotros y pueden herir más que la anterior, como la verbal y la psicológica” (opinión textual de los alumnos).

Cabe hacer una reflexión teniendo en cuenta las encuestas a los alumnos: ellos se ven como parte de las causas que provocan la violencia, pero no se involucran como parte de las soluciones, haciendo recaer la responsabilidad de esta búsqueda en la familia y en la escuela.

Para los alumnos, la escuela sigue teniendo un papel importante y lo que en el C.P.E.M. 47 pase o se aprenda tiene valor para ellos, a pesar de la mirada negativa sobre la institución que tienen algunos padres y vecinos.

Bibliografía

GALENDE, Emiliano. *De un horizonte incierto. Psicoanálisis en la Sociedad Actual*. Madrid, 1997.

LERNER, Delia, *Capacitación en Servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente*, 1994.

----- *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, y lo necesario*. México, Fondo Cultura Económica, 2001.

MOTTA, Raúl D. "Seminario de Epistemología sobre Redes Sociales". Bs. As., Universidad del Salvador. Vicerrectorado de Investigación y desarrollo, 1997

ONETO, F. *Con los valores ¿quién se anima?* Bs. As., Bonum, 1994

OSOJNIK, Teresa. "Migración y desarraigo". Separata. Revista *Ser y Expresar*. Madrid, 1997.

SCHWARZ, Ruth. "En defensa de la persona adulta", *Esperanza y desesperanza en la vida de hoy*. Bs. As., Grupo Editor Latinoamericano, 1997

TOLCHINSKY y SIMÓ. "Escribir y leer a través del currículum". En *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona, ICE/Horsori, 2001. pp.91-105.

Habilitar la palabra propia a través del discurso literario

Liliana Esteban

Nora Mantelli

Nazarena Monsierra

María del Carmen Sivori

Escuela de Auxiliares Técnicos de la Medicina

Resumen

¿Es posible crear contextos reales con alumnos activos que den sentido a sus producciones, en las prácticas de enseñanza de Literatura?

Con la intención de responder a este problema en tercero, cuarto y quinto año de la EATM y en el marco de la investigación acción, diseñamos secuencias didácticas que partieron del discurso literario para acercar autores regionales y espacios culturales neuquinos.

Propusimos tres objetivos: 1. habilitar la palabra como instrumento para expresar vivencias e investigación crítica.; 2. poner a prueba situaciones donde las prácticas lingüísticas cumplieran su función epistémica; 3. relacionar textos literarios con su contexto de producción.

Ilusionadas, iniciamos una etapa de sensibilización donde los alumnos relacionaron sus experiencias con dichas expresiones culturales que los instaron a investigar.

Sistematizados los géneros literarios, produjeron diversos discursos: biografías, cuentos, poemas, entrevistas, reseñas y presentaciones intercurios. Estas tareas, orientadas a la confección de tres folletos de divulgación general, concretaron la propuesta.

Finalmente, pudimos comprobar que la inclusión de contextos reales aumentó la participación comprometida de los estudiantes en la socialización del conocimiento.

Abrimos un interrogante: si esto se diera en todas las disciplinas ¿en qué medida se incrementaría, en la mayoría de los alumnos, la activación con sentido en sus producciones?

Habilitar la palabra propia a través del discurso literario

“Sólo la ruptura de lo ya dicho y del decir como está mandado hace que el lenguaje hable, nos deja hablar, nos deja pronunciar nuestra propia palabra.”

Jorge Larrosa (2000: 144)

“Jean Cocteau decía que prefería el mito a la historia, porque la historia está hecha de verdades que terminan convirtiéndose en mentiras, mientras que el mito, está hecho de ficciones que a la larga se revelan verdaderas.”

(Placa expuesta en el Museo Carmen Funes
-La Pasto Verde- de Plaza Huincul en Neuquén)

Introducción

¿Cómo crear contextos reales para que nuestros alumnos se comprometan activamente y den sentido a sus producciones?

Con la intención de que se convirtieran en sujetos activos en las prácticas de escritura y lectura, en contextos reales, generamos una propuesta didáctica basada en una construcción metodológica específica que atendió las características de los grupos y el ámbito particular del objeto de estudio (Edelstein, 1996).

Un punto de partida interesante nos pareció la manifestación de un cierto desconocimiento, en las aulas de EATM, acerca de escritores, acontecimientos y monumentos pertenecientes a la historia de Neuquén en las postrimerías del siglo XX.

Por otro lado, como docentes implicadas en la tarea desde una perspectiva abierta, curiosa y con disposición para el riesgo (Perkins, 1996), decidimos organizar estrategias para enfrentar la incertidumbre de la tarea. En palabras de Solé (1994: 69), las pensamos como *“sospechas inteligentes aunque arriesgadas acerca del camino más adecuado que hay que tomar”*.

En una primera instancia, decidimos abordar el texto literario cuyo discurso remite a modos de ser y de estar en el mundo que no se pueden

expresar de manera directa sino por medio de metáforas e imágenes. La literatura genera, así, un tipo de discurso que se caracteriza por la indeterminación. No pretende dar cuenta de la realidad sino que, al decir de Bruner (1996), la subjuntiviza, expresa deseos, órdenes, exhortaciones o sucesos contingentes, hipotéticos o futuros. Estar en el modo subjuntivo es estar intercambiando posibilidades humanas y no certidumbres establecidas.

En el marco de la investigación acción y desde la lectura como práctica social (Kaufman, 2004; Lerner, 2003), la presente intencionalidad didáctica se organizó en tres experiencias diferentes que incursionaron en lo regional para llegar a la producción de folletos de divulgación acerca de: a) la expresión del paisaje en la voz de autores regionales, b) la recuperación del hecho teatral en salas de Neuquén y c) la relación entre ficción y no ficción como un testimonio de los condicionamientos discursivos de un periodo oscuro en la Argentina (1976-1982).

Cabe aclarar que el concepto de folleto que utilizamos supera el carácter efímero, apelativo, comercial y se inscribe en las preocupaciones bibliotecológicas actuales (J. Docampo, 2000) de enfatizar su carácter didáctico, documental y de necesaria permanencia en el tiempo.

La intencionalidad de nuestros objetivos fue: a) habilitar la palabra como un instrumento para expresar vivencias e investigación crítica y compartirlas con distintos cursos de la institución, b) poner a prueba situaciones didácticas donde las prácticas de lectura y escritura cumplieran su función epistémica, c) reconocer las relaciones entre los textos literarios y el entorno histórico, social, cultural de su producción y la posibilidad de comunicarlo verbalmente, d) diseñar tres folletos de divulgación general referidos a los contenidos enunciados más arriba.

Descripción de las experiencias

Experiencia I

Convocatoria de la palabra al encuentro de lo propio y conocido: historia y paisaje regional

La primera propuesta se llevó a cabo en el 3º año, turno tarde, división C, con un grupo de veinte alumnos de sobre edadⁱ, que pertenecen a la

modalidad bachiller, nivel medio, durante los meses de agosto a noviembre del 2006.

La secuencia didáctica se inició con:

a) Etapa de familiarización y sensibilización

En un primer momento, procuramos sensibilizar a los alumnos y, en consecuencia, creamos diversas situaciones didácticas que permitieron descubrir en la palabra el vehículo indispensable para conocer el sentir, el pensar de otros y de esta manera emocionarse y gozar para luego textualizar. De este modo, los adolescentes desarrollaron su sensibilidad en el contacto con el discurso literario al mismo tiempo que descubrieron su potencialidad en las prácticas de lectura y escritura (Jolibert, 1992).

Se seleccionaron poemas de Mario Benedetti, Pablo Neruda, Juan Ramón Jiménez, Juan Gelman, Atahualpa Yupanqui y Alfonsina Storni, que las profesoras leyeron en voz alta. Además, entonaron estribillos de canciones y dieron a escuchar la voz de los propios escritores. Otro modo de sensibilizar fue la visita de la autora Lili Muñoz, escritora reconocida, quien contó su proceso de creación en un registro cotidiano. De su intercambio con los alumnos, surgieron conceptos como la ficcionalidad, la verosimilitud, el tiempo circular, los quiebres temporales y la retórica.

Todo lo expuesto creó paulatinamente ambientes propicios de apertura que fueron alejando los fantasmas de “Yo no sé”, “Lo mismo que él”, “Estoy de acuerdo” o “Me cuesta expresarme”, para dar lugar a incipientes diálogos o pequeñas confrontaciones de ideas.

b) Etapa de producción

Se sugirió que apelaran a la memoria y escribieran, en grupos de dos, algunos versos sueltos de canciones o poemas que recordaran. Luego, se recogieron, se mezclaron y se entregaron nuevamente. La combinación de versos condujo a producciones que dieron cuenta del desarrollo de diversas habilidades cognitivas: * operar con la coherencia global y local, * optar por la redacción en verso o prosa, * construir recursos expresivos y juegos con el lenguaje.

Del total de las producciones, se eligieron tres que fueron copiadas en el pizarrón por sus autores, mientras otras quedaron impresas en afiches. A continuación, se analizaron sus temáticas y se destacaron recursos. Durante

esta actividad, pudimos notar el crecimiento del entusiasmo y la libertad de los estudiantes al descubrir las múltiples posibilidades lingüísticas de sus propias producciones.

c) Etapa de sistematización

El efecto de una etapa prolongada de sensibilización permitió acortar la distancia entre lo experiencial y lo conceptual del discurso poético.

Al respecto, la alumna Gabriela C. dice: *“Estas experiencias me ayudan mucho ya que suelo escribir y me dan una idea.”*

Luego, en poemas de Irma Cuña, se determinaron distintos matices de las relaciones entre el yo lírico, el paisaje y la identidad. Complementó esta tarea, la lectura de relatos de la escritora Lili Muñoz. A partir de ellos, ficcionalizaron a La Pasto Verde y Pantaleón Campos, escribiendo diversas modalidades discursivas como biografías, poemas, relatos y prosas poéticas.

Con el material trabajado, los alumnos organizaron una clase para compartir con 5º año en contraturno. La presentación culminó con un audiovisual, preparado por las profesoras, sobre el personaje de uno de los relatos, *La Pasto Verde*. En la evaluación, Janet N. dice:

“Me gustaron los poemas de Irma Cuña y la experiencia de haberles comentado a los chicos de quinto nuestras opiniones y haber compartido nuestro trabajo o proyecto” y Brenda M.: *“Conocer a Lili me gustó e incentivó, es por eso que llegué a ir con muy buena disposición al encuentro con los chicos de quinto año [...]”*.

Como cierre de esta experiencia, podemos afirmar que internarse en el discurso literario, permitió a los alumnos superar una expresión uniforme y los silencios que no dejaban ver los intersticios de una reflexión y una verbalización propias.

Experiencia II

Teatros de la ciudad: miradores, visiones y perspectivas

La segunda experiencia se realizó con un grupo de dieciocho alumnos, en 4º año, turno mañana, de nivel medio modalidad bachillerato.

El diagnóstico sobre las características del género dramático reveló una carencia empírica fundamental respecto de este discurso literario: no haber visto ni asistido jamás a un teatro. En consecuencia, decidimos investigar sobre estos objetos culturales neuquinos y proponerles tareas como recopilación de datos, lecturas, escrituras y asistencia a una obra de teatro en una sala local. Con el objetivo de socializar los nuevos conocimientos, elaboraríamos un folleto que trascendiera el ámbito escolar.

Cabe destacar que este producto final incluyó los aportes de las diferentes secuencias de nuestra propuesta:

a) Recopilación de datos. Información general sobre las salas de teatro de la ciudad y -en particular- de la sala *Alicia Pifarré por la Vida*, cuyo nombre es un homenaje a una joven actriz desaparecida durante el golpe de Estado del '76.

b) Lectura y producción. Lecturas de obras dramáticas incluidas en el programa anual: Federico García Lorca, *Bodas de Sangre*; John Synge, *Jinetes hacia el mar*; Henrick Ibsen, *Casa de muñecas*; Gregorio de Laferrère, *Las de Barranco*. Reseñas de los textos mencionados y de la obra vista en la sala del Cine Teatro Español, *Una de morenos. De cómo pudo haber sido la muerte de Mariano Moreno* de Pablo Felitti. La buena disposición en las experiencias de teatro leído, la resolución de consignas referidas al género, y los entusiastas debates temáticos revelaron, el sentido productivo que tuvo la lectura en la escuela, más allá de ser un contenido disciplinar (Lerner, 1997, 2003).

c) Reflexión analítica sobre las tareas mencionadas:

1- *Convocatoria a nuevos lectores*. Las relecturas y las reescrituras de diversos trabajos prácticos referidos a las obras, con preguntas inferenciales, activaron los conocimientos previos (Velásquez, 2000). Cada subgrupo del curso eligió un texto para hacer una reseña que invitara a otros destinatarios a una puesta en escena imaginaria de esa obra. Una vez confeccionada la reseña, se hizo un intercambio entre pares que tuvo como fin dar cuenta del grado de interés que generaba. La emisión de juicios críticos favoreció el registro de logros, desaciertos y sugerencias (Carlino, 2004).

2- *Análisis de la anécdota*. Cada grupo, en contraturno, registró información sobre los teatros de la ciudad en distintas instituciones

(Municipalidad, salas privadas). Los estudiantes, en forma oral y escrita, narraron, describieron, resumieron, compararon las informaciones entre sus pares y con la profesora. La reflexión sobre las tareas, y sobre lo que se aprendía, transformó los inconvenientes en nuevos desafíos (Perkins, 1996). En el recorrido para obtener información, se presentaron obstáculos relevantes: la mayoría de los teatros estaban cerrados por problemas de infraestructura y esto dificultaba el contacto con responsables de las salas. Estos impedimentos, que desarmaban el proyecto, lejos de desanimar a los alumnos, despertaron un interés desafiante y movilizador en el grupo para obtener lo que buscaban. También, es necesario decir que el profesor Calafatti (investigador especialista en teatro regional) permitió compensar la desinformación.

3- *La experiencia de ir al teatro.* Un ejemplo habilitador de la palabra se dio cuando los alumnos, luego de ver la obra, participaron de un diálogo fluido con los actores. A continuación, redactaron una reseña que incluyeron en el folleto.

4- *La entrevista.* Prepararon preguntas para el encuentro con la profesora de teatro Cristina Mansilla, presidenta de la *Asociación de Teatros independientes de Neuquén* y propulsora de la *Sala Alicia Pifarré por la Vida*. Estos nuevos aportes complementaron la reconstrucción histórica de la sala.

5- *Marco teórico.* La lectura comprensiva de diversos materiales teóricos sobre el folleto permitió clarificar esta tipología textual. Luego, realizaron indagaciones a modo de pequeñas encuestas con conocidos y familiares para lograr una buena recepción del material. Seguidamente, se lo diagramó y cada grupo cargó la información en un archivo común compaginado en la sala de informática de la escuela.

6- *El intercambio con pares.* La redacción colectiva de la introducción del folleto, permitió descubrir el valor de un trabajo compartido donde cada uno puso a disposición del grupo el producto de su trabajo personal.

Para concluir, advertimos que los alumnos se vincularon con la etimología de la palabra *theatron*, en la medida en que pudieron expresar sus puntos de vista, valorar otras perspectivas y alcanzar nuevas visiones sobre el tema.

Experiencias III

El discurso no ficcional entre la Literatura y la Historia

La tercera experiencia se realizó en dos cursos: un grupo de veintiocho alumnos en 5º A, turno mañana, y otro de dieciséis en 5º A, turno tarde, de la modalidad bachillerato, durante el mismo periodo que las experiencias anteriores.

La postura militante de nuestros alumnos en la defensa de los derechos humanos nos condujo a problematizar el concepto de literatura ficcional y literatura no ficcional (o testimonial) en el marco de la planificación del ciclo superior.

Teniendo en cuenta diversas tipologías -narrativa, descriptiva, argumentativa- decidimos activar las habilidades cognitivo-lingüísticas pertinentes (Jorba, J., Gómez, I. y Prat, Á., 2000).

Desde esta perspectiva, organizamos la secuencia didáctica cíclica de las etapas de sensibilización, producción y sistematización, tal como ocurrió en cuarto año.

Los pasos de la secuencia didáctica fueron:

a) En un primer momento (en los dos quintos), el acercamiento a cuentos policiales de diversos autores y, en particular, de Rodolfo Walsh, ejerció la formulación y seguimiento de pistas que allanó el camino de las distintas lecturas: ingenua, comprensiva y crítica de la obra emblemática del *non fiction* en nuestro país, *Operación Masacre*.

Movilizados durante la proyección de la película homónima de Jorge Cedrón, efectuaron una lectura comparativa acompañada de una guía de preguntas que cuestionaba el concepto de literatura testimonial o no ficcional. Además, se trabajaron artículos periodísticos referidos a nuevos descubrimientos relacionados con el acontecimiento histórico de la novela. Otro texto importante fue la entrevista impresa a Raúl Radonich, diputado provincial, propulsor del proyecto para convertir en museo el centro clandestino de detención denominado La Escuelita. También se leyó su testimonio, incluido en el libro *Nunca Más* de la CONADEP.

b) En segundo término, los dos quintos escribieron textos policiales. A través de la retroalimentación entre pares (en el sentido que le da P. Carlino)ⁱⁱ, generaron miradas críticas que guiaron a sus autores a valorar y mejorar las producciones.

c) En tercer lugar, leyeron novelas cuyos ejes temáticos están centrados en la dictadura militar y realizaron reseñas para incentivar a los compañeros que no habían leído.

d) Otras tareas consistieron en acopiar información acerca de *La Escuelita* y los murales existentes en la ciudad (Hotel Comahue, predio universitario de Neuquén), o que están en construcción (edificio de Correos y Telecomunicaciones) referidos al tema. El debate durante la puesta en común reveló un mayor desempeño en el uso de las habilidades cognitivo-lingüísticas -como las descriptivas, narrativas y argumentativas- en la multiplicidad de perspectivas de los alumnos. Por ejemplo, Jovita S. recurrió a la anécdota cuando recordó su infancia plagada de referencias al lugar como algo prohibido. Miriam P. y Rosa G. reprodujeron el argumento que impide hasta hoy la venta de las 126 hectáreas deshabitadas colindantes con el predio de *La Escuelita*: supuestamente encierran cadáveres. Gastón D. justificó su posición minimizando el interés por conocer el sitio de detención.

e) En las instancias finales de este trabajo, el grupo de quinto A, turno mañana, preparó una presentación sobre las características del formato textual “folleto”, para darlo a conocer a los compañeros de tercer año C del turno tarde. Durante el intercambio de los contenidos vistos en cada curso, el relato de las indagaciones de Carla Z. sorprendió a los visitantes:

“Nos dirigimos al Batallón 181 y nos atendió un uniformado que nos negó la existencia de La Escuelita; después nos preguntó: -¿Quién les habló de La Escuelita? Luego, contradiciéndose, nos dijo que La Escuelita estaba a unos cuantos metros, por una calle de tierra paralela al Batallón, pero que no tenía nada que ver con la Unidad”.

Sirva esta expresión como ejemplo de las ambigüedades discursivas frecuentes entre los mundos de la historia y de la ficción. Nuestros alumnos

las vivenciaron a lo largo del itinerario de los distintos momentos de esta experiencia.

Los folletos y sus contenidos

En tercer año, se produjeron dos folletos en tríptico que tienen en común la portada *collage* de imágenes de las distintas zonas urbanas y rurales del Neuquén: una invitación a conocer las características paisajísticas y recreaciones poéticas de los alumnos. La nota distintiva se da en la incorporación de fragmentos de poemas de Irma Cuña, en un caso, y de relatos de Lilí Muñoz, en otro, con la intención de promocionar y difundir la literatura regional.

El folleto de cuarto año, confeccionado en seis hojas A4 con doblez en sentido vertical, presenta en la portada la imagen de Alicia Pifarré y sus compañeros del grupo teatral *Génesis*. El contenido indizado responde al siguiente orden: *Presentación: propósitos y destinatarios. *Listado de las salas de teatro de la ciudad. *Historia de las salas *Conrado Villegas, Lavalle, Alicia Pifarré por la Vida* y el *Cine Teatro Español*. *Entrevista al profesor Osvaldo Calafatti. *Cronología breve de los teatros desde el siglo XIX en nuestra región.

En el caso de quinto año, el formato en tríptico se ordenó así: *Presentación: propósitos y destinatarios. *Breve reseña histórica de la situación de la Argentina entre 1976-1982. **La Escuelita*: ubicación, descripción. *Itinerario de la investigación. *Reseñas de novelas leídas.

Conclusiones

Este proyecto de secuencias didácticas compartidas nos permitió concretar prácticas de lectura y escritura con alumnos activos que pudieron dar sentido a sus producciones en contextos reales. Como síntesis conclusiva, podemos decir que estos ámbitos surgieron de la vinculación entre los contenidos disciplinares literarios y los espacios culturales de la región. Así lo manifiesta Cyntia A.: "*Lo que más me gustó fue que el tema sea sobre nuestra provincia*".

Los alumnos valoraron la escuela como el lugar adecuado para conocer lo propio de nuestra ciudad. El compromiso en las múltiples tareas

los condujo a leer con diversos propósitos y modalidades los textos (Lerner, 2003) y a descubrir que sólo se puede escribir a partir de lo que se conoce, de lo que se ha aprendido. Tal es la experiencia de Andrea L., quien expresa: *“Nuestras mejores inspiraciones surgieron del relato La Pasto Verde de Lili Muñoz. Y al leerla me entusiasma y me hace querer saber más sobre la historia”*.

En las etapas de producción, pudimos observar que las prácticas de lectura y escritura alentaron el desarrollo de su función epistémica (Carlino, 2003). Esto se visualizó en la elaboración de los folletos, donde debieron seleccionar información, atender a los posibles destinatarios reales y negociar imagen y palabra en un trabajo cooperativo.

Para finalizar, nos planteamos los siguientes interrogantes: La adopción de estas prácticas de lectura y escritura como modalidad de trabajo constante en todas las disciplinas de nuestra institución, ¿incrementaría en la mayoría de los alumnos, la activación con sentido en sus producciones? ¿Es posible sostener esta modalidad de trabajo en el tiempo?

En fin, los ecos de las voces presentes en las diferentes situaciones planteadas remiten al epígrafe inicial:

“Sólo la ruptura de lo ya dicho y del decir como está mandado hace que el lenguaje hable, nos deja hablar, nos deja pronunciar nuestra propia palabra.” (J. Larrosa, 2000: 144)

Bibliografía

BRUNER, J. (1996) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.

CARLINO, P. (2003) "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles". Comunicación libre en el tercer encuentro *La Universidad como objeto de investigación*. Dpto. de Sociología, UNPL, octubre de 2002. *Educere, Investigación*, Año 6, N° 20, Enero-Febrero-Marzo, 2003.

----- (2002a) "Evaluación y corrección de escritos académicos: para qué y cómo". 9° Congreso Nacional de Lingüística, Soc. Arg. De Lingüística, Univ. Nac. De Córdoba, 14-16 de noviembre de 2002. Ponencia.

----- (2002b) "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades". *Lectura y Vida*. Revista de la Asociación Internacional de lectura. Año 23, N° 1, marzo 2002.

----- (2004) "Diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación acción en talleres de tesis de postgrado.

----- (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

DOCAMPO, J. y R. LÓPEZ DE PRADO (2000) "¿Tiene los folletos de las últimas exposiciones? Problemas y soluciones para un material descuidado en las bibliotecas de museos". <http://www.ifla.org>

EDELSTEIN, G. (1996) "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo" en Camilloni A., Davini M. C., Edelstein G., Litwin, E., Souto, M., Barco, S.. Buenos Aires, Paidós.

JORBA, J., GÓMEZ, I. Y PRAT, Á. (2000) *Hablar y escribir para aprender*. Madrid, Síntesis.

KAUFMAN, A. M. Y RODRÍGUEZ, M. E. (1993) *La escuela y los textos*. Madrid, Santillana, Aula XXI.

LARROSA, J. (2000) *Pedagogía profana*. Buenos Aires, Novedades Educativas, CEP, FHE.

LERNER, D. (2003) "Leer y escribir en la escuela. Lo posible, lo real y lo necesario". En *Leer y escribir en la escuela. Lo posible, lo real y lo necesario*. México, FCE.

LERNER, D., LOTITO, L., LORENTE, E. *et al.* (1997) *Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado. Documento de Trabajo N° 4, Actualización Curricular EGB (Lengua)*. Bs. As. Dirección de Currículo, Secretaría de Educación, Gobierno de la ciudad de Bs. As.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1997) *La investigación acción en educación. Antecedentes y tendencia actuales*. República Argentina.

SOLÉ, I. (1994) *Estrategias de lectura*. Graó. Universidad de Barcelona.

TOLCHINSKY, L. y SIMÓ, R. (2001) *Escribir y Leer a través del currículum*. Cap. V. Escribir y leer a través del currículum. Barcelona. Universitat de. ICE – HORSORI. Cuadernos de Educación 36.

Sexualidad, género y derechos

María Belén Lorenzi

Laura Graciela Luján

Priscila Palazzani

C.P.E.M. N° 54

Resumen

En este trabajo, nos proponemos presentar una experiencia llevada a cabo en el CPEM N° 54, ciudad de Neuquén, en el marco de un proyecto de articulación de la escuela media y la universidad, proyectada desde la investigación acción. Teniendo como telón de fondo la Ley Provincial 2222, de Salud Sexual y Reproductiva, propusimos y llevamos adelante talleres de sexualidad, género y derechos sexuales y reproductivos, destinados a alumno/as de los segundos años. La experiencia, pese a las resistencias de alguno/as estudiantes y docentes, tuvo resultados muy valiosos, como, por ejemplo, empezar a ponerle nombre a lo que las alumnas y alumnos sentían y estaban atravesando, así como, incluso, discutir qué tipo de relaciones quieren y desean para sus vidas. Intentamos generar, a través de este tipo de talleres, adolescentes y jóvenes con prácticas cada vez más autónomas y responsables en sus decisiones, así como corrernos del discurso médico-biológico y preventista, para hablar de una sexualidad “desmitificada”, consentida y placentera.

Introducción

Partimos de considerar que la educación pueda ir construyendo un pensamiento y una práctica que nos permitan ganar, a todas/os la/os que participamos de la relación pedagógica, diversos niveles de autonomía y de ejercicio de derechos. Por ello, para nosotras, “enseñar” es una práctica transformadora, pese a las contradicciones de las instituciones educativas. Y generar prácticas autónomas es una meta incluso política.

Cuando en las instituciones educativas se habla de “sexualidad”, parece que encontramos un techo. Se relaciona sexualidad con peligro: de enfermedad, de muerte, de violencia y de embarazos no deseados.

Difícilmente logramos expresar que, si la sexualidad se vive como placer, como elección, como voluntad, vamos a estar más dispuestos y más dispuestas al cuidado de nosotras/os misma/os y del otro/a (Fine, 1999). Vivida como un derecho, la sexualidad pasa a ocupar otro lugar y la/os docentes podemos asumir un papel importante de transmisión, promoción y también de reclamo.

Desde el año 1997, Neuquén cuenta con la Ley 2222 de Salud Sexual y Reproductiva. Ella establece que el Consejo Provincial de Educación debe incluir, en las currículas, contenidos de educación sexual, previendo incluso una capacitación para docentes. Vemos así que la sexualidad no es un tema “privado” cuando es objeto de políticas públicas, y se convierte en tema “público”.

Sostenemos que es hora de que la sexualidad deje de ser un murmullo (Fine, 1999) que recorre las aulas. Es necesario que nosotras/os mismas/os empecemos a habilitar las voces de nuestras/os alumnas/os, para generar prácticas diferentes: un verdadero ejercicio de la ciudadanía sexual, entendida como la capacidad de ejercicio de los derechos sexuales, en el marco de los derechos humanos. Sabemos que la adolescencia es una etapa en la que se experimentan cambios que conducen a la reestructuración de la imagen corporal y el concepto de una/o misma/o. Así mismo, estamos convencidos de que el acceso a una educación sexual sana (Pauluzzi, 2006), que amplíe y profundice el concepto de sexualidad vista como saberes, conductas y valores que afectan fuertemente la vida de las personas, puede empezar el camino para corrernos del miedo y del peligro, acercándonos a un verdadero ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos.

Entendemos el concepto de derechos reproductivos y sexuales como aquellos que se basan en el principio de autonomía de las personas para elegir y materializar libremente sus vidas, entre otros aspectos, respecto de sus capacidades reproductivas y su vida sexual. Esto implica la libertad de ejercer plenamente la sexualidad sin peligro alguno de abuso, coerción o violencia y sin sufrir discriminación por parte del sistema jurídico (AEPA, CEDES, CENEP, 1998).

En términos generales, los derechos del cuerpo en la sexualidad y la reproducción abarcan dos principios básicos: el derecho a la atención de la salud sexual y reproductiva y el derecho a la autodeterminación sexual y reproductiva. Y esto se cruza con las múltiples determinaciones sociales,

culturales, étnicas, de clase y género a la que estamos sujetas las personas. Por ello, desentrañar estas determinaciones va a ser un objetivo fundamental de los talleres propuestos, a partir de la incorporación de los estudios de género, que han producido conocimiento acerca de las significaciones atribuidas al “ser mujer” o al “ser varón” en cada cultura y en cada sujeto. Podemos pensar, entonces, en que las formas que sentimos, pensamos y actuamos como “mujeres” o “varones” no son determinaciones biológicas, de base natural e invariable, sino que son producto de construcciones socioculturales. Si empezamos a hablar de estos temas en la escuela, quizá logremos no sólo “prevenir”, sino promover prácticas de nuestros alumnos y alumnas con mayor grado de autonomía, con relaciones más equitativas y menos violentas entre ellos/as. En este sentido, nos hemos propuesto la realización de talleres como espacios de encuentro y diálogo entre docentes y alumnos/as en torno a las cuestiones de sexualidad, género y derechos sexuales y reproductivos.

Estas experiencias de talleres en torno a estos temas tienen también un punto de partida en situaciones cotidianas de la institución escolar en la que estamos trabajando: por un lado, la gran cantidad de madres y padres adolescentes que hay en la escuela; por otro lado, la gran cantidad de preguntas que lo/as alumno/as nos hacen en torno a la sexualidad. Nosotras podríamos optar por responder a estas preguntas de manera espontánea. O podríamos optar por el silencio. Sin embargo, creemos que esto mismo puede ser un excelente punto de partida para comenzar a hablar de lo que nos pasa con respecto a la sexualidad, de hacer circular la palabra entre todas y todos los alumna/os, en habilitar espacios de confianza para que nos puedan preguntar acerca de lo que les pasa, y puede, también, ser una buena oportunidad para generar espacios de lectura y producción escrita, para socializar y difundir entre sus pares y entre las familias lo trabajado en los talleres. La investigación-acción nos brinda algunas herramientas interesantes para la propuesta que hacemos, ya que “[...] *el objetivo fundamental de la investigación acción consiste en mejorar la práctica a partir de una cultura más reflexiva sobre la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas [...]*” (Documento del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997). Al considerarse un proceso activo, nos permite partir de ciertos problemas y situaciones concretas, que luego convertiremos en campo de análisis (de teorización) y de modificación de las

prácticas (las nuestras como docentes, y en el caso de este taller en particular, las de los/as alumnos/as para sus propias vidas), para convertir a la escuela en un “lugar mejor”.

Indagando informalmente entre alumnos, alumnas y docentes de la institución, creímos que era cada vez más necesario ponerle voz a los murmullos acerca de la sexualidad, creímos que habilitar un espacio de reflexión y producción nos podía ayudar a generar mejores relaciones, no sólo en torno a la sexualidad, sino mejores relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. Por ello, en el inicio hablamos de las cuestiones de género, más que de sexualidad, muy arraigadas desde los estereotipos en esta escuela en particular y en la sociedad toda en general. Entre los objetivos pedagógicos que nos propusimos están: destejear la densa madeja de las múltiples determinaciones que tenemos como personas, especialmente en torno a los estereotipos de género, al “ser varón” y al “ser mujer”; reflexionar sobre la diferencia entre cuerpo, sexo y sexualidad, desentrañando los mitos y prejuicios del sentido común en torno a la sexualidad; aportar herramientas para que las y los alumna/os comiencen a pensarse como titulares de derechos sexuales y reproductivos para poder generar mayor grado de autonomía y ejercicio de derechos en ellos/as. Nos propusimos los talleres para alumnos que están cursando el 2º año de la escuela media, porque es donde más demandas tuvimos. Fue una decisión arbitraria, pero pensamos extender la experiencia al resto de los estudiantes; sobre todo que ellos mismos, con sus producciones, difundan los aportes que los talleres les hicieron. Otra decisión importante que tomamos fue la de no llamar a “especialistas” (médicos/as, enfermeras/os, psicólogas/os, etc.) sino que tuvimos en cuenta que en la escuela hay docentes interesadas y capacitadas en estos temas, que indagan teóricamente en estas temáticas y tienen herramientas necesarias para llevar a adelante este tipo de talleres. Por ello, contamos con la invalorable colaboración de otras compañeras y el equipo directivo, quienes participaron activamente de esta propuesta.

Descripción de la experiencia

A la actividad la llamamos “*Sexualidad, género y derechos*” y la organizamos en cuatro talleres, cada uno de ellos con objetivos específicos en el marco general de la propuesta. Decidimos hacer los talleres en horario

escolar, afectando horas de clase nuestras y de nuestras/os colegas, que las cedieron. Organizamos los talleres para los segundos años, que en la escuela son cuatro, dos en el turno tarde y dos en el turno mañana, y los reunimos. Los talleres duraron 80 min. cada uno, es decir, dos horas cátedras.

Primer taller. El objetivo fue la reflexión en torno a qué es “ser mujer y “ser varón” en nuestra sociedad actual (estereotipos de género). Esto nos servía a nosotras como no sólo como una reflexión de sus/nuestras prácticas y de las relaciones que establecemos con otras/os, sino también como un trabajo de indagación acerca de los sentidos, significaciones y representaciones que los y las alumno/as tienen de sí mismos/as y del lugar social que ocupan. Se conformaron grupos espontáneos, entre los que repartimos frases del sentido común para que analizaran y opinaran, escribiéndolas en afiches.²¹ Luego se hizo una puesta en común con intervenciones de parte nuestra para analizar/reflexionar no sólo lo que escribían en los afiches sino también lo que iban diciendo. Dejamos espacio para las intervenciones de otros grupos y para las preguntas individuales que iban surgiendo.

Segundo taller. Trabajamos en torno a tres conceptos: “cuerpo”, “sexo” y “sexualidad”. El objetivo era analizar los prejuicios con respecto a la sexualidad y proponer pensarla como algo mucho más amplio que el acto sexual. Trabajamos en grupos, con dibujos acerca de lo que entendían de cada concepto. Luego los expusimos y repartimos los significados de los conceptos²² en papeles para que los leyeran y reflexionamos a partir de los

²¹ Citamos algunas de las frases a modos de ejemplo: “Las nenas que juegan a la pelota son machonas”; “Los nenes no lloran”; “Si una chica queda embarazada es su responsabilidad, porque no se cuidó”; “Está mal visto que una mujer sea chofer de colectivo y que un varón sea maestro jardinero”; “Los hombres no sirven para las cosas de la casa”; “La chica que sale con muchos chicos es una atorranta, los varones que salen con muchas chicas son unos capos”, “Se espera que las chicas sean delicadas”; “Los varones no están preparados para cuidar a los bebés”, entre otras.

²² Trabajamos con los siguientes conceptos: *Sexo*: se refiere al conjunto de características biológicas que definen a humanos como “machos” y “hembras”. *Sexualidad*: se refiere a una dimensión fundamental del ser humano basada en el sexo, incluye la identidad de sexo y género, la orientación sexual, el erotismo, la vinculación afectiva, el amor, la reproducción. Se experimenta o expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, religiosos. En resumen, la sexualidad se experimenta y expresa en lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos. *Cuerpo*: pensamos al cuerpo como el primer lugar de ejercicio

dibujos y estas definiciones. Nuestra intervención sirvió para hacer circular la palabra lo más igualitariamente posible.

Tercer taller. Trabajamos con el concepto de derechos sexuales y reproductivos. Hicimos primero una intervención nosotras acerca del concepto de “ciudadanía sexual” y cómo se sancionaron históricamente estos derechos sexuales y reproductivos. Luego, les repartimos por grupos los derechos y los tenían que exponer en un afiche a los compañeros/as. Respondimos algunas preguntas generales.

Cuarto taller. El objetivo de este último taller fue la elaboración de afiches con conclusiones generales de todo lo trabajado en los tres encuentros anteriores, a partir de las pregunta “¿Qué sabía y pensaba antes de la sexualidad y qué ahora?”. La elaboración de afiches se expuso en el salón de usos múltiples de la escuela y fueron colocados nuevamente en la “Semana de las Artes”, semana en la cual la escuela se abre a la comunidad para mostrar el trabajo de las diversas disciplinas de todo el año.

Al final de cada taller, se hicieron circular papeles para anotar los aportes del encuentro y el último taller de elaboración del afiche para exponer en el SUM funcionó como una evaluación general de los talleres. Además, en el segundo taller, hicimos circular un buzón de preguntas anónimas, algunas de las cuales fueron respondidas en el segundo taller, al final, que se extendió un poco más en el horario para darnos el espacio para esta actividad.

Resultados

Para evaluar los resultados, tenemos muchos materiales: los afiches que hicieron los y las alumno/as en el transcurso de los talleres, el afiche final y las observaciones que hicimos por escrito.

El resultado de la experiencia fue positivo y lo podemos ver en distintos aspectos, tanto en el interés demostrado por los y las alumno/as que

o negación de los derechos, así como un lugar de afirmaciones y negaciones en torno al “deber ser”. Los cuerpos, más allá de su dimensión biológica, incluyen sensaciones, emociones y pensamientos, donde la sexualidad tiene lugar, en su dimensión erótica y reproductiva.

participaron, así como el interés de toda la comunidad educativa. El trabajo en el transcurso de los talleres se desarrolló en un clima de respeto y de escucha que ponía en evidencia ese interés. Hubo talleres (el segundo, por ejemplo) que generaron mucho “ruido”: comentarios, murmullos, etc. Las producciones escritas fueron valiosas, el grado de participación fue muy alto, el clima fue distendido, lo que permitía un espacio para las preguntas más informales. Y también fue distendido a la hora de presentar la producción final del afiche, ya que muchos grupos se sentían “orgullosos” de sus propias producciones e invitaban a otros/as a verlos, leerlos, etc. Otra cosa que observamos es que, a partir de los talleres, chicas y chicos se nos acercaron con preguntas (no sólo relacionadas con la sexualidad), lo que puede ser un indicador de que hemos logrado un espacio diferente de confianza entre ellos y nosotras. El uso del buzón anónimo nos permitió acercarnos a preguntas que en voz alta no harían. Nos sorprendió que algunas preguntas fueran de un nivel muy elemental, atravesadas por mitos y prejuicios. Trabajar con las ideas y los conocimientos previos -que fue la estrategia que usamos en los dos primeros talleres, principalmente- nos permitió tener un “termómetro” para partir de lo que saben o creen que saben o sostienen en discurso ante los y las compañero/as, para poder complejizar o transformar esas ideas.

“[...] El aprendizaje comienza cuando los alumnos [y alumnas] sienten un determinado desequilibrio entre su propio conocimiento, que los estimula a aprender [...]” (Ogle, (s/d): 75).

Eso buscábamos, pero sobre todo que este estímulo por aprender implique un cambio significativo en la forma de vincularse y relacionarse con otros y otras.

Por último, la otra observación que pudimos hacer fue la repercusión a nivel institucional de los talleres, ya que en una jornada institucional lo comentamos y fue motivo de conversación y debate; algunos/as docentes coincidieron en que son muy importantes y nos alentaron, incluso ofreciendo su apoyo y ayuda.

Con respecto a las limitaciones de la actividad propuesta, nos encontramos con algunos obstáculos de la dinámica propia de los grupos: fue un trabajo difícil lograr que todos y todas participaran, incluso hubo chicos que ofrecieron cierta resistencia a la realización de la actividad,

expresando comentarios y hasta bromas de mal gusto. Esto se puede deber a muchos factores: los prejuicios respecto a la sexualidad, la vergüenza o el miedo a hablar de estos temas, etc. Otra cuestión importante fue que hemos tenido que estudiar mucho, juntarnos para planificar y evaluar, y eso fue un esfuerzo extra, que en las condiciones laborales actuales significan mucha energía. Algunos docentes tuvieron ciertos reparos a la hora de ceder sus horas al taller, cuestión que es entendible en el doble contexto de presiones institucionales y pedagógicas y el “tabú” que aún significa hablar de sexualidad en la escuela para algunos docentes.

Algunas consideraciones finales

La sexualidad en la escuela es todavía un tema que hace mucho “ruido”, tanto entre estudiantes como entre docentes, porque hablar de ello en la escuela implica hablar de nuestra propia sexualidad como personas y concebirnos como titulares de derechos sexuales y reproductivos. Y, por múltiples circunstancias, no todas ni todos están dispuesta/os a ello.

A partir de la experiencia, podemos evaluar en el equipo de trabajo varias cosas: la imperiosa necesidad que tienen los y las adolescentes de hablar de lo que les pasa; que una cosa es el discurso que tienen y otra cosa es que lo puedan sostener en las prácticas y la relaciones que establecen; vemos también las buenas repercusiones de los talleres entre docentes y otro/as alumnos y alumnas, que preguntaban: ¿A nosotras/os cuándo nos toca?”. Evaluamos que, partiendo de los conocimientos previos, para ir desmadejando mitos, para pasar a la instancia de “aprender” y “producir” para los demás (el resto de los compañeros/as, los y las docentes, las familias) son momentos invalorable en la escuela de hoy, cuestionada desde tantos flancos, momentos que creemos deberían ser más frecuentes y no tan excepcionales.

Los desafíos que se nos abren son muchos, sobre todo porque para nosotras implica una combinación de inquietudes personales, pero también ideológicas y pedagógicas, que nos ayudan a re-pensar nuestro trabajo como docentes y trabajadoras de la educación, entendiendo que las instituciones en las que nos movemos están atravesadas por disputas de diverso tipo, en las que nuestra tarea fundamental es no sólo enseñar sino también poner en cuestión la cultura dominante.

Bibliografía

AEPA, CEDES, CENEP (1998) *Avances en la Investigación Social en Salud Reproductiva y Sexualidad*. Capítulo VI "Derechos Sexuales y Reproductivos". Buenos Aires.

FINE, Michelle (1999) "Sexualidad, educación y mujeres adolescentes. El discurso ausente del deseo". En: Belausteguigoitia, Mingo, *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México, Paidós.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (1997) *La investigación acción en educación. Antecedentes y tendencias actuales*. Buenos Aires: Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo.

OGLE, Donna "Qué sabemos, qué queremos saber: una estrategia de aprendizaje". En Muth, D. (comp) *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*, Bs.As, Aique.

PAULUZZI, Liliana (2006) *Educación Sexual y Prevención de la Violencia*, Rosario, Hipólita.

Conocer lo nuestro para compartir con otros. La vegetación de las bardas neuquinas

María José Cirillo

Claudia Giacone

Escuela de Auxiliares Técnicos de la Medicina

Resumen

A partir del “Proyecto de apoyo al mejoramiento de la escuela media”, realizado entre la Universidad Nacional del Comahue y las Escuelas Medias, surge, en la Escuela de Auxiliares Técnicos de la Medicina, un proyecto titulado: “Conocer lo nuestro para compartir con otros”. En Biología, abordaremos la temática de la vegetación de las bardas.

La metodología por proyectos proporciona una participación activa al alumno y tiene una meta auténtica, que trasciende las relaciones del aprendizaje y la enseñanza: tiene un fin determinado.

Esta experiencia fue realizada en un 2º año de la EATM, con veinticinco alumnos y con una duración de dos meses y una carga horaria de tres horas semanales.

En forma grupal, los alumnos describieron las plantas y la utilidad que brindan. Se realizó también una salida de campo. Socializaron la información obtenida a toda la comunidad en forma oral y escrita, con afiches y folletos.

Los alumnos valoraron esta nueva forma de “aprender haciendo”, y sintieron que valía la pena adquirir los conocimientos para poder comunicarlos a otros.

Esta manera de abordar los contenidos es un nuevo desafío, una forma de repensar nuestras prácticas a través de estrategias que mejoren la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, en las que el alumno se siente partícipe del conocimiento.

Introducción

A partir del trabajo realizado en la Universidad Nacional del Comahue con la Dra. Paula Carlino, en el “Proyecto de apoyo al mejoramiento de la escuela media”, surge, en la EATM, un proyecto titulado: “Conocer lo nuestro para compartir con otros”.

“*Método de Proyectos*” fue el nombre dado por Kilpatrick, en 1918, a su teoría de método de enseñanza, en un artículo aparecido en el *Teachers College Record*, que contenía el espíritu y principios del movimiento de la educación progresiva americana de comienzos del siglo XX, bajo la idea fundamental de que “*la educación es vida*”. En la vida diaria, argumentaba, aprendemos a partir de las actividades en que estamos involucrados, haciendo cosas con sentido, y no a partir de la memorización o el estudio. Él creía que esa forma de “aprendizaje vital” debería ser norma en la enseñanza y que es necesario hacer de ella no ya una preparación para la vida, sino una parte viva y actual de la vida misma

Es fundamental que los diversos actores participantes construyan las nociones o conceptos acerca de temas específicos. Los modos de construir el conocimiento son tan importantes como aprender los resultados obtenidos en dicho procesos: los/las participantes conceptualizan y proceden al mismo tiempo. Así, los contenidos procedimentales o metodológicos incluyen habitualmente: la formulación de preguntas y de explicaciones provisionarias, la selección, recolección y organización de la información, la interpretación de los datos, el diseño de investigaciones y la comunicación.

Según Driver (*et al*, 1989), los alumnos aprenden cuando construyen activamente el objeto de aprendizaje, es decir, que son los principales protagonistas de su propio aprendizaje.

En relación con lo planteado en párrafos anteriores, una propuesta educativa de esta índole genera permanentemente procesos formativos en los que la articulación entre el estudio y el trabajo, entre la teoría y la práctica, entre la formación general y la específica, está dada por la búsqueda de situaciones de enseñanza-aprendizaje basadas en el trabajo, enseñando y aprendiendo desde y en el trabajo y no sólo para el trabajo.

Es importante recordar que los componentes que definen a los proyectos didácticos son: su diseño participativo, su carácter flexible, la construcción permanente del proceso enseñanza-aprendizaje, la búsqueda

de una propuesta integradora que supere la tradicional fractura entre las distintas áreas formativas, entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los distintos actores de la comunidad educativa y entre la escuela y la comunidad.

Sabemos que esta metodología proporciona una participación activa del alumno y tiene una meta auténtica que trasciende las relaciones del aprendizaje y la enseñanza: tiene un fin determinado. Nadie aprende si no está interesado en hacerlo (Ausubel, D. Novack, J. Hanesian. 1983)

Los proyectos recrean los contextos para poder desarrollar las disciplinas y generan motivación.

En el área de Biología, abordaremos la temática del desconocimiento y la desvalorización de la flora de las bardas neuquinas, con el estudio de las características morfológicas y las utilidades que éstas brindan.

Descripción de la experiencia

Este proyecto fue realizado en un 2º año de la Escuela de Auxiliares Técnicos de la Medicina, con un total de veinticinco alumnos, con una duración de dos meses y una carga horaria de tres horas semanales.

Antes de comenzar las actividades, el docente explicó a los alumnos los contenidos a trabajar, cómo se realizarían, así como los tiempos que insumirían y el espacio en el que se desarrollarían, ya que posteriormente harían salidas de campo. También, comentó que los temas se trabajarían en forma conjunta con otras materias, ya que es un proyecto que culminará con la elaboración de folletos, en los que se mostrará el trabajo producido.

Preguntaron bastante sobre las condiciones de trabajo, tiempo para llevarlo a cabo, en qué momento realizarían la salida, etc. Estaban ansiosos porque eran contenidos nuevos y éstos serían abordados con una metodología de trabajo diferente. Además, tendrían una participación activa en el proyecto, ya que deberían mostrar lo producido, que sería de utilidad para otros.

Se les explicitaron los objetivos y la forma de evaluación.

Objetivos

Este proyecto pretende que los alumnos conozcan la estructura y la utilidad de las plantas de las bardas, las observen y registren adecuadamente,

socialicen la experiencia, comprendan la importancia de la recopilación bibliográfica permanente, participen en el trabajo grupal e individual y asuman la responsabilidad y la solidaridad en las distintas tareas.

Actividades

Primer momento

Se les dio una semana para buscar información sobre la flora de la barda: características y utilidad que brindan. Con respecto a ésta última, los alumnos preguntaron en sus casas, ya que sus familiares a menudo utilizan estas plantas para uso medicinal y alimenticio.

Se colocó todo el material en varias mesas y realizaron las siguientes actividades, siguiendo las consignas dadas:

- Teniendo en cuenta la bibliografía aportada por la docente y las revistas e información traídas por los alumnos, se reunieron en pequeños grupos (4 integrantes), eligieron la bibliografía y seleccionaron las diferentes plantas que aparecían.

- Como había conceptos nuevos, se les pidió que hicieran un glosario (se podían guiar con el que aparecía en uno de los libros).

- Una vez seleccionada la información sobre la flora, describieron sintéticamente las características y utilidades que brindan e hicieron un esquema sencillo. El objetivo de esta actividad fue que las pudieran reconocer al realizar la salida.

- No sólo debieron describir las características sino también explicar las adaptaciones que desarrollaron para poder vivir en esa zona. Con esta actividad, los alumnos relacionan estructura – función con el hábitat.

Una vez terminada esta primera parte de la actividad, los alumnos entregaron sus producciones, que fueron corregidas en lápiz, con algunos comentarios para que pudieran mejorarlas. (Carlino, Paula. 2.003)

En una semana, presentaron sus trabajos para su corrección final.

Se realizó una puesta en común en la que los alumnos compartieron lo investigado, presentando ~~en~~ una conceptualización en el pizarrón.

Segundo momento

Con todo el material fichado, se hizo un recorrido por las bardas.

Los alumnos reconocieron las plantas, observaron las estructuras, las adaptaciones, el tamaño poblacional y el hábitat en el cual están. Tomaron fotografías y pudieron apreciar la fauna que allí se encuentra, así como el estado de erosión presente en la zona.

A la semana siguiente, se organizaron exposiciones grupales para socializar la experiencia: afiches, fotos, etc.

Tercer momento

Prepararon los folletos que debían plasmar toda la actividad previa realizada. Para desarrollar esta actividad, buscaron información en libros de textos; contaron con la ayuda de la profesora de Lengua y también con el auxilio de la computadora, más específicamente con el Microsoft Publisher.

Se realizaron varias correcciones de las producciones; esto les permitió mejorar la calidad del trabajo.

Cuarto momento

Se llevaron a cabo evaluaciones escritas en las que se les pidió que comentaran qué les pareció la experiencia, qué aprendieron y cómo lo aprendieron.

Evaluación

En principio, se considera que la evaluación es permanente, ya que atraviesa todos los momentos de la actividad, tratando de brindar apoyo oportuno a los estudiantes, reforzando su autoestima y dándole oportunidades para que reflexionen sobre diversas alternativas posibles para superar los problemas, tomando las decisiones apropiadas. En este momento, se evaluó la consolidación del aprendizaje de las capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores de los alumnos. La evaluación se organizó sobre tres aspectos:

Una evaluación del aprendizaje de los alumnos. Se realizó en base al desempeño (actividades propias del proyecto para demostrar lo que han aprendido), a los resultados obtenidos (se evaluó el trabajo de los alumnos), a evaluaciones orales, individuales y grupales, según situaciones de conflicto cognitivo y reportes de autoevaluación.

Una evaluación del proyecto. El docente realizó un seguimiento constante de la evolución de la elaboración del proyecto. Corrigió las producciones parciales y entregó un pequeño informe con las correcciones a realizar.

Una evaluación del trabajo grupal. Se observó, monitoreó y registró la evolución del trabajo de los grupos: la distribución equitativa del trabajo, las situaciones conflictivas, etc.

Se implementó la presentación de avances del proyecto como un recurso para la evaluación, lo que dio a los alumnos la oportunidad de demostrar lo que habían aprendido. Los alumnos pudieron preparar sus presentaciones con otros compañeros y recibieron apoyo emocional y retroalimentación, lo que significó un buen ejercicio de entrenamiento metacognitivo.

Los tres aspectos mencionados de la evaluación se organizaron de la siguiente manera: se determinó un espacio de seguimiento por grupo y por individuo y se tuvo en cuenta la asistencia, el trabajo, el compromiso con el proyecto, el avance del proyecto, los conocimientos adquiridos y la presentación del proyecto.

Resultados

Los alumnos realizaron las actividades propuestas en tiempo y forma. Hubo un primer momento de explicaciones, por parte del docente, sobre la metodología abordada, que era nueva para ellos.

Trabajaron buscando información bibliográfica, preguntando a los padres y demás familiares sobre la utilidad de las plantas de la barda. Produjeron textos y los reelaboraron siguiendo los lineamientos de la guía del docente. Socializaron la información obtenida entre los diferentes grupos. Realizaron una salida de campo para cotejar la información de la bibliografía con la observación directa de las plantas y su hábitat.

Compartieron la experiencia de la salida, los conceptos incorporados, las anécdotas vividas.

Con todos los conocimientos, se dispusieron a producir los folletos. Esto costó tiempo y esfuerzo, demandó una búsqueda de información sobre qué era importante comunicar en poco espacio, que estuviera completo, que

se entendiera la idea y que fueran atractivos. Se pidió colaboración a profesores de Lengua para que asesoraran a los alumnos en la elaboración de los folletos.

Los alumnos valoraron esta nueva forma de “aprender haciendo” en forma grupal. Se sintieron acompañados por el docente y también sintieron que valía la pena adquirir conocimientos para poder comunicarlos a otros. Les pareció interesante la idea de conocer y saber más.

Algunos alumnos manifestaron no estar acostumbrados a trabajar de esta manera y les incomodaba tener que reelaborar los textos. Pero estuvieron de acuerdo en que ello les permitió volver sobre la bibliografía y encontrar nuevos conceptos que antes se les habían pasado por alto.

Otros opinaron que en el grupo no todos colaboraban, especialmente en la búsqueda de la información, y que algunos se ausentaban a menudo, con lo que el trabajo se recargaba en el resto de los integrantes.

Otro punto importante fue el tiempo. Se perdieron varios días de clases por problemas edilicios, las tareas se atrasaron y se tuvo que trabajar con mayor rapidez. Hicieron lecturas en sus casas, como también las correcciones y preparación de las descripciones, adaptaciones y utilidades de las plantas. Los alumnos manifestaron que necesitaban mayor tiempo para elaborar las consignas y que no querían tener tanto trabajo en sus casas.

Lo más importante para ellos fue realizar los folletos y la salida de campo. Se les explicó que, sin las actividades previas, no hubieran podido realizarlo.

Para poder registrar las opiniones de los alumnos, se les entregaron algunas preguntas:

- 1- ¿Qué aprendiste?
- 2- ¿Cómo lo aprendiste?
- 3- ¿Qué aspectos de la experiencia fueron positivos?
- 4- ¿Qué aspectos de la experiencia fueron negativos?
- 5- Sugerencia para mejorar el proyecto.

En general, manifestaron que pudieron aprender los nombres de las plantas, sus características en relación con el hábitat, la importancia que tienen para las personas, a observar correctamente, a hacer folletos y comunicar a otros lo que aprendieron.

Mencionaron que aprendieron los contenidos de una manera novedosa: compartiendo las investigaciones, las producciones, las muestras de plantas recolectadas y recorriendo el lugar donde ellas crecen.

Los aspectos positivos que resaltaron fueron: trabajar con libertad y con el material que seleccionaron, la salida a las bardas, la elaboración de los folletos, conocer las características y la utilidad de las plantas, y compartir el conocimiento entre ellos, con la docente y con la comunidad educativa.

En cuanto a los aspectos negativos, manifestaron que el tiempo estuvo muy acotado y que la época del año no los favoreció ya que tenían muchas evaluaciones.

Conclusión

Cuando se utiliza el método de proyectos como estrategia, los alumnos estimulan sus habilidades más fuertes y desarrollan algunas nuevas. Se motiva en ellos el amor por el aprendizaje, el sentimiento de responsabilidad y esfuerzo, y un entendimiento del rol tan importante que tienen en sus comunidades.

A través de la aplicación de estas estrategias y técnicas didácticas en un clima de aula-taller, se propició el trabajo en grupo, las relaciones técnicas o funcionales y los procesos socio-afectivos propios del mismo. Se procedió a la organización del grupo sobre la base de una estructura participativa: se determinaron las tareas a realizar a través de la delimitación, distribución y aceptación de funciones y actividades, y las responsabilidades de cada uno. La actuación del docente fue dosificada, como facilitador y estimulador del interés de los alumnos. Se establecieron normas de trabajo internas, realistas, significativas, que pudieron ser asumidas por los integrantes del grupo. Se buscó la complementariedad entre alumnos y docente.

Los alumnos vencieron la apatía, la desmotivación y se sintieron capaces de comunicar la experiencia a la comunidad.

Fue una experiencia valiosa, por cuanto demostró que cuando los alumnos están motivados y encuentran sentido a lo que hacen, se interesan y aprenden en forma significativa.

El abordaje de los contenidos por medio de la metodología por proyectos, es un nuevo desafío, una forma de repensar nuestras prácticas a

través de estrategias que mejoren la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y en las que el alumno se sienta partícipe del conocimiento. Por lo expuesto anteriormente, consideramos necesario seguir fomentando este tipo de actividades a nivel institucional para que, entre todos, logremos superar el desafío.

Bibliografía

ANDER EGG, E Y M. AGUILAR. (1.998) *¿Cómo elaborar un proyecto?* Madrid, Alcalá. Editorial Aiqué Rei.

AUSUBEL, D.; NOVACK, J. y HANESIAN (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.

CARLINO, P. (2003). "Rescribir el examen: transformando el epitafio" en una llamada al pie de página". *Cultura y educación, Revista de teoría, investigación y práctica*, Madrid, Vol. 15 (1), 81 – 96.

DRIVER, R. (1989). "Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos". *Enseñanza de las Ciencias*. v. 4, n.1.

KILPATRICK, W. H. (1919). *The project method*. New York: Teachers College, Columbia University.

Florecer en la adversidad

Beatriz Antola
Colegio Santa Teresa de Jesús

Resumen

Promover una manera distinta de estudiar y trabajar, que incentive el espíritu crítico en clase, no es actualmente una tarea fácil. Tampoco lo es valorar lo positivo de nuestros alumnos y rescatarlo para favorecer el aprendizaje. Así, este trabajo surge de la necesidad de revisar la práctica docente a partir de la metodología de investigación-acción. El objetivo es promover el estudio de los contenidos de biología, geografía y lengua en forma interdisciplinaria, utilizando la metodología de investigación científica. Para implementar este proyecto, se seleccionó el área natural protegida Auca Mahuida, representativa del ambiente árido y semiárido de la Patagonia. Su ecosistema es especialmente atractivo desde la óptica de la educación, debido a que presenta una problemática cuya resolución constituye un desafío emblemático de nuestros tiempos. Por un lado, resulta imperioso favorecer la conservación de especies vegetales y animales autóctonas, sin olvidar la riqueza paleontológica. Por el otro, se intensifica cada día más la explotación petrolera y gasífera, que constituye el principal sustento de la economía provincial. En este contexto, nos propusimos conocer las estrategias y acuerdos entre el gobierno provincial y las compañías operadoras, así como analizar su impacto en el área protegida de referencia.

Los resultados obtenidos por estudiantes del 2do. y 3er. años del ciclo básico nos demostraron que es posible introducir las problemáticas de la ecología con una mirada crítica, sopesando las consecuencias positivas y negativas de la actividad minera.

Introducción

La posibilidad de re-orientar algunas prácticas educativas para incorporar las problemáticas socio-ambientales implica construir un nuevo enfoque pedagógico que articule adecuadamente conocimientos de la escuela con las realidades de otras instituciones y ámbitos. De esta manera, no sólo se

facilita la motivación, a partir del mayor interés en problemáticas reales, muchas veces instaladas en los medios de comunicación, sino también la comprensión conceptual y el desarrollo de un pensamiento sustentable en los alumnos y docentes. De esta manera, mientras se aprende, también se desarrolla una actitud crítica de la realidad. En consecuencia, se plantea desde esta perspectiva un doble desafío: por un lado, favorecer un aprendizaje más autónomo, cuestionador e innovador para nuestros alumnos y, por otro, promover en los docentes una actitud de análisis permanente, sistemático y reflexivo sobre el desempeño escolar que facilite la autoevaluación y la selección de las mejores estrategias para la enseñanza de su disciplina. Para aquél que concibe la enseñanza con actitud investigativa, “tener un problema” es algo buscado y necesario, ya que se precisa un problema para iniciar una investigación. (Adaptado de Bass, 1999:1)

“Podríamos decir que todos los profesores tienen la obligación de enseñar bien, interesar a los alumnos y favorecer su aprendizaje -aunque esto no se logre fácilmente-.” (Shulman, 1998: 6; Hutchings y Shulman, 1999:12).

En síntesis, debemos admitir que la tarea de revisar la práctica docente debe hacerse en forma continua, prestando atención a la actualidad del entorno y priorizando la metodología de investigación-acción y el trabajo interdisciplinario. Esta premisa constituyó el detonante para que un grupo de docentes del colegio Santa Teresa -que participábamos en el proyecto “Mejoramiento de la escuela media”, coordinado por la Universidad Nacional del Comahue- decidiéramos iniciar este trabajo.

El punto de partida fue la selección de una problemática de interés regional que involucrara a la mayor cantidad de disciplinas curriculares.

La selección del tema “Estudio interdisciplinario del área natural protegida Auca Mahuida” se basó en que se trata de una zona con diversos recursos naturales (flora, fauna, paleontológicos, gas y petróleo) y que, al mismo tiempo, presenta procesos de desertificación naturales y antrópicos, básicamente por la actividad hidrocarburífera.

Los alumnos que participaron de esta propuesta son de segundo y tercer años del ciclo básico y la metodología de estudio surgió a partir de los lineamientos básicos de la investigación científica, que plantea situaciones problemáticas, formular hipótesis, elaborar un marco teórico y extraer

conclusiones. De esta manera, se procuró destacar la objetividad de los resultados y conclusiones, estableciendo la distancia de los análisis -muchas veces apasionados y en ocasiones interesados- que estos temas suelen inducir. Las asignaturas que participaron de este proyecto fueron Geografía, Biología y Lengua.

Marco teórico

Las relaciones entre sociedad y naturaleza están definidas por una variada gama de interacciones que dan vida y contenido al concepto de 'ambiente', por lo que es necesario un aprendizaje continuo para comprender y actuar en esta compleja relación de los sistemas naturales y socio-culturales (Caride y Meira 2001).

Las problemáticas derivadas del desarrollo científico y tecnológico de las últimas décadas, y la complejidad de los procesos en que toman parte activa, requieren una fuerte revisión crítica *de qué contenidos hay que seleccionar y enseñar*, como una vía a través de la cual los alumnos deben aprender a seleccionar temas, estrategias y capacidades que les permitan redescubrir conocimientos y experiencias adaptándose a las nuevas exigencias y necesidades socio-culturales del siglo XXI (Rivarosa *et al.*, 2002).

Las citas anteriores son el fundamento principal sobre el que se apoya el proyecto "Estudio interdisciplinario del área natural protegida Auca Mahuida". Estudiar un área protegida con importantes valores de conservación y, al mismo tiempo, con una explotación importante de recursos naturales, que son la base económica de la sociedad neuquina, requiere un estudio global para poder comprender la realidad. Las entrevistas realizadas en instituciones públicas y privadas y la visita al lugar favorecen la integración de diferentes comunidades de aprendizaje en el ámbito formal, no formal e informal.

Descripción de la experiencia

Relevamiento de información

El área natural protegida Auca Mahuida se creó el 28 de mayo de 1996. Recién a partir de esa fecha, comenzaron a trascender públicamente algunas problemáticas del lugar.

El relevamiento de material bibliográfico se inició a través de Internet. Alumnos y docentes comenzamos la búsqueda de información en los distintos sitios *web*. La lectura de artículos de periódicos de la zona ayudó a determinar las distintas situaciones problemáticas que se planteaban en el área. La caza furtiva de guanacos (especie autóctona), el robo de fósiles, la pérdida de la vegetación y degradación del suelo por los derrames de petróleo fueron algunas de las problemáticas que favorecieron el abordaje de contenidos curriculares con una mirada distinta. La lectura comprensiva fue una herramienta fundamental en esta etapa.

Procesamiento y análisis de la información

Los alumnos formaron grupos de trabajo para abordar las distintas situaciones problemáticas y elaboraron hipótesis de trabajo. Su necesidad de informarse sobre los distintos temas que abarcaban las problemáticas propuestas, nos permitieron -a los docentes- asociar y desarrollar los contenidos curriculares de las asignaturas.

Esta tarea se realizaba durante las clases, de manera simultánea con el control de las carpetas en las que los alumnos exponían su material de investigación. La necesidad de revisar la escritura, reescribir las situaciones problemáticas y las hipótesis, fueron las actividades que acercaron a los alumnos a los contenidos curriculares de las distintas asignaturas.

Entrevistas

La visita al colegio de los guardaparques de la Dirección de Áreas Naturales Protegidas fue el evento que nos permitió establecer el primer contacto con los problemas ambientales en el Auca Mahuida. Pero faltaba la versión de la empresa Repsol-YPF, que explota petróleo dentro del área. La visita de los alumnos a la base de la compañía en la ciudad de Neuquén y la charla brindada por personal de la empresa, nos permitieron establecer otra perspectiva de la realidad en el Auca Mahuida.

Visita al área natural protegida Auca Mahuida

La actividad esencial del proyecto fue la visita al área natural protegida Auca Mahuida. Hubo que recorrer más de 300 Km. desde

Neuquén Capital. El último tramo se realizó por un camino de tierra con difíciles condiciones de transitabilidad. Directora, administrador, profesores y preceptores colaboraron en la organización y puesta en marcha del viaje. Acompañados por los guardaparques, los 60 alumnos y el personal del colegio pudimos visitar el área. Las condiciones de los vehículos de transporte, poco aptos para ese tipo de caminos, y la elevada temperatura del día condicionaron las actividades previstas. Sin embargo, pudimos recorrer gran parte del área.

Evaluación

Una primera fase de evaluación informal se realizó a partir de la observación permanente de las actitudes de los alumnos frente a esta alternativa didáctica. Otra fase de evaluación formal consistió en la revisión de los informes, en los que se planteaban las situaciones problemáticas, sus hipótesis y conclusiones. Esta fase tuvo múltiples instancias de ida y vuelta, en las que los informes fueron tomando su forma definitiva. Fue un trabajo muy intensivo, sobre todo con los alumnos de segundo año, que demandaron acompañamiento casi permanente.

Resultados

Los resultados, si bien únicos y objetivos, pueden evaluarse desde la perspectiva de los alumnos y desde la de los docentes.

Las siguientes expresiones pertenecen a los alumnos:

Victoria, Magalí, Agnese: *“Llegamos a la conclusión de que esta manera de trabajar es más aplicable a la vida que estudiarla de una materia en forma teórica. Nos ayudó a entender más los contenidos. La charla de Repsol nos permitió comprender muchas cosas.”*

Alex: *“Estuvo bueno el proyecto para cambiar la forma de trabajar, y a mí personalmente me ayudó a levantar las notas.”*

Guadalupe, Micaela, Ailén: *“Incorporar contenidos mediante charlas, debates y tareas en grupo fue positivo y hasta nos llegó a interesar.”*

Joshua: *“Me pareció muy interesante el proyecto ya que no es hablar de problemáticas muy alejadas de nuestra realidad sino que pudimos ‘abrir nuestros ojos’ respecto a lo que está pasando aquí mismo, en nuestra provincia.”*

Belén: *“Me gustó la actitud de los guardaparques, que estuvieron siempre a disposición de nosotros.”*

Salvador: *“Me impresionó el cambio de actitud de la empresa Repsol trabajando con la revegetación del lugar, cerrando picadas que ya no se usan. Aunque no sea un cambio repentino se empieza a hacer algo.”*

Sofía, Susana, Florencia: *“Los contenidos del proyecto fueron amplios: trabajamos con distintos temas, pero todos se relacionaban entre sí. La metodología fue buena, “nos movimos.”*

Tahyana: *“El viaje fue muy cansador: cinco horas, y las condiciones malas del cole fue lo peor.”*

Mayra: *“Tendríamos que haber puesto en común el proceso cada tanto para sacarnos las dudas y así mejorar el informe.”*

Suely: *“Nos costaba ponernos de acuerdo con los integrantes del grupo, ya que cada uno tenía diferentes opiniones.”*

Ivana: *“En el viaje nos morimos de calor (por el cole), y anduvimos justos con los tiempos.”*

Martín: *“Mi grupo de trabajo no me ayudó en algunas cosas, y nuestro trabajo fue medio incompleto.”*

Carla: *“Estaría bueno ir a un lugar que tenga un paisaje más lindo, no tan desértico. Pero dentro de todo, el Auca era lindo.”*

Santiago: *“Tiene muchas condiciones para la música, pero no para el trabajo áulico pautado. Había participado de los debates y actividades, pero no había*

trabajado lo suficiente como para aprobar.” La propuesta de componer una canción y ponerle música lo motivó lo suficiente y este fue el resultado:

En el noreste de Neuquén,
En los Pehuenches y Añelo,
Encontramos una reserva
Auca Mahuida, el volcán.

Más de 70.000 hectáreas
La superficie de la reserva,
La mayoría en tierra fiscal
De jurisdicción provincial.

Dos mil metros sobre el mar,
Con varios conos volcánicos
Entre todos se destaca
Auca Mahuida, el volcán.

Al sur del Auca Mahuida,
Entre las cuencas cerradas,
Están las bardas recortadas
Por la erosión que dan lugar.

A impresionantes acantilados,
A imponentes valles cerrados,
Denominados rincones
Buenas postales para Neuquén.

Desde la perspectiva de los docentes, hubo coincidencia en la observación de alumnos más motivados y comprometidos con el trabajo áulico. Este aspecto favoreció crucialmente el desarrollo del proyecto. Todos se sintieron convocados y aportaron, cada uno en su medida y particularidad, en algún aspecto positivo.

Algo similar puede decirse de los docentes. De alguna manera, la existencia de una meta común tan específica y concreta motivó la participación y el trabajo entre disciplinas. En cierto sentido, el proyecto ha funcionado de manera equivalente al proyecto institucional, pero favorecido por su especificidad y corto plazo de ejecución.

Las salidas, especialmente el viaje al área protegida, funcionaron rompiendo la generalmente rígida red de interrelaciones establecidas en el aula. Así, alumnos de bajo nivel de interrelación y participación en el aula mostraron un perfil de mayor relieve, favorecidos por un nuevo entorno con nuevas reglas de convivencia y desafíos.

En este nuevo contexto, fue crucial la participación del profesor de Educación Física, disciplina que no estaba inicialmente considerada en el proyecto. Fue este docente el que lideró las actividades de campamento, caminatas y ascenso al volcán. En cierto sentido, se cumplieron también objetivos del área de Educación Física.

En cuanto a las consecuencias estrictamente académicas del proyecto, hubo coincidencias en la observación de mejores rendimientos, especialmente en los alumnos con algún nivel de dificultad. Siguiendo a Richard Feynman (1982), los alumnos “mejor dotados” cumplirán sin dificultad los objetivos, aun sin la ayuda de los docentes. Por ello, nuestro rol más significativo es colaborar con aquéllos que presentan algún nivel de dificultad.

Conclusiones

“La investigación-acción es un proceso activo cuyo centro de atención se encuentra en el mejoramiento de las prácticas” (Carr, 1997). A través de este proyecto, pudimos observar que abordar problemas propios de nuestra sociedad es lo que permite a los alumnos una mayor participación en la comprensión y búsqueda de alternativas posibles para resolverlos. Trabajar en forma interdisciplinaria fortaleció el proyecto, favoreciendo el enfoque globalizador de los contenidos. Interactuar con otras comunidades de aprendizaje nos ayudó a comprender la compleja realidad y a comprobar que también a pesar de los obstáculos se pueden obtener resultados.

Agradecimientos

Deseo agradecer a Liliana Florio y Anabel Añez, profesoras de Lengua, por su participación orientando a los estudiantes en la elaboración de entrevistas e informes.

A Fabiana Pachiani, Graciela Gracia y Laura Trevi, quienes colaboraron en distintos momentos integrando los contenidos de Geografía al proyecto.

A Jorge Moyano, especialmente, por transmitir su espíritu y “buena onda” durante la visita al Auca Mahuida. A Horacio y Sra. por ocuparse de la logística de ese viaje. Y a Jorge Sanagua, Cecilia, Marcela, Andrea y Laura por sus importantes compañías y trabajo, vinculados a las actividades realizadas en el Auca Mahuida

Bibliografía

BASS, R. (1999), "The scholarship of teaching: What's the problem?" en: *Invention, Creative thinking about learning and teaching*, vol.1, núm.1

CARIDE, J. Y MEIRA, P. (2001). *Educación ambiental y Desarrollo humano*. Edit. Ariel Educación

CARR, W. (1995), *For education. Towards critical educational inquiry*, Open University Press, Londres.

FEYNMAN, Richard. Prefacio de *Lectures on Physics*. Editorial Bilingua. 1982.

HUTCHINGS, P. Y L. SHULMAN (1999), "The scholarship of teaching. New elaborations, new developments", en *Change*, vol.31 num.5, pp.10-15

RIVAROSA, A.; MORONI, C; GARCÍA, M.E y ASTUDILLO, M. "El enfoque de la cultura socio-ambiental en la innovación de los proyectos escolares". Publicación de las XI Jornadas de Producción y reflexión sobre Educación (2002) Río Cuarto.

➔ **Lectura y escritura: un tema que nos preocupa/ocupa.**
Universidad / I.F. D.

- * "¿Letras y números? Una convivencia posible." Sandra Belladonna, Silvia Rodríguez. Facultad de Economía y Administración. UNCo
Natalia Lagos. I.F.P. N° 9 NQN
- * "Escuela Media y Universidad: un diálogo potente." Laura Marina Fontana
- Facultad de Ciencias de la Educación. UNCo
- * "Leer, escriben y exponen para aprender microbiología ambiental en la Universidad" Ana María Manacorda. Escuela Superior de Salud y Ambiente. UNCo
- * "Cambios positivos en las prácticas de enseñanza universitaria de la química"
Patricia Chiacchiarini, Dina Carp y Alejandra Giaveno. Facultad de Ingeniería. UNCo
- * "Estrategias útiles para el ingresante universitario al cursar asignaturas del área de química." Miria Baschini. Facultad de Ingeniería. UNCo
- * "Prácticas letradas" Mirta Kirchner. Facultad de Humanidades UNCo
- * "La lectura y la escritura en la Universidad: ¿Un juego de abalorios?"
Eduardo Palma Moreno. Facultad de Ciencias de la Educación. UNCo
- * "Favorecer la comprensión en cursos iniciales de química: una apuesta a la lectura y escritura." Raúl Barbagelata, María Eugenia Parolo, Irene Zajonkovsky, y Miria Baschini. Facultad de Ingeniería, UNCo

Letras y números: ¿una convivencia posible?

*Sandra Belladonna*²³

*Silvia Rodríguez*²⁴

silviarod5@hotmail.com

Facultad de Economía y Administración

Dpto. de Matemática

*Natalia Lagos*²⁵

Instituto de Formación Docente N° 9

lanativa@neunet.com.ar

Como docentes del Departamento de Matemática de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), año tras año vemos -en los alumnos ingresantes- un creciente empobrecimiento en el desempeño de sus actividades académicas, tanto en los conceptos específicos de la materia como en la implementación de estrategias cognitivas de forma autónoma. En general, observamos escasos conocimientos básicos, dificultades para relacionar conceptos, claro predominio de la memoria mecánica por sobre la memoria comprensiva y una actitud marcadamente pasiva en la clase. En este contexto, la propuesta del proyecto “Prácticas Curriculares y Mejoramiento del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje. La Lectura y la Escritura: Un Problema de Todos” nos dio la oportunidad de encontrar nuevas posibilidades de respuesta a nuestras preocupaciones, dado que trabajamos interactuando con el Nivel Medio. El proyecto estuvo avalado por el Consejo Federal de Educación y tuvo por objetivo principal articular ambos niveles educativos en pos de favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera que impacten positivamente en las condiciones de egreso de los alumnos de la escuela media y coadyuven –asimismo- a reducir el quiebre que produce el pasaje de un nivel educacional a otro.

El presente artículo describe una experiencia realizada con alumnos de nivel medio. El ciclo de investigación educativa “Investigación-acción”, propuesto en el proyecto y del cual participamos como coordinadores, nos permitió analizar, revisar y repensar la experiencia presentada desde marcos

²³ Profesora en Matemática

²⁴ Profesora en Matemática

²⁵ Profesora en Letras

teóricos nunca antes trabajados. Es decir, previamente a la incorporación a este proyecto -y en forma intuitiva- esto es, sin un marco teórico conceptual en donde enmarcarnos, habíamos puesto en práctica algunas de las propuestas que luego la asesora externa del proyecto, Dra. Paula Carlino, nos fue dando a lo largo de estos dos años. Nuestra investigación previa se focalizó en la resolución de problemas mediante ecuaciones. Allí, la simbolización cumple un rol protagónico y resulta imprescindible la comprensión exacta de lo dicho en el lenguaje corriente para obtener una traducción al lenguaje algebraico que sea correcta.

Siguiendo esta línea de trabajo, en principio nos planteamos la compatibilidad entre la matemática y los procesos de lectura. Tratamos, así, de buscar en nuestra propia experiencia áulica, tanto en el nivel medio como en el superior, el punto de encuentro entre lenguaje simbólico, lectura y escritura. A partir de los datos empíricos relevados mediante registros escritos de clases de matemática, entrevistas con docentes del nivel medio y evaluación de alumnos ingresantes a la universidad, observamos la gran dificultad que surge al evaluar la traducción simbólica planteada para un problema. Una simbolización puede ser incorrecta para un enunciado dado por el docente, pero puede ser coherente con la interpretación errónea del alumno, quien encuentra una respuesta que no es la solución del problema.

Cabe considerar que partimos del término “comprensión lectora”, considerando que leer es un proceso cognitivo complejo que siempre implica comprender algo. En esta experiencia, recuperamos el valor de la lectura en un contexto real de producción: leer para aprender a construir significados progresivamente, llevando a la práctica una situación real de uso que le da sentido a la lectura. (Delia Lerner, 1995. Nemirosky, 1999.) Desde esta perspectiva, dejamos de lado dos de los supuestos más comunes que se plantean al momento de considerar que un docente de matemática no debiera enseñar a leer ni a escribir, esto es, la falta de conocimientos específicos y de tiempo para hacerlo, tal como es planteado por Carlino:

“Cuatro argumentos conozco que explican por qué muchos docentes todavía no se ocupan de la escritura de sus estudiantes: a) nunca se han puesto a pensar en la posibilidad de hacerlo, b) no saben cómo ya que no son especialistas, c) piensan que si lo hacen coartan la libertad y autonomía de los universitarios y d) temen por el tiempo que tomarían.” (Carlino, 2005)

Muchas veces creemos estar invirtiendo demasiado tiempo en contenidos o procedimientos que no son específicos del área, pero observamos que esta metodología crea hábitos de autonomía en el alumno que le reeditarán a futuro y que, además, brinda mejores y mayores posibilidades de lectura. (Fernández, Izuzquiza, Laxalt, 2004) Entendemos, además, que aprender matemáticas no implica solamente adquirir contenidos conceptuales sino apropiarse de sus convenciones, de su forma de escribir y leer.

Nuestra hipótesis, sustentada por la experiencia presentada, es que el error puede no estar necesariamente en el aspecto algebraico, sino que es atribuible a una instancia previa: la comprensión del enunciado. Estos factores nos hacen advertir que debemos buscar respuestas a estas dificultades que resultan anteriores a la simbolización algebraica, más allá de los problemas más evidentes y compartidos, en general, por los docentes del área: la interpretación de consignas y enunciados, la argumentación, la justificación, la adecuación y coherencia en las respuestas y la lectura autónoma de textos de matemática.

En el presente trabajo, expondremos dos prácticas que funcionaron como herramientas o estrategias, y que colaboraron en los procesos de comprensión de los enunciados, a la vez que dieron luz a nuestra hipótesis inicial:

- a- Lectura guiada
- b- Análisis del paratexto.

La experiencia se desarrolló el primer día de clase con los 25 alumnos pertenecientes a un primer año, y con características muy propias de una escuela media. El grupo, heterogéneo en edad, entre 15 y 40 años, corresponde a un curso del turno vespertino conformado por repitentes y otros que, hace muchos años, terminaron su período de escolarización primaria. Nos acercamos a la biblioteca del colegio, al sector de libros de matemática, para que observaran la variedad de textos. Se les mostró el libro que se utilizarían durante el transcurso del año. Para seleccionarlo, se tuvieron en cuenta dos aspectos. En primer lugar, que en la biblioteca existiera una cantidad suficiente para que cada alumno tuviera acceso a uno. En segundo término, que tuviese un lenguaje accesible. Cada alumno se

apropió de un ejemplar y se les permitió ubicarse en grupos de no más de tres personas.

A continuación, se les formuló una serie de preguntas para conocer el acercamiento o vínculo con la lectura de textos de matemática. En base a la respuesta de los alumnos, y debido a que la mayoría no poseía experiencia de lectura cotidiana en su hogar, la docente explicó que siempre era necesario, para ubicar un tema, utilizar el índice. Esto, aunque parezca obvio, hubo que explicarlo, ya que muchos de los alumnos rara vez han tenido contacto o acceso a libros completos pues han sido sustituidos, en la mayoría de los casos, por el uso de la fotocopia.

Después de este reconocimiento, se enunció la unidad a trabajar y el tema dentro de ésta, y se les explicó cómo ubicarla en el índice. Se les sugirió que leyeran la primera página del tema sin otra indicación, previendo que sólo comprenderían un pequeño porcentaje, puesto que en prácticas de lecturas de años anteriores se manifestó esta dificultad. Sabemos que es habitual que en el primer año de la escuela media el alumno no haya asumido aún un rol activo en el acto de leer para aprender.

Se les propuso, luego de esto, una segunda lectura en la cual deberían no sólo tratar de entender el contenido, sino de observar lo que el autor había resaltado como importante a través de los diferentes indicadores paratextuales. Así es que se analizaron, a continuación, las siguientes partes, recuadradas con colores distintivos en diferentes gráficos (cuadros, diagramas):

- Título
- Definiciones
- Propiedades enunciadas en forma coloquial
- Ejemplos numéricos y notación simbólica de dichas propiedades
- Notas a pie de página
- Glosario

Además, se hizo notar la disposición espacial de cada elemento y se indicó que observaran que esta estructura se repetía a lo largo de las distintas unidades.

Aquí, el docente actúa promoviendo estrategias para que el alumno pueda operar con la estructura del texto, ya que es él quien conoce el campo discursivo específico de la disciplina. Y lo hace explicitando la organización del mismo, así como sus partes constituyentes. A través de estas

mediaciones que funcionan como andamiajes, se pretende que el alumno trabaje con los indicadores paratextuales. En este sentido, recuperamos la importancia que, como orientador de lectura, cumple el paratexto (Nogueira, S. y otros, 2003) en sus distintas dimensiones: icónica y verbal (a cargo del autor o del editor). Esta mediación externa en el proceso de lectura por parte del docente está pensada para ser transferida gradualmente al alumno, de forma que dichas acciones se interioricen y se constituyan como prácticas internalizadas y autónomas.

En la siguiente etapa, se hizo una lectura conjunta en donde la docente fue explicando el tema, y desarrollando los ejemplos del libro. Así, se incluyen en la clase procedimientos de lectura guiada por la profesora, quien acompaña e incentiva la confrontación de interpretaciones, señala aspectos que -aunque estén resaltados en los textos- suelen pasar inadvertidos, repone la información que no aparece explicitada en el texto, y rescata los conocimientos previos necesarios para su comprensión.

Todas estas actividades facilitan la comprensión de la propiedad expresada en forma simbólica, porque le permiten al alumno elaborar los conceptos y darle sentido. No se lee, entonces, para estudiar de memoria, sino para aprender construyendo el significado.

Simultáneamente, se les sugirió llevar en la carpeta -en una hoja aparte- un registro de símbolos matemáticos nuevos, con su respectivo significado.

Para finalizar, se sugirió la realización de un resumen individual con el objetivo de que quede asentado en la carpeta. Les resultó poco común, ya que están acostumbrados a la clase expositiva de matemáticas por parte del docente, y no a la producción individual de un tema desconocido. Es aquí donde la docente explica el porqué de esta metodología, y qué se espera lograr a futuro. La conversación sobre la ventaja que tienen las prácticas de lectura y escritura, no sólo en la escuela media sino también en la universidad, como medio altamente importante en el desarrollo y construcción del conocimiento en todas las disciplinas, produjo un cambio en el clima de la clase. La propuesta de tener que trabajar de forma individual con el libro, en un principio había generado incertidumbre.

Cuando el alumno comienza a realizar el resumen, es donde le surgen dudas referidas a la selección de la información, la jerarquización y

organización de las ideas, es decir, con relación a los aspectos de la coherencia global del texto.

Se les sugirió, a continuación y de forma oral, a modo de autoevaluación del proceso, que reflexionaran sobre la posibilidad de que el escrito fuera comprendido por un lector eventual: un par, un lector externo o ellos mismos en un tiempo posterior a la escritura. Esta reflexión sirvió para clarificar el objetivo de la lectura y los reajustes necesarios para la concreción del resumen, entendiendo que se estaba escribiendo para aprender un contenido específico.

Esta tarea no se completó en los 80 minutos de clase, por lo que los alumnos debieron llevarse el libro y concluirlo para el próximo encuentro. Se les pidió, además, que resolvieran la breve ejercitación propuesta en el libro a pie de página. Una vez finalizado el resumen y la ejercitación, se corrigieron los ejercicios en el pizarrón. La profesora invitó a los alumnos a que ellos mismos pasen al frente y expliquen cómo lo resolvieron. Esta modalidad de trabajo (lectura guiada, resumen individual, ejercitación y autoevaluación del proceso escriturario) se reiteró en las distintas unidades.

Pasadas unas clases, se realizó un análisis sobre qué les había parecido la experiencia y se les preguntó qué cosas modificarían. En conjunto con la docente, se enumeró una lista de aspectos positivos, negativos y sugerencias respecto de la experiencia presentada. Éstas se especifican y transcriben a continuación, a modo de resultados obtenidos:

Aspectos negativos:

1) Los alumnos que no eran socios de la biblioteca debieron sacar fotocopia para terminar la actividad en sus casas.

2) El hecho de realizar la actividad de lectura el primer día de clase provocó que quedaran afuera los alumnos que se incorporaron más tarde. Por consiguiente, hubo que retomar los contenidos trabajados y, de alguna manera, reiniciar la actividad para contextualizarla, impidiendo esto, una coherencia gradual en el desarrollo del proceso iniciado.

Aspectos positivos:

1) Se logra autonomía, ya que el alumno internaliza el hecho de concurrir asiduamente a la biblioteca, retirar un libro, reconocer ese espacio físico e interactuar en él.

2) El alumno se da cuenta de que tiene sentido leer un libro de matemática, y le pierde el temor a no entender el lenguaje del material de

lectura, para poder así comprender el enunciado y la simbolización algebraica.

3) En clases posteriores, los alumnos concurren al aula con el libro como material de consulta y de ayuda. Lo hacen sin el pedido de la docente, sino por iniciativa propia.

4) Asimismo, el alumno, por decisión personal, retira el libro para leerlo en su casa.

5) Se logra que el alumno se independice del docente y se alíe con el libro.

Los alumnos propusieron:

- realizar una colecta de dinero para que todos tengan la posibilidad de ser socios de la biblioteca;

- inventar ejercicios y hacer un trabajo práctico para afianzar la comprensión de los enunciados y del tema.

La docente propuso realizar a futuro la lectura de un mismo tema, pero en diferentes libros. Esto permitiría comparar el paratexto de cada uno, con el propósito de ver cómo un mismo contenido puede presentarse desde otros recorridos. Con esto, además, se ayudaría a los alumnos al uso y la interpretación de la bibliografía que permitiera comprender la enunciación de consignas.

En este artículo, partimos del concepto de lectura como práctica social y como proceso cognitivo complejo, que adquiere sentido en situaciones reales de uso. Entendimos, además, que los alumnos necesitan herramientas para leer y que sólo pueden ser facilitadas y enseñadas por los docentes, quienes conocen los modos de leer y escribir propios del campo disciplinar. Y consideramos, también, las creencias que, en general, argumentamos los docentes para no ofrecer tales herramientas.

Desde este lugar, iniciamos la experiencia partiendo del problema que presentan los alumnos para realizar la traducción simbólica de un problema. Nuestra hipótesis fue que las dificultades en esta traducción pueden no estar necesariamente en el aspecto algebraico, sino que es atribuible a una instancia previa: la comprensión del enunciado. Para dar curso a esta hipótesis, describimos dos prácticas que funcionaron como facilitadoras en el proceso de comprensión del problema: a) lectura guiada y b) análisis de los operadores paratextuales.

A partir de los resultados, podemos sostener que las dificultades planteadas en la traducción al lenguaje algebraico mejoró cuando abordamos el problema en un paso previo: la comprensión de un texto matemático. Entendemos que sólo puede mejorarse la interpretación de los enunciados desarrollando prácticas explícitas que orienten la lectura, y sirvan como herramientas pedagógicas para nuestros alumnos. Sostenemos, además, que estas ayudas que funcionan como orientadoras de lectura no son privativas de los especialistas de áreas específicas, sino que todos los docentes podemos invertir el tiempo de nuestras clases en enseñar los modos de leer y escribir propios de la disciplina que enseñamos. A partir de esta exploración, que en todo momento fue un desafío tanto para los alumnos como para los docentes, dimos respuesta a lo que en el título del artículo figura como un interrogante: sí, es posible la convivencia de los números y las letras. No sólo es posible, sino necesario.

Bibliografía

CARLINO, Paula (2004) "Escribir y leer en la universidad: *responsabilidad* compartida entre alumnos, docentes e instituciones". En Carlino, P. (coord.). *Leer y escribir en la universidad*. Colección *Textos en Contexto n° 6*, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, pp. 5-21.

----- (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

CARLINO, P. y ESTIENNE, V. (2004) "¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio" *Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Tomo 1, pp. 174-177.

FERNANDEZ, G., IZUZQUIZA, M.V. Y LAXALT, I. (2004) "El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer". En Carlino, P. (Coord.). *Leer y escribir en la universidad*. Colección *Textos en Contexto* número 6. Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, pp. 95-110. Buenos Aires.

LERNER, Delia (1995) "¿Es posible leer en la escuela?" en *Lectura y Vida* s/ referencia a N° de revista, Buenos Aires, 5- 24

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1997). *La investigación acción en educación. Antecedentes y tendencias actuales*. Buenos Aires, Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo.

NEMIROVSKY, M. (1999) "¿Con quién organizar la enseñanza del lenguaje escrito?" En *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños*. México. Pp. 59-88.

NOGUEIRA, Sylvia (coord.) (2003) "Parartexto", cap.2 en *Manual de lectura y escritura universitarias*. Editorial Biblos.

Escuela media y Universidad: un diálogo potente

*Laura Marina Fontana*²⁶

laurafontana123@hotmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica

El presente artículo intenta aportar a la construcción y profundización de espacios de intercambio entre la escuela media y la universidad. En este sentido, resulta interesante analizar la experiencia conjunta realizada durante dos años entre 5 escuelas secundarias de la provincia de Neuquén y la Universidad Nacional del Comahue, cuyo centro giró en torno al potencial epistémico de la alfabetización académica, esto es, la enseñanza de la lectura y la escritura en los diferentes campos de conocimiento.

En este caso, como docente universitaria me pareció interesante, más allá del propio análisis, intentar registrar el realizado por los docentes de enseñanza media acerca del proyecto de articulación llevado adelante conjuntamente. Para ello, se realizó una entrevista en profundidad a una docente del área de ciencias sociales acerca de su visión del proyecto en general y de los subproyectos particulares en los que participó a lo largo de todo el trayecto.

Antes de realizar el análisis, resulta necesario aclarar algunas cuestiones. En primer lugar, debe quedar claro que este análisis intenta ser sólo una reflexión y apertura al diálogo con un enfoque investigativo, pero no se trata de una investigación, por lo cual resulta lícito profundizar en un solo caso como paradigmático, esto no implica ningún afán de generalización, simplemente el hecho de poder reconocer quizás algunos aspectos compartidos, de alguna manera reflejar sentidos, subjetividades, formas de entender. Por otra parte, debo aclarar que lo aquí interpretado no se trata ni de la voz de la docente ni de la mía, sino de un intento de

²⁶ Profesora en Historia (UNCo); Especialista y Magíster en Didáctica (UBA); estudia actualmente Psicología en la UNCo; es docente de las cátedras Didáctica de la Filosofía y Residencia del Profesorado en Filosofía, Ciencias Sociales y su Didáctica del Profesorado en Nivel Inicial y Didáctica General para los profesorado de Filosofía, Letras y Geografía (UNCo). Investiga en el marco del proyecto "Enseñanza y subjetividad. El caso del nivel medio" (UNCo.).

escritura a dos voces, de diálogo simbólico; entiendo que lo retomado y lo no retomado de cada voz particular está en pos de profundizar este encuentro figurado con el sentido de posibilitar la conjunción de reflexiones y prácticas.

Si partimos de asumir que el problema del “fracaso universitario” es un problema social y educativo en el que inciden múltiples factores y procesos, todos los niveles educativos y sus docentes debemos hacernos cargo de él, sin que esto implique la culpabilización paralizante de ninguno. Plantea Paula Carlino en uno de sus artículos bajo el apartado “Preocuparse u ocuparse de la lectura y la escritura en la universidad”:

“Los alumnos no saben escribir. No entienden lo que leen. No leen.’ Esta queja, en boca de los docentes, aparece a lo largo de todo el sistema educativo, desde la educación básica. También en la universidad. Y la responsabilidad siempre parece ser de otro: el primer ciclo debiera haber hecho algo que no hizo, los padres debieran haber hecho algo. Y también, se dice, la secundaria (o un curso de ingreso universitario) debiera haber formado a los alumnos para que llegaran al nivel superior sabiendo escribir, leer y estudiar.” (Carlino, P., 2002, p.7)

Como bien explica la autora, la falacia que subyace a esta queja, que a su vez implica el rechazo a ocuparse de la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, es la suposición de que éstas son habilidades generalizables y aprendibles fuera de las matrices disciplinarias, cuando en realidad el aprendizaje de los diferentes campos disciplinarios se realiza en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia.

Desde esta perspectiva es que entendemos que, en relación con las prácticas de alfabetización académicas y otras prácticas que los estudiantes necesitan aprender para atravesar y finalizar los diferentes trayectos educativos, cada uno de los niveles debe profundizar en dos aspectos: la especificidad que debe aportar y lo compartido y articulable. Desde allí se puede pensar en la posibilidad de relación e intercambio de ambos, escuela media y universidad, sin desconocer al mismo tiempo la importancia de los aportes de los niveles inicial y primario.

Es ésta la perspectiva desde la que se interpreta el discurso de la docente entrevistada. Ella afirma:

“Yo iba fundamentalmente a aprender, y sobre todo lo más valioso a compartir experiencias, es lo que más me gustó, el compartir experiencias con compañeros y compañeras de otras escuelas, y generar vínculos ... ahora nos vemos en la calle y charlamos, eso me encantó, me pareció relindo.”

En este párrafo podemos marcar por lo menos tres cuestiones. Una es la apertura al aprendizaje, fundamental para posibilitar cambios en la enseñanza y generar espacios de intercambio al mismo tiempo que se reconoce a la Universidad como espacio de construcción de conocimientos. Quizás incida en ello su propio recorrido y paso por la institución durante su formación de grado y postgrado. Por otra parte, aparecen otros dos aspectos vinculados que hacen referencia a la necesidad de construir “con otro”, en este caso los pares. Este aspecto parece implicar al menos dos niveles: uno vinculado con lo epistemofílico (Pichon Rivière, E., 1979), con la necesidad de compartir temores y ansiedades con otros con el propósito de construir conocimientos, donde el vínculo aparece como sostén de todo el proceso. Complementando este aspecto, se menciona la importancia de conocer las experiencias de los otros como posibilidad de generar propias. El potencial de la experiencia “de los otros” y “con los otros” reside en que puede ser recuperado para “construir conocimiento para uno”:

“Las experiencias relatadas están bárbaras, a mi me gusta leer y escuchar experiencias, es una de las cosas que me gusta, pensar en las experiencias de las otras como una posibilidad de experiencias para una... me parece revalioso y podés hacer teoría.”

Otro de los aspectos destacados por la docente se relaciona con la actualización bibliográfica que el espacio implicó para muchos/as docentes y, al mismo tiempo, el enriquecimiento de las prácticas tradicionales de lectura y escritura: *“Yo ya sabía hacer reseñas pero mis compañeras no, así que les vino rebién”*. Al mismo tiempo, el reconocimiento de la carencia y la importancia de la profundización de la especificidad de la escuela media respecto de la alfabetización académica, tanto por parte de sus docentes como del ámbito universitario, reconocimiento importante en tanto posibilitador de construcción y profundización de dicho campo:

“Nos hacía leer cosas de primaria o de Universidad y no había de media, entonces eso para nosotras era un hueco, pero de última en el camino podíamos precisar cosas.”

En este sentido, el espacio generado por el proyecto es rescatado:

“A mí me gustó mucho esto de la articulación que intentaron hacer entre Universidad y educación media, que este pasaje sea menos traumático incluso para nosotras; las preparaciones que podemos hacer en nuestros estudiantes nos ayudan un montón a mejorar nuestras prácticas áulicas, a hablar con la compañera, a no tener miedo a preguntarle cosas, a no tener vergüenza, que muchas teníamos todavía; esto de hablar con compañeras de otras escuelas, el intercambio de ideas me parece lo más valioso, incluso con los IFD (Institutos de Formación Docente).”

En esta rica cita se pueden analizar diferentes cuestiones. Por un lado, este preguntarse -quizás por primera vez en algunos casos, quizás repreguntarse en otros- por las necesidades de sus alumnos para el ingreso, la permanencia y el egreso universitario; pregunta potente en tanto conduce a superar la mirada del propio nivel como un compartimiento estanco, pensando sus articulaciones con los demás. Al mismo tiempo, posibilita el inicio de modificación de algunas prácticas docentes. Por otro lado, vuelve a destacarse el vínculo con los otros, ya sea un par (docente de media) o un docente de terciaria o de universidad.

Esto produce que “entre en juego” la heterogeneidad (diferentes miradas) dentro de la homogeneidad (docencia), lo que resulta sumamente fructífero a la hora de la construcción de conocimientos y modificación e intercambio de prácticas.

Frente a la pregunta acerca del proceso atravesado durante los dos años y su mirada del mismo, la docente contesta:

“Pienso que hubo muchas incertidumbres, los primeros tiempos de incertidumbre y de dudas y de que no sabías que onda, hasta que entendimos de que se trataba; estuvo bueno también, no para mi experiencia particular pero sí para mis compañeras que hace un montón que no hacían nada; bueno por fin se sentaron a estudiar, se sentaron a trabajar, se sentaron a pensar, se sentaron a escribir, cosa que

hace mucho tiempo que no hacían muchas compañeras mías y eso para mí es reimportante porque yo estoy con esto de la capacitación permanente, para mí no era un entrenamiento pero si para otras me parece que lo revaloraron: “me tuve que sentar a leer de nuevo, hacía mucho que no leía” y eso está rebueno para la propia formación, aunque después digas bueno, me sirvió, más o menos, no me sirvió, pero por lo menos te sentaste a leer algo, leíste un libro entero, hace cuanto que no lees un libro entero, para otras es común, eso estuvo bueno.”

Acá aparece, por un lado, la resistencia inicial a la participación en un proyecto que se presenta diferente a los conocidos y del cual mucho no se puede anticipar, aunque esté escrito y circule para todos; lo que luego da paso a la construcción del espacio “real” del proyecto y no sólo formal. Al mismo tiempo, vuelve a aparecer lo heterogéneo en lo homogéneo y la posibilidad de compartir con otros sujetos, aquellos que comúnmente “no encuentro” en los espacios de formación de postgrado y con otras prácticas: lectura de textos, análisis, reseñas, etc.

Respecto a los dos subproyectos particulares que la docente, junto con sus colegas, implementó con sus alumnos, ella destaca (en referencia a un proyecto sobre el exilio):

“...que sea significativo, en principio funciona a mí me encantó porque ellos pudieron ver que las profes de historia y geografía hablaban de lo mismo y eso no suele suceder, no en Neuquén; en Río Negro es más fácil porque hay una correlación curricular adecuada entre cívica, historia y geografía; en Neuquén no hay relación, no la encontrás por más que las busques las tenés que inventar, en Río Negro pudimos hacer trabajos cruzados transversales en tercer año, entre por ejemplo historia, geografía y música, con el tema de las comunidades indígenas, en Neuquén es imposible tenés que hacer magia, no terminas nunca de dar los temas que tenés que dar, lo que querés dar.”

En este caso la experiencia parece haber tenido cierta utilidad para los docentes participantes en tanto posibilitó no sólo el interés por parte de los estudiantes de media, sino también la superación de una dificultad curricular en relación con la integración de los contenidos de las diferentes materias del área; el construir un hilo conductor permitió a los estudiantes la comprensión y significatividad de las disciplinas escolares a la hora de

construir y apropiarse del conocimiento específico. Al mismo tiempo, generó prácticas docentes y de enseñanza innovadoras para los profesores participantes.

“Con respecto a la segunda experiencia, al taller de sexualidad, eran cosas que nosotras teníamos pensado hacer antes del proyecto; somos muchas profesoras algunas no están en el proyecto, hay dos profes de historia y dos de educación física, a la de teatro se le complicaron los horarios, la preceptora entró y se quedó en todo el taller, nosotros los invitábamos a todos, entonces hay gente que participó porque le resultó interesante la propuesta, nosotras la contamos en la jornada institucional.”

Como vemos aquí, el proyecto operó como vehiculizador de ideas y propuestas anteriores que pasaron a actos concretos durante su desarrollo, con lo cual funcionó como potencial realizativo; al mismo tiempo implicó a sujetos que no estaban en él, por lo cual su impacto fue mayor al previsto.

Pero el cambio no es un proceso lineal ni sencillo; la implementación de propuestas innovadoras parece haber movilizadado ciertas resistencias, asociadas tal vez a temores, miedos y ansiedades bajo el ropaje de la ignorancia:

“Esto no lo podemos hacer porque no sabemos.”

“Tuvoimos algunos cuestionamientos acerca de en qué nos íbamos a meter, qué iba a salir; cuestionamientos de otros profesores varones más grandes de edad, nos decían que les parecía que nos íbamos a meter en temas que no íbamos a poder resolver, si no era mejor llamar a personas especializadas; nosotras les dijimos que teníamos la capacitación necesaria para hacerlo, sino no lo hubiéramos propuesto y si algo no podíamos resolver les íbamos a decir a los chicos no lo podemos resolver, vamos a buscar la respuesta en otro lado.”

Desde el lado de la posibilidad, surge la seguridad de construir desde lo que “se sabe” y también desde el “no saber”, desde la pregunta. Aquí me parece que se vincula la docencia con la investigación; en este vínculo el docente se corre de lugar, sigue siendo alguien que sabe, pero a la vez alguien que puede aprender.

Ya llegando al final del artículo y en relación con lo anterior, me interesa plantear que si hacemos una mirada retrospectiva del proyecto

vemos que el mismo implicó la construcción de un espacio de intercambio y conocimiento (con avances y retrocesos); conocimiento de sujetos, diferentes pero a la vez similares (lo heterogéneo en lo homogéneo); de prácticas, cotidianas algunas, novedosas otras; de textos; perspectivas; enfoques, entre los que se destaca la investigación-acción y la alfabetización académica; a todo ello posiblemente se sumen otros aspectos que vislumbraremos a posteriori.

¿Qué nos queda pendiente más allá de los desaciertos, marchas y contramarchas? Sostener espacios que son muy difíciles de construir, pero fáciles de perder. Para ello es necesario tener claro que se requiere realizar proyectos colectivos que profundicen el camino recorrido. En este sentido, a la investigación-acción iniciada deberíamos agregar un plus, esto es, generar a futuro proyectos de investigación-acción didáctica compartidos. Si el proyecto implicó el diseño de propuestas de Universidad y escuela media en que cada sujeto trabajó fundamentalmente en su ámbito, la apuesta ahora sería compartir el trabajo en ambos niveles, para que las diferentes miradas - profesores de media y de Universidad (lo heterogéneo de lo homogéneo)- sobre un mismo proceso potencien la construcción de conocimiento didáctico y, a la vez, posibilite la modificación de nuestras prácticas docentes.

Bibliografía

CARLINO, P. (2002a): "Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y porqué". *Investigaciones en Psicología, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA, Año 7, vol. 2 pp.43-61.*

----- (2002b): "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y vida. Revista de la asociación internacional de lectura, Año 23, N° 1, marzo p. 6-14.*

LERNER, D. (1994) "Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente." *Lectura y vida, Año XV, N° 3, PP 33-48.*

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1997): *La investigación acción en educación. Antecedentes y tendencias actuales.* Buenos Aires: Dirección General de Investigaciones y Desarrollo Educativo.

PICHON RIVIÈRE; E. (1979): "Teoría del vínculo", compilado por Fernando Taragano, Bs. As., Nueva Visión.

QUIROGA, A. (1997): "Proceso de conocimiento. Constitución del sujeto y el objeto de conocimiento. Su relación. El aprendizaje y sus vicisitudes." en Quiroga, A. *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento.* Buenos Aires, Ed. Cinco. Colección Apuntes.

Leen, escriben y exponen para aprender microbiología ambiental en la Universidad

Ana María Manacorda²⁷

amanacor@uncoma.edu.ar

Cátedra de Microbiología Ambiental.
Escuela Superior de Salud y Ambiente

Introducción

La Universidad Nacional del Comahue participó de un proyecto aprobado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación titulado *“Apoyo al mejoramiento de la Escuela Media: prácticas curriculares y mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. La lectura y la escritura: un problema de todos”*. En el marco de este proyecto, participaron, como coordinadores, docentes de la Universidad que pertenecen a distintas unidades académicas y, por ende, a distintas áreas del conocimiento. El enfoque con el cual se desarrolló este proyecto es el de **investigación-acción** y algunas de las premisas o fundamentos teóricos en que se apoyó son los siguientes:

1) La lectura y la escritura son dos de los contenidos que han de aprenderse y enseñarse cuando se aprende y enseña una materia. Cada disciplina está hecha de prácticas discursivas propias, involucradas en un sistema conceptual y metodológico. Aprender una materia no consiste sólo en adquirir sus nociones y métodos, sino en manejar también sus modos de leer y escribir característicos, y son los docentes de cada asignatura los encargados de transmitir a los alumnos estas herramientas (Carlino, 2002 a, 2004).

2) Escribir tiene la potencialidad de incidir sobre el pensamiento. Al escribir, se presta atención no sólo al tema del texto, sino a las necesidades informativas de quien lo va a leer, ya que el que escribe debe descentrarse de su punto de vista y adoptar la perspectiva del destinatario. En este intento, el escritor puede percibir que le falta información sobre el tema o que sus ideas no son claras y subsanarlo. Así, al ajustar lo que sabe a las necesidades de

²⁷ Bacterióloga Clínica e Industrial, Profesora Titular de las Cátedras de Microbiología Ambiental 1 y 2 de la Carrera Licenciatura en Saneamiento y protección Ambiental de la UNCo.

quien lo va a leer, se produce un cambio sobre el conocimiento que inicialmente se tenía del tema (Carlino, 2002 b) De este modo, si bien el rol de los docentes coordinadores se basó en el trabajo con docentes de nivel medio que participaron institucionalmente en la propuesta, de alguna manera en mayor o menor grado todos han llevado la propuesta a las aulas de la Universidad y han desarrollado alguna estrategia para trabajarla con sus alumnos.

Objetivo

El objetivo del presente trabajo es transmitir la experiencia realizada en el área Ciencias Naturales con alumnos universitarios a lo largo de un cuatrimestre.

Metodología

La experiencia se realizó con alumnos de 3º año de la carrera Licenciatura en Saneamiento y Protección Ambiental, que cursaban la asignatura Microbiología Ambiental, que es cuatrimestral. En dicha asignatura, los alumnos asisten a clases teóricas no obligatorias y realizan ocho trabajos prácticos (TP) en el laboratorio, en los cuales se toma asistencia. Para cada uno de los prácticos, la cátedra elaboró un cuadernillo (guía de trabajo práctico) en el que se desarrolla el tema, fundamento teórico, objetivos, técnica/s microbiológica/s a emplear, dibujos y/o esquemas, pasos a seguir, materiales a utilizar y bibliografía.

Antes de finalizar la clase teórica, se hace una breve explicación del trabajo práctico siguiente y se aclaran las dudas que los alumnos que hayan leído la guía correspondiente puedan tener.

El día del TP, antes de ingresar al laboratorio, en el aula contigua, los alumnos deben responder un pequeño cuestionario sobre la guía del TP. Esta actividad, que obliga a los alumnos a leer y a escribir en la asignatura, sirve también para aprovechar mejor el TP. Además, es un seguimiento que les va indicando cómo están posicionados en el cursado y es útil para la instancia evaluatoria del parcial.

A continuación, mientras los alumnos realizan el TP, un docente corrige los parcialitos y los entrega al finalizar el TP. Se aprovecha esta

instancia para aclarar las dudas que los estudiantes puedan tener sobre las correcciones.

Durante el desarrollo de los TP, los alumnos trabajan en comisiones de 3 o 4 integrantes. Estos grupos se conforman voluntariamente al inicio del cursado y, al finalizar un tema de práctico,²⁸ se les solicita a cada comisión que elaboren un informe. Éste debe ser entregado para su corrección, luego de la cual es devuelto a sus autores.

En el siguiente laboratorio, antes de comenzar el nuevo TP, un integrante de cada comisión lee su informe. Este momento es aprovechado para debatir entre los alumnos acerca de los resultados obtenidos,²⁹ y el docente a cargo actúa como moderador. Finalmente, cada TP se aprueba cuando: se estuvo presente, se aprobó el parcialito y también el informe. De lo contrario, estas instancias deben ser recuperadas antes de los parciales.

Otra actividad realizada fue la de repartir a los alumnos, conformados en grupos de 3, el capítulo de un libro³⁰ para que lo resuman en base a una consigna. En dicha oportunidad, se dio la posibilidad de asistir a dos encuentros con tutores, quienes corrigen dichos resúmenes y aclaran dudas. Cada grupo expone, luego, su tema al resto de la clase, durante veinte minutos, utilizando retroproyector, cañón, pizarrón, etc. (a elección del grupo). Esto tiene lugar en el marco de un seminario y con asistencia obligatoria. Al finalizar cada exposición, se deja un espacio para hacer preguntas o reflexiones y el docente modera o completa el tema si fuera necesario.

Durante el cursado se tomaron dos exámenes parciales escritos, con un recuperatorio cada uno, en los que se incluyeron los temas de la teoría, de los cuadernillos de TP y de los seminarios.

Al finalizar el cuatrimestre, y con el objetivo de evaluar el cursado a partir de las necesidades sentidas de los actores sociales involucrados, los alumnos contestaron una encuesta individual, voluntaria y anónima. En ella explican qué les sirvió o reportó, qué no les gustó, las dificultades y las

²⁸ En Microbiología, un TP suele abarcar varios laboratorios, ya que hay que esperar el desarrollo de los microorganismos o la secuencia de una marcha bacteriológica.

²⁹ Al trabajar con muestras ambientales y con microorganismos, los resultados suelen ser muy diversos.

³⁰ Se repartieron 12 capítulos correspondientes a ciclos biogeoquímicos microbianos de un libro de Microbiología de suelos.

sugerencias de cambios que implementarían y por qué, con respecto a los parcialitos; informes de TP y/o seminarios.

Resultados

Resultados de la cursada: de 39 alumnos inscriptos en el cursado, aprobaron el mismo 37, desaprobados no hubo y los dos restantes estuvieron ausentes (Gráfico N° 1).

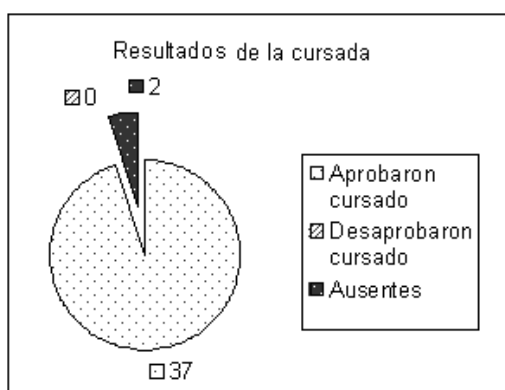


Gráfico N° 1

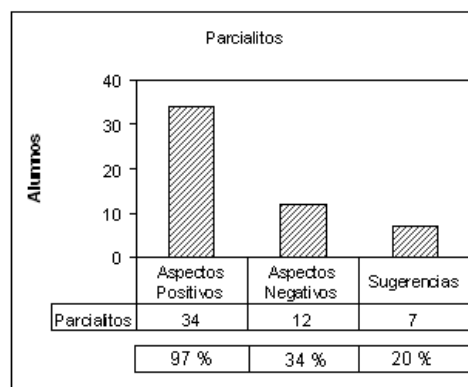


Gráfico N° 2

Resultados de las encuestas: de los 37 alumnos que cursaron, 35 contestaron la encuesta, y del análisis de ellas se desprende lo siguiente:

Respecto de los parcialitos, informes y seminarios, los alumnos los rescatan en su mayoría como actividades positivas (95%). Se transcriben –a continuación– los comentarios más representativos y repetitivos de lo que ellos expresan:

Parcialitos: en el gráfico N° 2 se presenta el porcentaje de aspectos positivos, negativos y sugerencias consideradas por los alumnos respecto a esta instancia.

- *“Metodología interesante ya que sirve para saber que es lo que se va a realizar en el laboratorio, si no se exigiera el estudio de las guías nadie o muy pocos en la clase las leerían y eso llevaría a una pérdida de tiempo...”*

- *“Facilitan la fijación de contenidos, buen recurso para llevar la materia a día, es una forma de “obligar” la lectura.”*

- *“Sirven para darme cuenta de algunos errores o cosas que me faltaron escribir y de esa manera tenerlos en cuenta para el parcial”.*

- *“Aunque tuve algunos mal me ayudaron... Creo que fue por falta de tiempo de estudio o que no los había terminado de entender”.*

- *“En el momento es tedioso porque llevan tiempo estudiarlos y cursamos otras materias, pero los resultados son útiles al momento de rendir el parcial.”*

- *“...en caso de que aparezcan dudas se pueden evacuar a medida que se realiza el mismo”*

- *“. me permiten plantearme nuevas preguntas acerca del TP”*

- *“Si bien al principio me resultaron pesados de estudiar porque me generaron*

una carga de nerviosismo extra los considero necesarios...”

Informes de TP: en el gráfico N° 3 se presenta el porcentaje de aspectos positivos, negativos y sugerencias consideradas por los alumnos respecto a esta instancia.

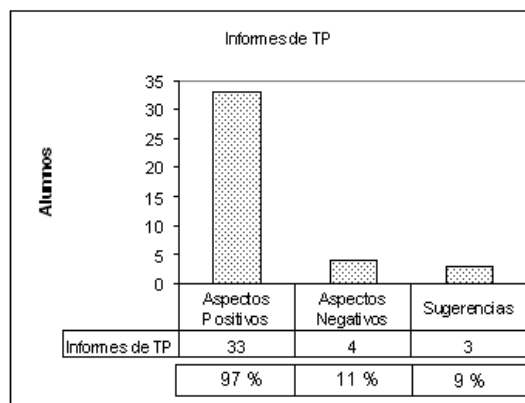


Gráfico N° 3

- *“Buena forma de aprendizaje, de fijar contenidos, reafirmar conceptos que se estudian antes de realizar el práctico.”*

- *“Sirven para reconocer errores sobre el práctico, para sacar conclusiones de los laboratorios que de otro modo tal vez no las haya sacado y llegar mejor al parcial, con la menor cantidad de dudas posibles.”*

- *“Son útiles para tener un resumen o para cerrar una idea de TP. También me sirven para en el futuro recordar lo que hice y aplicarlo en el campo profesional.”*

Seminarios: en el gráfico N° 4 se presenta el porcentaje de aspectos positivos, negativos y sugerencias consideradas por los alumnos respecto a esta instancia.

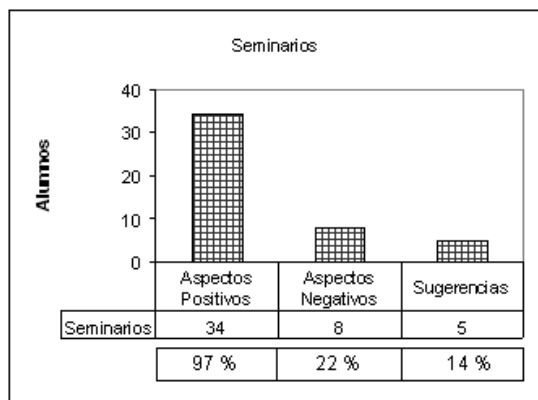


Gráfico N° 4

- *“Buena experiencia, hablar frente al curso ayuda a superar la timidez a los orales.”*

- *“..... no entendía la importancia de hacer el resumen pero me parece bien aprender a escribir y sobre todo a hablar frente a personas.”*

- *“Excelente instancia, ya que exponer es una forma de asegurar lo que se sabe y saca el temor de hablar frente a una clase.”*

- *“Elaborar el resumen ayuda a ver que nivel de dificultad se tiene para analizar un texto, e impone el desafío de superarse.”*

- *“... facilita el aprendizaje de los temas, es algo dinámico y nos permite crecer.”*

- *“Son herramientas para el día de mañana desempeñarse como profesional.”*

Uno aprende a preparar un tema, una clase, y a exponerlo. Ayuda a perder el miedo de hablar en público.”

Con respecto a los aspectos negativos y /o sugerencias que los alumnos hicieron de estas actividades, las mismas son muy puntuales y si bien representan a una minoría de los encuestados serán analizadas y tenidas en cuenta por la cátedra a fin de optimizar la enseñanza.

Conclusiones

Los alumnos tomaron con agrado esta experiencia. Desde el comienzo del cursado, se les explicó qué se iba a realizar, y que los resultados serían analizados en el marco de un proceso de investigación–acción, para lo cual se les fundamentó la intencionalidad de la cátedra en cada actividad.

La participación de los alumnos fue muy buena a lo largo de todo el cursado, y el interés de los mismos se advierte, además, porque casi todos contestaron las encuestas.

Si bien el hecho de que todos los alumnos hayan aprobado el cursado de la asignatura indicaría el éxito de la propuesta, lo que ellos expresan en las encuestas es un gran aporte. Esto es así porque los mismos consideraron de gran utilidad las actividades impartidas por la cátedra, y a pesar de que les significó mayor tiempo y esfuerzo, a la larga los ayudó en muchos aspectos.

Con respecto a las dificultades puntuales planteadas por algunos alumnos, las mismas sirven a la cátedra para analizarlas y ver qué posibilidades de cambio se pueden implementar en pos de optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Agradecimientos

A los alumnos y a todo el equipo de cátedra que colaboró con esta investigación.

Bibliografía

CARLINO, P. (2002a). "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades". En *lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Pág. 6 a 14.

----- (2002b). *Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos. Haciendo lugar en el currículum a la función epistémica de la escritura*. Comunicación libre en las IX jornadas de Investigación, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 30 de agosto de 2002.

----- (2004). "Escribir y leer en la Universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones". En *Textos en contexto. 6 Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires, Color Efe, págs. 5 a 21

Cambios positivos en las prácticas de enseñanza universitaria de la Química

Patricia Chiacchiarini
patchia@uncoma.edu.ar

Dina Carp
dinacarp@yahoo.com.ar

Alejandra Giaveno
agiaveno@uncoma.edu.ar

Facultad de Ingeniería
Departamento de Química

Introducción

Nuestra participación en el proyecto de apoyo al mejoramiento de la escuela media “*Prácticas Curriculares y Mejoramiento del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje. La Lectura y la Escritura: Un Problema de Todos*” generó un impacto positivo hacia el interior de las cátedras en las que desarrollamos nuestra actividad docente. En este artículo, describimos nuestras vivencias y los cambios producidos en nuestras prácticas de enseñanza universitaria de la química.

Antecedentes

Trabajamos desde hace once años como docentes en las cátedras de Introducción a la Química (IQ) y Química General e Inorgánica (QGI), que se dictan tanto para las carreras de Ingeniería Mecánica, Civil, Electrónica, Eléctrica y del Petróleo, como así también para los profesorados en Química y en Física. IQ y QGI son asignaturas correlativas; por lo tanto, nos permite hacer un seguimiento del alumnado, ya que compartimos el mismo grupo de estudiantes (los que cursaron IQ pasan a ser alumnos de QGI). El número de ingresantes a dichas carreras es de 550, aproximadamente, por lo que los cursos se organizan en módulos de 110 alumnos, repartidos en dos cuatrimestres.

Debido a que nuestra formación profesional básica se desarrolló en el campo de la Ingeniería o la Licenciatura en Química, con una posterior y

activa participación en el sistema científico nacional y con capacitación a través de carreras de postgrado, la planificación curricular de nuestra actividad docente se basó, principalmente, en la inclusión de contenidos que forman el pilar sobre el que se asientan las asignaturas disciplinares correlativas. Por otra parte, al no contar con una carrera sistemática de formación docente organizada desde la institución, hemos participado de diferentes cursos para complementar nuestra capacitación pedagógica.

Otro aspecto a tener en cuenta para analizar el marco en el que desarrollamos nuestra práctica docente, está relacionado con los planes curriculares de las carreras de ingeniería. Los planes de estudio han sufrido, en los últimos once años, importantes modificaciones que acortaron la extensión de la carrera de seis a cinco años. Aún así, incluyeron asignaturas que están sobredimensionadas en contenidos para los tiempos de dictado. En la práctica, este hecho impone un ritmo muy acelerado, tanto a docentes como alumnos, para poder cubrir todos los objetivos. Muchas veces no se pueden respetar los tiempos pedagógicos necesarios para alcanzar un buen desempeño de todos los alumnos, por lo que se retiene sólo a aquellos de mayores habilidades académicas y más independientes.

Por otra parte, percibimos una modificación en el perfil sociocultural de los ingresantes a la Universidad pública. En general, se observa una disminución en la calidad educativa. Ésta puede asociarse, en primer lugar, a la merma en el presupuesto escolar disponible, tanto en el ámbito familiar como en la inversión del Estado. Una consecuencia directa de este impacto negativo es el hecho de que se fueron perdiendo, en pos de otras actividades que llenaron los momentos de ocio, los hábitos de lectura hogareña, como así también el uso sistemático de libros escolares en los diferentes niveles. Ambos acontecimientos contribuyeron al deterioro de la calidad del lenguaje y del nivel de comprensión lecto-escritora por parte de los alumnos. En segundo lugar, los cambios culturales generacionales de estas últimas décadas carecen de un modelo asentado en el conocimiento que dé valor social a la adquisición de contenidos, generando así una creciente desmotivación en la gran mayoría del alumnado. Se requieren, permanentemente, verdaderos esfuerzos de los docentes para captar la atención de los estudiantes y para competir con otras múltiples fuentes que capturan sus intereses (Furió Más, 2006).

Desde hace once años, en la asignatura IQ, se utiliza una metodología no tradicional de estudio dirigido. Consiste en clases de gabinete en las que los alumnos resuelven una guía teórico-práctica con la supervisión de los docentes, utilizando libros de texto recomendados y sin exposición previa por parte del docente. Los alumnos consultan a los docentes que circulan entre los bancos. Durante la clase, se realiza la explicación de los temas y la resolución de los ejercicios más cuestionados en el pizarrón. Además, al concluir cada unidad, se desarrolla una clase de cierre utilizando medios audiovisuales. Con esta nueva metodología, se observó un alto porcentaje de aprobados: $75 \pm 7\%$. En los últimos años, se ha desarrollado, en otros países, una metodología similar de indagación guiada denominada *Process Oriented Guided Inquiry Learning* (POGIL, <http://www.pogil.org>).

En QGI, por ser una asignatura que tiene un programa curricular más extenso, no se utiliza la metodología de estudio dirigido, sino que se recurrió a un sistema mixto. Éste consiste en clases expositivas teóricas de los principales temas, a partir de los cuales se desarrollan guías teórico-prácticas -con aplicaciones de la vida cotidiana- en clases de gabinete, con la ayuda de los textos y de los docentes.

Nuestra participación en el proyecto de apoyo al mejoramiento de la escuela media nos ha permitido reconocer algunas de las causas básicas en las dificultades presentadas por los estudiantes y nos ha motivado para producir cambios adicionales en nuestras prácticas de enseñanza universitaria relacionadas con la lectura y la escritura, más allá de lo que intuitivamente veníamos realizando. Además, nos permitió acercarnos de otra manera a nuestros alumnos, ya que pudimos comprender, en cierta medida, su situación de inseguridad y debilidad ante la nueva "cultura" académica con que se enfrentan al ingresar a la Universidad (Carlino, 2005). Compartir experiencias con los docentes de la escuela media también contribuyó a nuestra comprensión de la situación del alumno que recibimos en nuestras aulas. En el ámbito universitario, los alumnos deben adaptarse a esa nueva cultura académica realizando un cambio sustancial en la actitud hacia el estudio e incorporando nuevos hábitos para responsabilizarse de su propio aprendizaje. Pero, muchas veces, carecen de herramientas básicas que nosotros damos por preexistentes.

Recientes desarrollos en el campo de las teorías del aprendizaje sugieren que los alumnos aprenden más cuando se involucran activamente

con el objeto a aprender (Perkins, 1995). Las clases expositivas constituyen un método eficiente de transmitir información rápidamente; sin embargo, no asegura que todos los alumnos estén aprendiendo. Teniendo en cuenta estas premisas, realizamos cambios en la metodología de enseñanza y diseñamos actividades didácticas a fin de motivar al alumno a realizar una mayor actividad cognitiva participando activamente de las clases (Carlino, 2005). En resumen, hemos realizado un cambio en nuestras prácticas de enseñanza: de un enfoque de enseñanza centrada sólo en la transmisión de conocimientos a la enseñanza centrada en la persona que aprende, sin dejar de transmitir los conocimientos.

Metodología de trabajo en el aula

Una de las modificaciones en la metodología de trabajo que tuvo mayor aceptación fue implementar la modalidad de tutorías docentes en el aula. Cada alumno eligió un tutor entre los docentes del equipo de cátedra, quienes tuvieron el rol de supervisar las tareas de, aproximadamente, 20 alumnos cada uno, de corregir sus informes y guías de problemas resueltos y de asesorarlos en la elaboración del informe de lectura (descrito en las actividades didácticas). Esta metodología de trabajo en el aula tuvo muy buena aceptación por parte de los alumnos, según manifestaron en las encuestas de opinión, y por parte de los docentes, quienes -al atender siempre al mismo grupo de alumnos- pudieron conocerlos con mayor profundidad. Observamos que los alumnos aprovechaban más el tiempo en el aula, que tenían menos inhibiciones para preguntar cuando estaban retrasados con el cronograma o cuando las inquietudes eran muy básicas, haciendo que las clases fueran más dinámicas y participativas.

Reescritura de las guías teórico-prácticas y de laboratorio

Una vez reconocido el hecho de que gran parte de la dificultad para acceder al conocimiento de la disciplina lo impone la barrera del lenguaje y que enseñar a leer y escribir es un problema de todos, los docentes reescribimos los materiales que se les entregaban a los alumnos para hacerlos más accesibles y para poner énfasis en aquellos aspectos que no quedaban claros. Con esto se pretendió disminuir la brecha entre los

conocimientos y aptitudes que ellos traían y los correspondientes al currículo. Adicionalmente, en las clases, destacamos la importancia de adquirir el lenguaje de cada disciplina para poder dar sentido a las palabras que van construyendo los diferentes conceptos, para que no se transformen en ideas aprendidas de memoria sólo para aprobar un examen y que se retienen por un corto período de tiempo. El objetivo es que lleguen a reemplazar conocimientos previos incompletos o erróneos.

Actividades didácticas

1. Análisis de textos en los que se abordan temas de la asignatura. Los alumnos, reunidos en grupos de 2 a 4 participantes, realizaron la lectura de artículos de actualidad y, posteriormente, los explicaron en clase para que todos los conocieran. En esta actividad, se requiere la participación del docente, que acompañe y oriente cuando los alumnos lo necesiten y que intervenga cuando lo considere necesario. Los artículos seleccionados, extraídos de los libros de química, resultaron muy interesantes y permitieron la participación activa de los alumnos. Ellos relacionaron los contenidos de la asignatura con problemáticas de actualidad, con temas específicos de la carrera de ingeniería que cursan y con fenómenos de la vida cotidiana.

2. Informe de lectura sobre temas de actualidad. El objetivo de esta actividad fue emplear los conocimientos adquiridos en la asignatura para comprender problemáticas que sean de interés de los alumnos. Consistió en la presentación de un informe escrito sobre un tema de libre elección (ya sea de los disponibles en clase u otro propuesto por los alumnos) en grupos de 3 integrantes como máximo (Nogueira, 2005). El **docente-tutor** proveyó observaciones orientadoras durante el proceso de elaboración del informe (Carlino, 2002 b; Carlino, 2003; Carlino, 2005). En el desarrollo y discusión del mismo, se esperaba que los alumnos expusieran los argumentos fundamentales del tema seleccionado. Los informes fueron evaluados sobre los siguientes aspectos (Si, Parcialmente, No): presentación de la estructura requerida y la extensión adecuada, mención de conceptos vistos durante el cursado de la materia, vinculación adecuada con temas desarrollados en Introducción a la Química, y otros comentarios.

3. Autoevaluación de cada unidad. Se pensó en esta actividad a partir de los llamados “simulacros de examen”, que se realizan previamente al examen parcial (Carlino, 2002 a). En nuestro caso, como no disponíamos del tiempo ni del espacio físico para realizarlo, decidimos hacer autoevaluaciones de 20 min de duración, aproximadamente. Esta actividad evaluativa la utilizamos como estrategia para ayudar a promover el aprendizaje de los contenidos de química y no solamente como un medio para acreditar el saber conceptual de nuestros alumnos (Camilloni *y col.*, 1998; Carlino, 2005). Cada alumno debió: a) indicar si una serie de afirmaciones eran verdaderas o falsas y b) completar oraciones que tenían espacios vacíos. En esta actividad, podían consultar la bibliografía disponible en el aula y los apuntes de clase, pero debían realizar el trabajo en forma individual. Las respuestas fueron corregidas por otro compañero, quien inclusive calificaba con una nota. Las respuestas correctas eran presentadas en el pizarrón por el docente.

La actividad provocó gran interés en los alumnos, quienes participaron activamente. Según sus comentarios escritos en las encuestas de opinión realizadas, la autoevaluación les permitió darse cuenta del grado de preparación personal con respecto al examen parcial y hacer las modificaciones necesarias para alcanzar el nivel requerido para aprobar. Además, el hecho de que ellos calificaran a sus propios compañeros generó, no sólo fomentar el aprendizaje, sino también ponerse en el lugar del docente, asumiendo la responsabilidad de realizar la corrección de un examen.

4. Palabras claves. Esta actividad consistió en iniciar las clases teóricas de un tema determinado escribiendo en el pizarrón una serie de palabras en relación con el tema a desarrollar. A continuación, se solicitó a los alumnos que escribieran una definición -en la medida de sus posibilidades- con palabras de lenguaje cotidiano o a partir del significado que les sugería la propia palabra. Por ejemplo, en el tema “propiedades de los líquidos”, se seleccionaron las siguientes palabras o grupos de palabras: fluidez, tubo capilar, tensión superficial, diagramas de fases, sublimación, fluido supercrítico, etc. Se colocó énfasis en el hecho de que el significado de algunas palabras podía ser construido a partir de otras representaciones presentes en los conocimientos previos asociados a ésta u otras asignaturas,

y que podían o no representar el concepto que se quería desarrollar. Pasada esa primera instancia, el docente iba desarrollando la teoría usando diferentes recursos: pizarrón, medios audiovisuales, etc. y en cada punto en el que aparecía alguna de las palabras claves se detenía especialmente y la conceptualizaba. Al final de la clase, se les pedía a los alumnos escribir una nueva definición, más cercana al significado de cada palabra, y contextualizada en el tema de estudio. Esta actividad fue productiva pues les ayudó a concentrarse más durante las explicaciones teóricas con respecto a oportunidades anteriores. También contribuyó a enfatizar la importancia de construir un lenguaje propio de la disciplina, sin cuyo vocabulario, si no se comprende correctamente, es imposible entender y retener los temas en cuestión, más allá de la memorización momentánea.

5. Descubrir el error. A cada alumno se le entregó un problema resuelto o un conjunto de sentencias en las que, efectivamente, había un error conceptual. Los alumnos, alertados sobre esa situación, debían detectar lo que estaba mal y corregirlo. Luego, se intercambiaba con otro compañero y se evaluaba lo corregido por el otro participante de la clase. Esta actividad tenía diferentes momentos, ya que, por un lado, lo enfrentaba a un conflicto (“no todo lo que está en los textos o lo que es aportado por el profesor es correcto”) y ayudaba a formar un espíritu crítico frente a los resultados. Por otra parte, el momento de la corrección de lo actuado por su compañero - frente al mismo o a diferente ejercicio- lo ponía en el rol de evaluador. Entonces, podía explorar diferentes situaciones y comprender cómo ve el profesor un examen cuando lo corrige. Esta actividad causó un impacto positivo en la posterior entrega de exámenes, ya que los alumnos prestaron más atención a la presentación escrita, tanto en su prolijidad como en su calidad (expresión, ortografía, uso de unidades, etc.).

6. Completar crucigramas. Esta actividad fue realizada en dos direcciones: crucigramas para completar a partir de definiciones dadas y crucigramas completos en los que ellos debían proponer las sentencias que se ajustaran a esas palabras. La actividad fue, en general, bien recibida. Generaba un momento alegre y se incrementaba el interés y la participación colectiva. Fundamentalmente, contribuía a fortalecer la idea de que las cosas y los procesos deben ser denominados por el nombre que mejor los define.

Usar un lenguaje específico permite, en general, describir las ideas y los conceptos de manera más simple y sin ambigüedades.

7. Clases de laboratorio. Cada alumno formó parte de un grupo de no más de cuatro integrantes, lo que le permitió tener una participación activa en cada experiencia. Particularmente en IQ, se incorporó una actividad preliminar al Trabajo Práctico N°1: Sistemas materiales, con el fin de que los alumnos exploraran en conocimientos previos y revalorizaran conceptos aprendidos durante el secundario (en este caso particular, debían diseñar una experiencia usando el principio de Arquímedes). Se realizaron algunas modificaciones con respecto a los informes: se exigió formalmente leer la última sección de la guía “Experimentado en la Vida Cotidiana” pues debían responder alguno de los ítems en el informe. La corrección de los informes fue realizada por cada docente-tutor de forma personalizada con cada grupo de alumnos, en una instancia de tipo entrevista, lo que permitió discutir con ellos el contenido, corregir errores y aclarar dudas. En QGI, al comenzar la clase de laboratorio, los alumnos debían contestar por escrito algunas cuestiones sencillas acerca de los procedimientos o fundamentos teóricos de cada experiencia, los que eran corregidos en forma inmediata por el cuerpo docente. Una vez aprobada esta instancia, se procedía a la realización del TP y elaboración del informe de conclusiones. Al principio, la incorporación de dos instancias que requerían una actividad escrita por parte de los alumnos fue cuestionada y resistida. Pero a medida que se sucedían las clases prácticas, se mejoraba la calidad de las presentaciones y se obtenía mayor número de aprobados en el primer intento de sortear la evaluación. Esto trajo no sólo la ventaja de que las clases de laboratorio eran mejor aprovechadas por el alumnado, sino también que el lenguaje específico de la disciplina era incorporado y les permitía lograr un mejor desempeño.

8. Encuestas de opinión. Desde hace algunos años, se realizan encuestas al comenzar y finalizar el cursado de las materias. Las encuestas iniciales, que tienen el objetivo de indagar sobre las ideas previas, fueron reelaboradas. Además, se incorporó una tercera encuesta de opinión, luego del primer parcial, con el fin de evaluar los problemas y sugerencias de los alumnos en cuanto a modificar algún aspecto negativo.

Conclusiones

Nuestra participación en el proyecto nos permitió aplicar herramientas adicionales para intervenir en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos, provocando cambios positivos. Realizamos modificaciones en la metodología de trabajo en el aula, reescritura de las guías teórico-prácticas y de laboratorio y diseñamos nuevas actividades didácticas o modificamos las que ya se venían llevando a cabo. La interacción con los docentes de media nos permitió comprender más acerca de los alumnos que recibimos en nuestras aulas desde el punto de vista humano, logrando así que nuestras clases estuvieran orientadas a captar el interés y la curiosidad de los alumnos. De acuerdo con esto, debimos recurrir a la creatividad de los docentes para proponer nuevas actividades didácticas en el aula.

Bibliografía

CAMILLONI, A, CELMAN, S., LITWIN, E. Y PALOU, C. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.

CARLINO, Paula (2002a) "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades". *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 23, marzo.

----- (2002b) "Evaluación y corrección de escritos académicos: para qué y cómo". 9° Congreso Nacional de Lingüística, Soc. Arg. de lingüística, Univ. Nac. de Córdoba, 14-16 noviembre.

----- (2003) "Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas". *Propuesta Educativa*. Año 12. No. 26, julio.

----- (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

FURIÓ MÁS, Carlos. (2006) "La motivación de los estudiantes y la enseñanza de la química". *Educación Química*, Vol 17, julio, pág. 222-227.

NOGUEIRA, Sylvia (Coord.) (2005) *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*. 3ra. ed. Buenos Aires, Biblos.

PERKINS, D. (1995) *La escuela inteligente*. Barcelona, Gedisa.

Estrategias útiles para el ingresante universitario al cursar asignaturas del área de Química

Miria Baschini
Departamento de Química,
Facultad de Ingeniería

Introducción

Cuando los alumnos procedentes del nivel medio de enseñanza ingresan al primer año de una carrera universitaria, se encuentran con una serie de dificultades que atentan contra su permanencia y avance.

Las carreras de Ingeniería presentan, en su currículum, una importante carga horaria asignada a química, aún cuando la orientación corresponda a otras áreas disciplinares: Mecánica, Electrónica, Civil, Agronómica, etc.

Esta inclusión curricular de la química se basa en que esta disciplina aporta una comprensión a nivel molecular de procesos que observamos a escala macroscópica. Su necesidad de inclusión en las carreras de Ciencia y Tecnología es, por lo tanto, indispensable.

Desde la perspectiva de un alumno que recién ingresa a la vida universitaria, resulta, en ciertas oportunidades, muy complejo abordar el estudio de esta disciplina.

La elección que cada alumno realiza cuando se inscribe en una carrera en particular, así como los objetivos que cada institución persigue, sientan las bases del contrato educativo entre ambas partes.

La posibilidad que cada alumno tendrá de permanecer y avanzar en la carrera hasta alcanzar su graduación dependerá, en gran medida, de las acciones tomadas por la institución educativa, así como de aquellas tomadas por el alumno, que es quien, en definitiva, lleva a cabo su propio proceso de aprendizaje.

El objetivo de este trabajo es proponer al alumno ingresante universitario que deba cursar una o más asignaturas de química, algunas estrategias útiles para favorecer su comprensión, facilitando así su inclusión dentro de la vida universitaria.

¿Por qué elegimos estudiar?

El aprendizaje y el conocimiento son vehículos que nos ayudan a enriquecer nuestra personalidad, nos ofrecen mejores herramientas para tomar decisiones con un mayor grado de conocimiento y nos dan mejores oportunidades para actuar en la vida cotidiana.

Si efectivamente llegamos al final de una carrera universitaria, recibiremos una certificación que indica que somos capaces de desarrollar ciertas actividades que se llaman, en el plan de estudios, incumbencias profesionales.

Solemos elegir una carrera justamente por esas incumbencias profesionales, porque quisiéramos dedicarnos a todas o algunas de aquellas cosas que el título dice que seremos capaces de hacer cuando nos recibamos.

Algunas dificultades en el camino

Pero cuando comenzamos a transitar nuestro camino dentro de la vida universitaria, nos encontramos, en general, con una serie de problemas:

- En lugar de estudiar aquello que estrictamente nos gusta, tenemos que estudiar materias básicas como Química, Física y Matemática. Estas materias pueden ser muy interesantes en sí mismas para algunos alumnos, pero pueden no serlo para la mayoría.

- Cada disciplina tiene un lenguaje propio, específico, que generalmente no se domina cuando ingresamos a la universidad.

- Muy pocos o ninguno de nuestros amigos y compañeros de escuela eligen la misma carrera y desconocemos a la mayor parte de los que integran el curso.

- Tenemos varios profesores en cada materia, lo que se llama equipo o grupo de cátedra, que parece que nos explican diferentes cosas. A veces, según el módulo que nos toca, puede que tengamos “buena o mala suerte” con los profesores asignados a ese módulo.

- La cantidad de contenidos y temas a estudiar puede llegar a ser desbordante. Casi sin darnos cuenta, llegamos al primer parcial y no pudimos avanzar demasiado en las guías de problemas. En una semana tenemos que entender y aprender los contenidos de toda una unidad del libro y casi no tenemos entrenamiento en estrategias de estudio o en asimilar

tal cantidad de cosas en poco tiempo. ¡Incluso la bibliografía disponible en la biblioteca resulta escasa!

- Los primeros parciales de cada una de las materias tienen lugar con muy pocos días de separación: ¡el tiempo no nos alcanza para abarcar todo!

- Desconocemos las implicancias de desaprobarnos dichos parciales. Si no pudiéramos avanzar en todas las materias al mismo tiempo, no sabemos si nos conviene dedicarle más esfuerzo a alguna de ellas.

En algunos alumnos, ninguno de estos inconvenientes se presentará, pero para la mayor parte del grupo -uno, varios o todos- ellos harán algo (¿bastante?) difícil el camino de inicio de nuestra vida como estudiantes universitarios.

Utilizando las dificultades como situaciones para superarse

Sin embargo, todos estos obstáculos pueden superarse utilizando estrategias y estableciendo objetivos claros para convertirlos en oportunidades de crecimiento y en oportunidades de aprendizaje.

El objetivo básico y fundamental de cualquier institución educativa (en nuestro caso, la Facultad de Ciencias Agrarias y la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional del Comahue) es que los alumnos puedan comprender, retener y usar activamente el conocimiento (Perkins, 1995).

Los docentes y las instituciones trabajan basándose en ciertas estrategias que permiten alcanzar estos objetivos. Pero, de hecho, el aprendizaje es un proceso propio y personal, por lo cual es muy importante que el estudiante ponga en funcionamiento estrategias útiles para aprender, ya que es una tarea que ninguna otra persona puede hacer por él.

Para empezar.... ¡la motivación!

Refiriéndonos a la Química como disciplina, cada alumno debería estar convencido de que necesita de la química como herramienta para abordar temáticas propias de un ingeniero o un profesor, según lo que haya elegido.

Si elegimos la Ingeniería Química o el Profesorado en Química, seguramente el tema de la motivación ya está resuelto: ¡elegimos una carrera

cuyo nombre incluye la palabra química! En estos casos, si la química no nos motiva, es probable que tengamos que revisar nuestra elección.

Pero, entre los alumnos que ingresan a la Facultad de Ingeniería, así como para los que ingresan a la Facultad de Ciencias Agrarias, la Química a veces no parece resultar una disciplina atractiva.

La Química básica nos brinda una descripción general acerca de la materia, cómo se constituye, cómo se asocia y cómo se comporta. Con el aprendizaje de estos contenidos, podremos interpretar el diferente comportamiento de las sustancias, la posibilidad de que ciertos compuestos se disuelvan en el agua mientras que otros permanecen insolubles, la razón por la cual algunas estructuras pueden colapsar, por qué algunos materiales son conductores eléctricos y térmicos mientras que otros son aislantes, el poder combustible de los derivados del petróleo, etc.

La Química nos permite comprender, explicar y predecir, a partir del conocimiento acerca de cómo está constituida la materia (átomos, moléculas), el comportamiento general de sistemas a escala macroscópica y microscópica. Por esta razón, todos los estudiantes universitarios de ciencias y/o ingeniería tienen una o más asignaturas de Química dentro del currículo de su carrera.

El interés hacia el estudio de una disciplina es un factor muy importante a la hora de abordar su estudio. Si comprendemos su utilidad en nuestra carrera, será más interesante dedicar tiempo y esfuerzo con el propósito de incorporar los conocimientos que el programa nos propone.

Para seguir.... estrategias que nos ayuden

Las estrategias que pueden ayudarnos son muy variadas y es probable que podamos utilizar varias de ellas.

Las actividades de los cursos de química planificadas por las cátedras pueden ser, en líneas generales, de dos tipos:

a- Una secuencia más o menos estructurada de:

- clases teóricas dictadas por un profesor,
- clases de resolución de problemas que simulan una situación

de laboratorio o una situación de la vida real, que muchas veces aportan números como parte de la información y que suelen requerir números como respuestas,

- clases de experiencias en el laboratorio relacionadas con los temas que se discuten en las clases teóricas, y de resolución de problemas.
- clases de consulta.

b- Trabajo grupal y personal de los alumnos utilizando una guía como base, que conduce a la lectura, la búsqueda, investigación y discusión de los temas propuestos.

En este tipo de modalidad, también se incluyen clases de experiencias de laboratorio intercaladas con las que comúnmente se llevarán a cabo en el aula.

Bajo cualquiera de las modalidades elegidas por la cátedra, tendremos momentos de explicaciones aportadas por los docentes, en los que como alumnos deberemos resolver situaciones problemáticas, tomar los materiales y trabajar de acuerdo a una guía en el laboratorio, en los cuales seremos evaluados.

En cada una de estas circunstancias, podemos utilizar estrategias que nos permitan aprovechar el tiempo lo mejor posible en pos del objetivo personal de aprendizaje.

Cuando los docentes explican un tema....

La asistencia a clases suele no ser obligatoria, excepto para las actividades de laboratorio y parciales. Sin embargo, es altamente recomendable asistir. En ellas, se imprime el ritmo de la materia, se destacan los conceptos importantes y los docentes recalcan los contenidos más relevantes.

Si participamos de cada clase, ya habremos escuchado al menos una vez la explicación sobre un tema en particular. Ésta es la instancia en la que recibimos información clara sobre los contenidos y objetivos a los que debemos acceder. Una buena estrategia como alumno es asistir a todas las clases, obligatorias o no. Esto incluye aprovechar las clases de consultas, en las cuales los grupos de alumnos suelen ser más reducidos y puede ser más sencillo preguntar acerca de las dudas que se tienen.

Puede ser que acompañemos la asistencia a la clase con la toma de apuntes, escribiendo al menos algunas de las cosas que el docente aclaró. Es

muy importante leer dichos apuntes a la mayor brevedad posible, para revisar el escrito y afirmar lo comprendido.

La lectura es una actividad muy importante que el alumno debe realizar en forma permanente, ya sea de los apuntes tomados en clase, de los libros, de las guías, etc. De esta manera, es posible volver una y otra vez sobre los contenidos a trabajar, lo cual ayuda a la comprensión.

Ante cada duda que tengamos, es importante preguntar. Busquemos, entonces, al docente que nos genera mayor confianza y tratemos de subsanarlas.

Cuando los alumnos tienen que resolver....

La propuesta de resolver ejercicios o trabajar en el laboratorio se fundamenta en la necesidad de llevar a cabo una práctica reflexiva para comprender, retener y poder hacer un uso activo del conocimiento. Esto nos enfrenta a la situación de tener que resolver algo, lo cual no debe realizarse de modo mecánico, sino de manera reflexiva. En caso contrario, no cumple con el objetivo que tiene la tarea y no nos sirve para aprender.

Para que la práctica pueda ser reflexiva y útil, podemos usar algunas estrategias:

- Organizarnos en pequeños grupos de trabajo. Dos o tres personas pueden intercambiar opiniones que enriquecen la práctica y ayudan a hacerla más reflexiva.

- Contar con todos los elementos necesarios para trabajar en ella. En Química, es indispensable tener a mano la tabla periódica, calculadora, libro (aún cuando fuese del secundario puede ser útil para comenzar), la guía de la cátedra completa, un cuaderno que utilice sólo para la materia.

- Ante cada problema a resolver, es conveniente leer detenidamente el material, pensar, discutir y anotar en el cuaderno:

¿Qué información me da el problema?

¿Qué información me pide como resultado? ¿Este resultado que debo encontrar es un número o una explicación?

¿Cómo considero que debo resolverlo?

¿Conozco o se me ocurre otra forma de resolverlo?

Siempre que pueda, es útil ayudarme con esquemas, dibujos, gráficos, etc. Luego, procedo a resolver el problema y a verificar el resultado con mis compañeros de grupo.

Puede que la lista de problemas a resolver sea muy larga, puedo entonces consultar cuáles son los más relevantes y dedicarme a completar éstos. Cuando finalice con ellos, continúo con los restantes.

Si la práctica reflexiva se lleva a cabo en el laboratorio, debo leer con anticipación la actividad a realizar (guía de Trabajos Prácticos) para aclarar y saber:

- cuáles son los objetivos que se persiguen con esta actividad;
- qué experiencia debo realizar;
- qué se supone, de ser posible, que debo observar.
- cómo se relaciona esto con los contenidos que he estado trabajando en las otras clases.

Siempre que resulte posible, es importante intentar explicar a nuestro compañero de grupo lo que comprendemos acerca del problema a resolver, así como aquello que no comprendemos. En la medida en que podamos, es una buena práctica expresar en forma verbal o escrita lo que sabemos y plantearnos las dudas que tenemos sobre un tema dado. De esta manera realizamos actividades que favorecen la posibilidad de hacer un uso activo del conocimiento.

Es casi siempre posible pensar, ante un tema de química, con qué situación de la vida cotidiana se relaciona. Esta actividad puede llevarse a cabo en cualquier ámbito. Cuando en nuestras casas preparamos un café, podemos relacionarlo con el tema “soluciones”; la oxidación de materiales metálicos corresponde a una reacción química; el azúcar, la sal y el hielo, son sólidos cristalinos; cuando tomo un vaso de cerveza consumo cierta cantidad o concentración de alcohol; el vinagre es un compuesto ácido mientras que un agente de limpieza muy probablemente sea un compuesto básico; etc. Establecer relaciones entre lo que aprendemos en las asignaturas y nuestra vida cotidiana ayuda muchísimo a generar una base sólida de conocimientos y mantiene nuestra mente mucho más ágil.

Debemos destacar que la lectura y la escritura constituyen instrumentos esenciales en el proceso de comprender, pensar, integrar y desarrollar cada nuevo conocimiento (Carlino, P., 2005). Por ello, debemos

aprovechar todas las oportunidades con las que contamos para leer y escribir acerca de la disciplina.

Cuando nos enfrentamos a una evaluación...

La evaluación -parcial, parcialito o examen- es una instancia en la que se acredita cuánto sabemos y si estamos en condiciones de aprobar parte o todo el cursado. Evidentemente, es una instancia que, en sí misma, nos pone algo (o muy) nerviosos. Pero todas las evaluaciones son, a su vez, momentos en los cuales aprendemos. Sin estudiar, es prácticamente imposible aprobar, razón por la cual partimos de la premisa de que, ante la instancia de la evaluación, hemos estudiado lo suficiente para poder resolverla.

Para disminuir la ansiedad lógica de la evaluación, es importante conseguir parciales y exámenes que la cátedra haya tomado anteriormente e intentar resolverlos. Es posible solicitarlos en las cátedras, también en las fotocopadoras de los Centros de Estudiantes. Una vez conseguido, hay que sentarse a resolverlo del mismo modo en que lo haríamos durante el parcial. De ser posible, discutirlo con otro compañero de estudios. Las dudas que surjan tienen que plantearse a los docentes, en la clase habitual o en la de consulta.

También, podemos preguntarle a los docentes qué características tendrá el parcial, de cuántos problemas consta, cuánto tiempo es el disponible para realizarlo, si podremos usar la tabla periódica, el puntaje asignado a cada pregunta, etc. Cualquier información que disminuya la tensión de la evaluación es beneficiosa para mejorar la concentración en aquello que debemos resolver.

Cada problema o pregunta, que puede tener varios incisos, debe leerse en forma completa antes de comenzar a resolverlo. Si tengo dudas con un problema y considero que no puedo resolverlo, no me preocupo por él y continúo con el siguiente. Si algún ítem me resulta difícil de resolver, lo dejo y continúo con el siguiente. Siempre puede suceder que algo que parece irresoluble a primera vista, parezca más sencillo al cabo de un tiempo de estar abocado a la tarea, siempre y cuando no me auto-convenza de que no puedo resolverlo.

A modo de conclusión

Puede que, más allá de nuestros esfuerzos, realmente el tiempo no nos alcance para aprender todos los contenidos en el plazo fijado por las cátedras. En este caso, puede ser recomendable optar -con la orientación que pueda aportarnos la Dirección de Ingreso y Permanencia, Secretaría Académica, Departamento de Alumnos o Centro de Estudiantes- por continuar cursando dos, o incluso una de ellas, abandonando aquélla que menos perjudique nuestro avance en la carrera.

Es ésta una etapa llena de desafíos, de búsquedas y de decisiones. Es el momento de aprovecharla y desarrollar al máximo nuestro crecimiento como estudiantes, ciudadanos, y, en definitiva, como seres humanos.

Agradecimientos

A todos mis alumnos de primer año de universidad, quienes me han enseñado acerca de la importancia de la práctica docente en la búsqueda de un mundo más justo e igualitario en oportunidades; a la Dra. Gisela Pettinari, por compartir y fortalecer el interés y conocimiento para un mejor ejercicio de la docencia y a la Lic. Susana Pose, por ofrecerme la oportunidad de expresar estas ideas ante los alumnos ingresantes universitarios (curso 2006) de nuestra Facultad de Ingeniería.

Bibliografía

CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una Introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

PERKINS, D. (1995) *La Escuela Inteligente*, Barcelona, Gedisa.

La apropiación de prácticas letradas en la historia. Usos, concepciones y modalidades

*Mirta Kircher**

mirki@ciudad.com.ar
Facultad de Humanidades
Departamento de Historia

Explorar las formas de enseñanza de la lectura y escritura en la educación superior es ocuparnos de la producción escrita que realizan los alumnos universitarios y de los procesos cognitivos que ponen en juego. Como docente universitaria comprometida con mi oficio, parto del supuesto de que esta lectura y esta escritura son prácticas que se desarrollan en la producción e interpretación de textos universitarios. Por lo tanto, han de aprenderse y enseñarse en la universidad. En este sentido, incidió notablemente en mí el participar como integrante del Equipo Coordinador del Proyecto de Apoyo al Mejoramiento de la Escuela Media y su articulación con la universidad: “Prácticas curriculares y mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. La lectura y la escritura: un problema de todos”, aprobado por el Consejo Federal de Educación y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Formar parte de esta propuesta de “investigación acción” llevó a resignificar mi práctica, convirtiendo el enseñar en un laboratorio en donde recoger problemas para ser indagados. Como resultado de ello, elaboré este trabajo, que plantea una reflexión teórica sobre la escritura historiadora como operación historiográfica, y una experiencia práctica acerca de modalidades de aprendizaje que favorecen la apropiación de prácticas letradas en la enseñanza de la historia.

* Profesora de Historia. Magíster en Ciencias Sociales. Integrante del Proyecto de apoyo al mejoramiento de la escuela media y su articulación con la Universidad “Prácticas curriculares y mejoramiento del proceso enseñanza y aprendizaje. La lectura y la escritura: un problema de todos”, aprobado por el Consejo Federal de Educación y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Integrante del Proyecto de Investigación “Movimientos culturales, instituciones y medios de comunicación. Formas de consenso y disenso (1940-1980)”, dirigido por la Dra. Leticia Prislei. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue.

Cultura escrita y escritura historiadora

Admitir que una disciplina está conformada por ciertas prácticas discursivas que se materializan en la producción de una escritura, implica la pertenencia a una específica cultura de lo escrito. En consonancia con esta idea, y antes de ocuparme de la escritura historiadora, creo conveniente detenerme en algunas consideraciones acerca de la cultura escrita, las prácticas letradas y la apropiación.

Nuestra comprensión de la cultura escrita se inicia con el reconocimiento de las distintas relaciones que la oralidad ha mantenido con la operación escrituraria a lo largo de la historia occidental. La era de nuestra moderna cultura escrita comienza con la invención de la imprenta y, si bien la introducción de la imprenta pasó a designar la habilidad de leer más que la de escribir, la cultura escrita surge cuando se descubre la utilidad de la escritura para llevar registro. En una sociedad, los objetos que definen la cultura de lo escrito van desde el libro o el periódico impresos hasta la más cotidiana de las producciones escritas: las notas hechas en un cuaderno, una libreta, las cartas enviadas y hasta lo escrito para uno mismo. Al respecto, la cultura escrita comienza con la escritura y permite usar el lenguaje más allá del habla, pero ser usuario de la lengua escrita significa tener capacidad de leer. Y leer es el proceso de convertir el lenguaje escrito en significado.

Si bien puede resultar natural pensar que en nuestra sociedad todos somos usuarios de la cultura escrita, debemos saber que *“no es algo natural, es socialmente aprendido y nos volvemos usuarios en nuestro encuentro con la palabra escrita”* (Margaret Meek, 2004:16). De allí la necesidad de reconocer la complejidad que encierra y de considerar que se encuentra amalgamada en las prácticas sociales en que las que la utilizamos. Esto es, existen usos sociales de la escritura y tiene que ver con el uso que le da la gente en el contexto de las prácticas que la generan.

Esto pone de manifiesto que, según los ámbitos, existen distintas culturas en torno a lo escrito. Y la cultura académica es una de ellas. Situada en el contexto de los estudios universitarios, se trata de una cultura compleja en vista de la especialización de cada campo disciplinar. Las formas en que la escritura es presentada, enseñada y evaluada en la educación superior ameritan convertirse en un campo de estudios relevante, por cuanto las prácticas de la escritura no son universales sino que sus usuarios conforman

particulares comunidades letradas (Ivanic, 2001), y porque el modo en que la escritura es utilizada configura una específica cultura de lo escrito (en Carlino 2005:145). Entendiendo que la lectura y la escritura permiten internalizar patrones comunicacionales específicos de cada disciplina, a decir de Olson:

“...convertirse en letrado en determinado campo es aprender a compartir un ‘paradigma’. Para ser letrado, no basta con conocer las palabras: debe aprenderse cómo participar en el discurso de alguna comunidad textual. Y eso implica conocer qué textos son importantes, cómo deben leerse e interpretarse y cómo deben aplicarse en el habla y en la acción.” (Olson, 1998:133)

En buena medida, la lectura y la escritura constituyen herramientas que forman y preparan al productor intelectual.

Por otro lado, concebir la incorporación de prácticas letradas disciplinares como un proceso remite al concepto de “apropiación”. Es un término interesante, que conduce a una de sus dimensiones etimológicas³¹, en el sentido hermenéutico utilizado por Paul Ricoeur, y que consiste en lo que los individuos hacen con lo que reciben. Refiere a la actualización del texto, en la lectura que se abre a la relación entre el mundo del texto -tal como lo proponen la ficción o la historia- y el mundo del lector, que se lo apropia -actualiza y realiza el texto- y lo recibe, de manera que se modifiquen su concepción, su visión o su representación del tiempo, del individuo, del sujeto. (Chartier, 1999:161)

En relación con la definición hermenéutica, pero dándole un contenido sociohistórico, debemos ver que cada apropiación tiene sus recursos y sus prácticas, y que unos y otras dependen de la identidad sociohistórica de cada comunidad y de cada lector. (Chartier, 1999:162)

En torno a la escritura historiadora, resulta útil iniciar este recorrido recuperando la palabra “historia”. El término historia -en el sentido de historiografía: historia y escritura- lleva inscripto en su nombre propio la

³¹ El término “apropiación” permite vincular otra de las dimensiones etimológicas que están presentes en él: apropiarse es establecer la propiedad sobre algo y; de esta manera, el concepto fue utilizado por Michel Foucault (1972) para describir todos los dispositivos que intentan controlar la difusión y la circulación de los discursos, estableciendo la propiedad de algunos sobre el discurso a través de sus formas materiales.

paradoja de la relación entre dos términos antinómicos: lo real y el discurso. Esta introducción ilustra acerca de la naturaleza de las relaciones que los discursos mantienen con lo real: relación problemática que liga historia y “grafía”, conocimiento y narración, desde el doble punto de vista de la escritura y de la epistemología del conocimiento.

Pensar en torno a la escritura historiadora conduce a las reflexiones pioneras de Michel de Certeau. Éste plantea que la historia es una operación que se refiere a “*la combinación de un lugar social, de prácticas científicas y de una escritura*” (Certeau, 1993), entendiendo el estudio de la escritura como práctica histórica.

La pertenencia de la historia al género del relato plantea la necesidad de identificar la singularidad propia de las narraciones que se dan como históricas y las propiedades específicas en relación con otras. Estas tienden, en primer lugar, a la organización de un discurso que comprende -en sí mismo, y bajo la forma de citas- los materiales con los que intenta producir una comprensión. Igualmente, tienden a los procedimientos de acreditación específicos, gracias a los cuales la historia garantiza su estatuto de conocimiento verdadero: las notas, los gráficos, series estadísticas, etc.

De Certeau, subraya que toda escritura histórica -cualquiera sea su forma- es un relato. Este relato construye su discurso según los procesos de narrativización que reorganizan, reordenan los pasos y las operaciones de la investigación. En efecto, lo que determina las elecciones de los historiadores -en la definición de objetos y la elección de un modo de escritura- es su posición dentro de la “*institución del saber*” y lo que da coherencia a su discurso son las prácticas específicas condicionadas por las técnicas de la disciplina. (De Certeau, 1993)³²

Por otra parte, la escritura tiene una función simbolizadora: permite a una sociedad situarse en un lugar y, través del lenguaje, otorgarse un pasado. Y este lugar dado al pasado actúa sobre dos tipos diferentes de operaciones: una técnica, vinculada a la investigación, y otra escrituraria ligada a la representación del texto.

³² Michel De Certeau (1993) formuló la tensión fundamental que caracteriza a la historia, a saber, ésta es una práctica “científica” productora de conocimientos, pero una práctica cuyas modalidades dependen de las variaciones de sus procedimientos técnicos, los constreñimientos que le imponen el lugar social y la institución del saber donde es ejercida, o incluso las reglas que necesariamente gobiernan su escritura.

Ciertamente, en la realidad cotidiana de la práctica de la historia, los historiadores no siempre realizan una escritura pública, a saber: la ficha, las notas, el manuscrito, el resumen. Es otra forma de escritura que no se da como la escritura visible de la historia. Esta, más bien, se establece a partir de las escrituras múltiples que hacen posible los materiales históricos. En esta síntesis de equilibrio entre una práctica modesta y de análisis cotidiano -que encuentra muchas dificultades documentales, teóricas o metodológicas- y una escritura, operativa y reglamentada, se define la singularidad de la historia como una disciplina científica y como escritura.

Modalidades que favorecen la apropiación de prácticas letradas en la enseñanza de la historia

Entender que la escritura está en el centro de la formación universitaria y que no se aprende a escribir sino a partir de un campo problemático inherente a una disciplina, conlleva a potenciar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos para ingresar en las culturas escritas de los distintos dominios cognitivos.

Enseñar a elaborar el conocimiento a través de la escritura es alentar la fuerte imbricación que hay entre el pensamiento y el lenguaje escrito, al punto que, en el nivel superior, es imposible realizar alguna producción académica en ausencia de la escritura. Desde esta perspectiva, los modos de producción escrita de la disciplina junto con la función acreditativa de la evaluación constituyen una instancia de aprendizaje (Carlino, 2005:131).

Existen diferentes prácticas evaluativas que, además de acreditar el conocimiento de los alumnos, cumplen con distintas funciones. Debemos tener presente que uno de los rasgos que se les exigen a las buenas prácticas evaluativas es que “sean educativas” (Paula Carlino, 2005:113). Esto significa que deben promover el aprendizaje e intentar convertir el examen parcial escrito en una acción cognitiva que ayude a los alumnos/as a preparar el examen final. Cabe señalar que la puesta en práctica de esta propuesta exploratoria fue tomada de un modelo similar que propone la autora cuando analiza las prácticas de evaluación en la universidad. (Carlino, 2005:116)

En este apartado, me ocuparé de describir y analizar una actividad evaluativa realizada con 80 alumnos de primer año, cursantes de la asignatura Introducción a la Historia, y con ingresantes a las carreras de

Profesorado y Licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue.

La experiencia se inició con la elaboración de treinta consignas que fueron puestas a disposición de los alumnos quince días antes de la fecha de examen. Entre éstas, cinco se seleccionaron para el día de la evaluación. Acerca de la definición de consignas, nos informa Liliana Grigüelo:

“Las consignas del parcial son actos de habla que corresponden al discurso instruccional, suponen una secuencia y conforman una serie de indicaciones.” (Grigüelo, 2004:111)

Usualmente, estas apuntan tanto a distintas competencias cognitivas como a contenidos diversos. En esta actividad, permitieron conocer por anticipado lo que necesitaban saber los alumnos para aprobar la materia. Esto, al margen de que, antes del examen y con el apoyo del docente, se destinó una clase para repaso y revisión de las respuestas correctas.

La propuesta evaluativa se centró en las posibilidades de acción cognitiva que abren los exámenes. En ese sentido, los resultados demostraron que disminuyó notablemente el número de alumnos desaprobados con respecto a las formas de evaluación tradicionales, realizadas años anteriores sobre el mismo tema. Esto me hizo reflexionar acerca de los beneficios de esta propuesta, por cuanto contribuye a incorporar formas de leer, escribir y pensar propias de la tradición disciplinar.

No obstante, y antes de entregar las calificaciones, fue importante conocer de qué modo había llegado a los alumnos la experiencia y qué utilidad encontraban. Importaba saber qué procesos se implican en la elaboración del conocimiento de la materia y lo expresaron de este modo:

“Esta forma de evaluar ayuda a organizar la materia, relacionar los temas, comprenderlos, facilitando el aprendizaje.”

“Me ayudó a organizar mi forma de estudio, mis ideas.”

“Permite abordar en profundidad los temas principales.”

La forma de evaluar a los estudiantes ha dado lugar a reflexiones como las que plantea Williams: *“Los estudiantes aprenden más al escribir sobre los contenidos de una materia.”* (en Carlino 2005: 154). Indudablemente,

escribir dentro del contexto de una asignatura es uno de los factores que más incide en el involucramiento y compromiso del estudiante para con la materia.

Respecto de esta actividad y su relación con el aprendizaje, los alumnos consideran que les proporciona un andamiaje que hace observables la selección y jerarquización de los contenidos y la información más relevante. Así lo relataban:

“Me ayudó mucho tener antes las consignas para saber qué es lo más importante.”

“Facilitó la organización de los temas.”

“Me ayudó en el aprendizaje de la materia.”

Otras de las cuestiones interesantes para resaltar son las representaciones que tienen los alumnos acerca de la situación de examen. Si bien este aspecto no estuvo contemplado en las preguntas, naturalmente dan cuenta de un registro anterior de vivencias que los remite a un espacio de mucha tensión y carácter amenazante. En este sentido, valoran positivamente la experiencia, al encontrar un “contexto de situación” diferente. Sin duda, la instancia de disponer por anticipado las consignas disminuye la ansiedad habitual y reduce la incertidumbre sobre los resultados de la evaluación (Carlino 2005: 47). Lo manifestaban de esta manera:

“Esta forma de evaluar nos da confianza de que no va haber sorpresas, y sabemos a qué atenernos a la hora de estudiar.”

“A mi parecer esta forma es buena porque quita la ansiedad.”

“Opino que nos dan la posibilidad de desarrollar las consignas sin miedo a que estén mal.”

“Otras evaluaciones son de extrema situación de estrés e incertidumbre, que conllevan al nerviosismo y no deja plantear los conocimientos.”

Es sabido que un sujeto situado en un contexto confiable -en donde las respuestas son previsibles y tiene poco margen de error- genera confianza y disminuye la posibilidad de fracaso. Perrenoudh se ha ocupado del fracaso en los exámenes y demostró que cuando un alumno desapruueba en dos o

tres oportunidades consecutivas, termina abandonando los estudios y con la autoestima muy baja. (Perrenoudh, 1996)

Como corolario de esta experiencia exploratoria, podemos afirmar que, por un lado, las consignas organizan en una secuencia lógica el aprendizaje de los contenidos, y, por otro, las respuestas supuestamente correctas garantizan al alumno/a que sabe y aprendió el tema evaluado.

Las impresiones que revelan los estudiantes nos llevan a repensar las formas de evaluar. En este sentido, los docentes podemos convertir las actividades de evaluación en instancias formativas de aprendizaje, en las que los alumnos/as -en contextos de situación favorables y distendidos- puedan leer, pensar, escribir y aprender los contenidos disciplinares de las materias.

A modo de epílogo

Pensar la producción de una escritura en el ámbito de la cultura escrita y en el contexto de las condiciones de producción de las prácticas de la historia, fue la especificidad. Entre otras cuestiones, ella alimentó el análisis de este trabajo.

La cultura escrita empieza con la escritura y el modo en que es utilizada configura una cultura específica de lo escrito. Por lo tanto, admitir que una disciplina está conformada por ciertas prácticas discursivas implica señalar la pertenencia a una particular cultura de lo escrito.

En cuanto a la escritura de la historia y de los historiadores, si bien éstos comparten con los novelistas las figuras retóricas y las formas narrativas que organizan todos los relatos, su tarea es proponer un conocimiento adecuado, fundamentado y crítico de lo que hicieron y pensaron los hombres y las mujeres del pasado. Esto es, como escribe De Certeau, un cuerpo de enunciados científicos, si por ellos se entiende *“la posibilidad de establecer un conjunto de reglas que permiten controlar operaciones proporcionadas a la producción de objetos determinados”*.

Desde otro lugar, cuando situamos la escritura en el ámbito de los estudios universitarios, estamos ante un proceso que implica ingresar a una nueva cultura escrita. Por ello, los estudiantes necesitan participar en las práctica letradas disciplinares y recibir orientación explícita.

Es sabido que la comprensión de algunos textos pertenecientes a un dominio disciplinar implica una comprensión de las reglas con las que están escritas y del vocabulario relativo al campo, así como de los movimientos de inferencia que relacionan el lenguaje con la lógica disciplinar.

Por lo expuesto hasta aquí, considero que, para contribuir a que los alumnos ingresen como lectores y escritores plenos a la comunidad disciplinar en la que se están formando, los docentes podemos elaborar propuestas de enseñanza que contemplen las prácticas académicas y científicas, las operaciones intelectuales que dichas prácticas implican y las condiciones didácticas adecuadas para que ello ocurra.

Bibliografía

CARLINO, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad .Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, F.C.E.

----- (2005). "Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte", *Revista de Educación* N° 336, Ministerio de Educación y Ciencia.

CHARTIER, Roger (1999). *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*, México, F.C.E.

DE CERTEAU, Michel (1993). *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana.

FERREIRO, Emilia (2000). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con J.Castorina, D Goldin y R. Torres*, México, F.C.E.

FOUCAULT, Michel (1972). *El orden del discurso*, Tusquets.

GRIGÜELO, Liliana (2004). *Manual de lectura y escritura universitarios*, Buenos Aires, Biblos.

MEEK, Margaret (2004). *En torno a la cultura escrita*, México, F.C.E.

OLSON, D., (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y escritura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, Gedisa.

PERRENOUDT (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata.

La lectura y la escritura en la Universidad: ¿un juego de abalorios?

Eduardo Palma Moreno

Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Política Educacional
edupalma@uolsinectis.com.ar

“La lectura y la escritura no constituyen una ciencia, ni una técnica, ni un arte: son prácticas sociales que permiten comunicarse contigo, con el otro y con la sociedad global.”

(Juan Shutto 2003: 327)

A manera de introducción

Parece ser generalizada la preocupación por las dificultades que tienen que sortear los/as alumnos/as ingresantes en el nivel superior durante el primer período. Esto se agrava cuando la incorporación definitiva de estos/as estudiantes a la cultura académica constituye una meta inalcanzable. Los altos índices de deserción en el primer cuatrimestre del primer año del arribo y la laxitud de los tiempos de egreso así lo reflejan.

El clamor es múltiple y polifónico (aunque dista mucho de ser melodioso): *“Cada vez vienen peor. No saben leer ni escribir”* se quejan los/as docentes de algunas asignaturas de primer año de nuestra facultad. Y esta cadena quejumbrosa acusa a los/as colegas del nivel inmediatamente inferior. Y cuando los niveles se terminan, las acusaciones alcanzan hasta el hogar. Nadie se responsabiliza: los culpables son otros. Mientras tanto, nuestros/as alumnos/as siguen navegando en aguas muy turbulentas y tormentosas. Ellos/as también claman: *“A esta tipa no le entiendo nada. Parece que estuviera hablando otro idioma. ¿Por qué no hablará en español, digo yo? Es más fácil.”*

Se sabe que los alumnos que ingresan a primer año traen graves falencias en lo que se refiere a la posesión de herramientas cognitivas y al conocimiento de contenidos. Por otro lado, no es fácil incorporarse a la vida universitaria y tener éxito inmediato. Esto implica apropiarse de una cultura institucional diferente, que requiere del desarrollo de modalidades de

estudio, así como el dominio de una comunicación oral y escrita cualitativa y cuantitativamente distintas a las de la enseñanza media. Esto último incide definitivamente en el desempeño académico del alumnado. De ahí que la participación de los/as docentes de todas las asignaturas en abordar este problema y buscar la solución es inestimable. Al respecto, Carlino señala:

“En síntesis, es preciso considerar la enseñanza de la lectura y escritura en cada asignatura por dos razones: Por un lado, aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características (...). Por otro lado, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Por tanto, los alumnos necesitan leer y escribir para aprender. ¿Acaso no es labor del docente ayudar a lograrlo?”. (Carlino: 2002).

En este ámbito, la propuesta del proyecto “Prácticas Curriculares y Mejoramiento del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje. La Lectura y la Escritura: Un problema de Todos” ha asumido el reto que significa empezar a transformar esta realidad negativa en la cual estamos todos implicados. Los resultados positivos ya han empezado a vislumbrarse.

Es en este contexto en el que se inserta la experiencia (que describimos a continuación) llevada a cabo en la cátedra Taller de Problemática de la Realidad Educativa. Esta asignatura está ubicada en el primer cuatrimestre del primer año en el Plan de Estudios del Profesorado de Nivel Inicial, y depende del Departamento de Política Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNCo).

Al iniciar el primer encuentro áulico con las alumnas ingresantes e inscritas en esta materia, les propuse -como una forma de presentación personal- escribir un texto individual que consignara, al menos, tres cuestiones:

- Comentario acerca de los estudios realizados (experiencias positivas y negativas, valoraciones, etc.).
- Expectativas con respecto a la carrera elegida.
- Expectativas con respecto a esta asignatura.

Posteriormente, leyeron en voz alta sus producciones en el seno de sus respectivos grupos. Luego de comentarlos, eligieron algunos textos para leerlos al resto de sus compañeras. Al finalizar las actividades, les solicité las producciones obtenidas para leerlas y realizar la devolución en el próximo encuentro. Aproveché la ocasión de recordarles que debían realizar la lectura del artículo de Pablo Gentili, “El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina”. Con estas dos acciones, estaba apuntando a un primer diagnóstico relacionado con la expresión escrita y la comprensión de textos, que orientaría mi trabajo pedagógico.

En relación con las producciones escritas por las alumnas, no fue una sorpresa lo que encontré: las propiedades básicas del texto (coherencia y cohesión) no estaban presentes en la mayoría de los escritos. La mala construcción sintáctica incidía en la comprensión de los mismos, obstaculizando el reconocimiento de los señalamientos significativos y deteriorando notoriamente la comprensión de las ideas expresadas. Se pudieron comprobar, además, gruesos errores de ortografía y la inclusión de algunos vocablos no aceptados por la Real Academia Española (“nadien” y otros).

En verdad, la situación de escritura (redacción del texto) no fue la más apropiada, ya que las alumnas fueron inducidas a realizar esta actividad dando respuesta a una consigna, por lo cual la mente de cada una de ellas estaba –seguramente– orientada a la generación de otras ideas o simplemente a la contemplación del ambiente. Sin embargo, fue posible detectar, a través de la revisión de estas producciones escritas, la presencia de algunos errores de ortografía y de redacción con características de estables y comunes.

Al iniciar el segundo encuentro, hice la devolución de los trabajos escritos con su correspondiente comentario. Para ordenar el análisis y la discusión acerca del tema, presenté en el pizarrón los principales “errores” encontrados en las producciones que habían elaborado. Esto permitió observar y reflexionar sobre esos errores no como desaciertos de las escritoras, sino como una instancia de aprendizaje y de construcción del proceso de composición textual.

En la segunda parte de la clase, nos abocamos al análisis del texto de Gentili. El resultado no fue muy auspicioso: sólo una tercera parte del alumnado había logrado entender sus “ideas-fuerza”, y apenas un reducido

grupo de alumnas logró *penetrar* en su significado. Las principales dificultades encontradas tienen que ver con *saberes previos* no significativos, un manejo lingüístico restringido y una progresión temática deficiente. Todo esto -y algunas otras cosas- dificulta la comprensión y el disfrute de un texto.

Cuando hablamos de comprensión, estamos aludiendo a aquella *“habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe”*. (Perkins: 1998: 70). Pero no solamente es eso, sino también cuando percibimos de qué se trata. En cualquiera de estos casos, la función principal que debe ponerse en actividad es la de pensar. Pensar a partir de lo que sabemos. Pues bien, lectura y escritura son elementos inherentes a la comprensión. Saber leer es comprender determinados significados con desempeños flexibles. Saber escribir es reproducir, representar, comunicar, crear significantes y significados que conforman el entramado de situaciones de comunicación reales o imaginarias. Por lo tanto, saber leer, escribir y pensar constituye la fórmula correcta para una eficaz comprensión.

“¿Qué es la comprensión? Es una pregunta capciosa. Pero en términos prácticos, la gente no se perturba tanto. Lo sabemos cuando lo vemos. Los docentes, y por cierto la mayor parte de nosotros, parecemos compartir una buena intuición acerca de cómo apreciar la comprensión. Les pedimos a los estudiantes no sólo que sepan sino que piensen a partir de lo que saben.” (Perkins 1998: 71)

Bajo estas premisas, y aplicando diferentes actividades, logramos trabajar el texto de Pablo Gentili en su totalidad. Pero, para que las alumnas pudieran transferir estas mismas modalidades a otros textos, les prometí -para el tercer encuentro- traerles dos textos de diferente construcción: un cuento infantil y un poema.

En la clase siguiente les hice entrega de fotocopias para trabajar grupalmente: primero, el cuento infantil de Laura Devetach: “El Garbanzo Peligroso”, y luego, el poema de Juan Gelman “Allí”. En relación con el primer texto, la consigna fue sencilla: leer el cuento al interior de los grupos, comentar su fábula y resignificar algunos elementos que ellas consideraran relevantes o singulares. Por la brevedad del relato, su lectura ocupó un tiempo reducido. Lo productivo fue la motivación, la participación y la diversidad de interpretaciones que provocó el relato. Algunos comentarios fueron, por ejemplo: *“que los garbanzos eran peligrosos porque `sonaban`, hacían*

ruido cuando se desprendían de la vaina”; “que eran peligrosos porque eran extrañamente feos: no eran cuadrados ni bien redondos”; “que podrían producir muchas cosas y eso alteraba la tranquilidad del ambiente”; “que eran subversivos”, etc. Lo mismo sucedió con el poema, aunque allí se pudo apreciar una mayor dificultad para acceder comprensivamente al texto lírico. Muchas expresiones se quedaron en el plano de las denotaciones. El lenguaje y el estilo de la poética de Gelman fácilmente puede perder a cualquier viajero que camine por su senda: es posible que se desvíe en cualquier recodo del camino.

A continuación, y a partir de los textos analizados, les hice elegir un tema vinculante para que escribieran, individualmente, un texto en prosa o verso. La lectura de cada una de las creaciones, y su correspondiente análisis y comentario, fue muy provechoso. Las alumnas se mostraron muy entusiastas y críticas. Aprovechamos la ocasión para señalar que un texto es un entramado cargado de sentidos y que no siempre significa lo que expresa o denota, sino que, en ocasiones, depende del tipo de estructura o del estilo del autor el que pueda connotar o apuntar a otros significados. Un texto está formado por palabras que pueden ser blancas y calmas palomas que están ahí, quietas e inmóviles, para que las aprecien tal como se las ve. Pero, a veces, pueden ser aves más inquietas y debemos adivinar la ruta de su vuelo para apreciarlas de verdad.

A manera de conclusión

No cabe duda alguna de que la dificultad mayor que tienen los/as estudiantes de primer año de la Universidad para aprobar sus cursados, y que conduce muchas veces a un manifiesto fracaso, tiene que ver con la falta de competencia en la comprensión de los materiales bibliográficos a los cuales acceden en las diferentes cátedras. Esto está íntimamente vinculado a otras dificultades relevantes: la falta de competencia en la lectura y en la escritura. Si bien es cierto que el origen de estas deficiencias puede ser rastreado en niveles anteriores, eso impide buscar las herramientas adecuadas para superar esta grave situación.

Las instituciones de educación superior argentinas desaprovechan el poder epistémico de la escritura. Utilizan la escritura en situaciones de

evaluación de lo ya aprendido, pero no retroalimentan lo escrito para seguir aprendiendo. (Carlino: 2002: 4)

De ahí que es importante realizar experiencias de producción de textos en el aula. Esto es válido para todas las asignaturas. No es exclusividad de las materias de Lengua y Literatura. Es verdad que hay una pérdida de fe en el estatus escritural en nuestra sociedad. No es solamente una pérdida en el espacio institucional educativo. Esto es un problema generalizado. Sucede lo mismo con la lectura. Los/as estudiantes que llegan a nuestras aulas universitarias viven y se desenvuelven en la cultura más manipulativa que los seres humanos jamás hayan experimentado. Los medios audiovisuales -a través de códigos, signos y exóticas retóricas- los/as bombardean desde muy temprano y perfilan fuertemente su concepción del mundo y su práctica social. Lo que nosotros, los docentes, debemos hacer es recuperar la importancia de la manifestación escrita en el/la alumno/a. Que valore socialmente la relevancia de la lectura y la escritura como instrumentos eficaces y provocativos para interactuar con las personas que los/as rodean y para instituir interacciones más interesantes que, de otro modo, no establecería. En la "Prehistory of Written Language" ("Prehistoria del Lenguaje Escrito"), Vigotsky lamenta *"la contradicción que se pone de manifiesto en la enseñanza de la escritura (...) a saber, que se enseña la escritura como habilidad motriz y no como una compleja actividad cultural relevante para la vida"*.

En nuestro ámbito específico -la universidad-, esta problemática no es desconocida. Como decíamos anteriormente, es un obstáculo serio que hay que solucionar con cierta urgencia y con la participación de todos: nuestros/as estudiantes no saben leer ni escribir adecuadamente. Al respecto, la doctora Paula Carlino, en su trabajo "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles", concluye:

"Desearía que el problema de la lectura y escritura en la Universidad dejara de ser adjudicado a los alumnos y pasara a convertirse en tema de ocupación institucional. Desearía que mi escrito sirviera a los estamentos que deciden el curriculum de las carreras y a las autoridades que gestionan los recursos. Desearía que todos volviéramos a pensar los modos en que la Universidad se responsabiliza por fomentar la cultura escrita específica de sus carreras, o se desentiende de que ello ocurra." (Carlino: 2002: 10)

Es verdad que la retención estudiantil es un problema de todos. También es cierto que es una dificultad compleja que a veces se torna inasible por sus características intrínsecas. Sin embargo -y utilizando algunas categorías freirianas -, es posible transformar esta “*situación límite*” en un “*inédito viable*”.

Bibliografía

BOCCANERA, J. (1997). "Poesía inédita de Juan Gelman", en *Aérea Rev. Hispanoamericana de Poesía*, Santiago de Chile-Buenos Aires, RIL.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1964). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Bs. As., Siglo XXI.

CARLINO, Paula (2002), "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad?", en *Lectura y Vida, Rev. Latinoamericana de Lectura*. 23 de marzo.

CIRIANNI, G. y PEREGRINA, L. (2005). *Rumbo a la lectura*, Bs. As., Colihue.

FERREIRO, E. y GÓMEZ, M. (1990), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.

FREIRE, Paulo (1975), *Pedagogía del oprimido*, Bs. As., Siglo XXI.

PERKINS, David. "¿Qué es la comprensión?", en *Programa de Mejoramiento de la calidad Educativa y retención Estudiantil*, Módulo II.

PETIT, Michèle (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.

Favorecer la comprensión en cursos iniciales de Química: una apuesta a la lectura y escritura

Raúl Barbagelata
María Eugenia Parolo
Irene Zajonkovsky
Miria Baschini
Departamento de Química
Facultad de Ingeniería
miria@uncoma.edu.ar

Los cursos iniciales de química de las carreras universitarias que no son específicas de la disciplina cuentan con una enorme población de alumnos que considera poco interesante y muy dificultoso su abordaje. Adicionalmente, la población estudiantil suele tener un escaso vocabulario asociado a la disciplina, que debe ser mejorado en el curso de la misma.

En este trabajo, se llevó a cabo una propuesta basada en la lectura y la escritura con el objetivo de favorecer la comprensión, retención y uso activo de los conocimientos de química por parte de estudiantes de primer año de Ingeniería Agronómica.

Para lograr tal propósito, se elaboraron guías de problemas de soluciones que dirigieron a los alumnos a elaborar respuestas argumentativas y a redactar ellos mismos las técnicas a seguir en el laboratorio.

Adicionalmente, a un grupo más reducido de alumnos en condiciones de promocionar la materia, se les asignó una guía de estudio y textos específicos acerca de la química de los suelos, a partir de los cuales pudieron leer y elaborar sus propias respuestas.

Introducción

La química es una disciplina científica cuyos postulados y leyes permiten comprender diferentes fenómenos y hechos de la vida cotidiana. Por esa razón, se incluyen los primeros elementos de fisicoquímica a partir de la escuela primaria, se retoman en la escuela secundaria y, finalmente, se

tratan con mayor profundidad en un importante número de carreras terciarias y universitarias.

Los estudiantes del primer año de carreras universitarias presentan dificultades para comprender el lenguaje de la química, ya que contiene representaciones específicas y terminología propias. A modo de ejemplo: es muy común que al mezclar sustancias en el laboratorio, las técnicas describan que debe procederse a “agitar” la mezcla, mientras que los estudiantes utilizan el término “revolver” que, aunque adecuado en la vida cotidiana, no lo es para el lenguaje científico. Esta situación conlleva a la interpretación errónea de conceptos y a problemas para expresarse en forma oral o escrita.

Sin embargo, es posible llevar a cabo acciones que contribuyan a un mejor y mayor aprendizaje por parte de los estudiantes al trabajar aspectos relacionados con la secuencia: adquisición de información, su interpretación, comprensión y formas de comunicar lo aprendido (Pozo Muncio, Gomez Crespo, 1998).

La lectura y la escritura deben formar parte de los contenidos propios de la disciplina para garantizar su aprendizaje (Carlino, 2005)

Los objetivos del presente trabajo son:

- ✓ Motivar la comprensión a partir de consignas significativas, en la medida que vinculen contenidos de la asignatura con otras más avanzadas en la carrera, y con el futuro desempeño profesional.

- ✓ Favorecer la comprensión a partir de actividades de lectura y escritura acerca de temas de química general que integren la teoría con la práctica, y que el estudiante lleva a cabo en el laboratorio.

- ✓ Promover la autorregulación y el aprendizaje autónomo de los estudiantes, por medio de propuestas de trabajo tendientes a lograr el desarrollo de estrategias de aprendizaje y la práctica de cooperación entre pares.

Descripción de la experiencia

La propuesta fue dirigida a estudiantes del primer año de la carrera de Ingeniería Agronómica que cursan la materia Química General e Inorgánica. Se propusieron dos actividades básicas sobre lectura y escritura que se detallan a continuación:

Problemas del tema soluciones

El tema soluciones, como casi todos los temas del programa de Química, puede ser trabajado a partir de la resolución de ejercicios, así como desde la clase de laboratorio. En esta propuesta, se elaboró una guía de actividades que requiere distintos procesos cognitivos, y propone utilizar los dos espacios esenciales de la clase de química: aula y laboratorio.

Una forma clásica de presentar un problema de soluciones es la siguiente: *Calcular la Molaridad, Normalidad y molalidad de una solución de ácido nítrico 63% m/m y densidad 1,4 g/mL*

En la nueva modalidad, además del enunciado tradicional se incorporaron los siguientes ítems:

- a- ¿Cuál es la información que se le proporciona en cada caso?
- b- ¿Cuál es la información que le solicitan que encuentre?
- c- ¿Cómo los resolvería?
- d- Resuélvalos como lo ha planteado en el inciso anterior y proponga una segunda manera de encontrar las respuestas.

Adicionalmente, se les solicitó que describieran detalladamente la técnica que deberían utilizar en el laboratorio para preparar una solución más diluida a partir de la del ácido concentrado.

En esta actividad, los alumnos trabajaron durante dos semanas. Ese lapso de tiempo les permitió comparar el trabajo áulico con el del laboratorio. Esta etapa de aprendizaje fue evaluada mediante parcial escrito e individual, y a partir de la observación de su desempeño en la actividad práctica.

Evaluación para la promoción

Los alumnos en condiciones de promocionar la materia, fueron evaluados utilizando un texto de *Química de Suelos (Doménech, 1995)*. El mismo se acompañó de una guía de preguntas que conducía a la incorporación de contenidos de los temas Soluciones, Cinética Química, Equilibrio Químico, Equilibrio Iónico, Equilibrio de Solubilidad y Geometría Molecular:

- 1.- ¿Qué significa pH? ¿Por qué se menciona en el texto?
- 2.- ¿A qué clase de sustancias llama cationes básicos? ¿Por qué?

- 3.- *¿Cuál es la relación entre el pH y los cationes básicos?*
- 4.- *Defina ácidos y bases de acuerdo a las teorías de Arrhenius, Lewis y Bronsted –Lowry.*
- 5.- *¿Cuáles son los procesos que favorecen la acidificación de los suelos?*
- 6.- *¿Cuáles la alcalinización de los mismos?*
- 7.- *Dé un pormenorizado detalle de las principales causas de acidificación de un suelo.*
- 8.- *En la página 92 se describe cómo un aumento de dióxido de carbono en el suelo favorece la disolución de la calcita. Identifique y escriba tal ecuación.*
- 9.- *¿Cuál es la razón por la que una adición de calcio inhibe la disolución de la calcita?*
- 10.- *¿Qué consecuencia tendrá sobre el suelo el hecho que un mineral insoluble pueda ser afectado por el pH?*
- 11.- *¿Cómo se describe en el texto al proceso de pérdida de aluminio por parte del suelo debido a la presencia de ácidos?*
- 12.- *¿Es posible escribir una constante de equilibrio asociada a dicho proceso?*
- 13.- *¿Qué valor numérico tiene tal constante de equilibrio?*
- 14.- *¿A qué se denomina reacción de hidrólisis del catión aluminio (III)?*
- 15.- *Escriba la constante de equilibrio asociada. Busque en la bibliografía su valor numérico.*
- 16.- *Suponga que dicho proceso ocurre con desprendimiento de calor. Indique cómo se denomina en tal caso, cómo se representa y el efecto que producirá sobre el equilibrio y su constante incremento de temperatura.*
- 17.- *Represente, para la reacción del inciso 14, la energía del sistema en función de las coordenadas de reacción.*
- 18.- *Escriba la ecuación que representa la velocidad de la reacción directa (hidrólisis del catión aluminio (III))*
- 19.- *Indique el efecto que tendrá un aumento de la temperatura en la velocidad de la reacción analizada.*
- 20.- *Construya un gráfico pH versus tiempo de un sistema suelo: agua. ¿A qué factores puede atribuirse este comportamiento?*
- 21.- *En todas las reacciones analizadas en este texto aparece el agua, como reactivo, o como medio en el cual las mismas se llevan a cabo. Detalle la geometría molecular del agua utilizando la teoría del enlace de valencia e hibridación de orbitales.*

En este punto se establecen importantes conexiones con una asignatura más avanzada de la carrera: Edafología o estudio de suelos. Los alumnos dispusieron de las preguntas y el texto 10 días antes del parcial, al cabo de los cuales redactaron una evaluación escrita que contenía algunas de las preguntas del cuestionario base.

En ambas situaciones se instó en definitiva a la lectura y escritura propias de la disciplina (Carlino, 2005) y a trabajar sobre una práctica reflexiva, pilar fundamental en el proceso de aprendizaje (Perkins, 1995).

Resultados

Acercas de las dos actividades básicas propuestas, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Problemas del tema soluciones

En función de la manera en que fueron planteados los problemas de la guía, los estudiantes lograron integrar conceptos, organizando y jerarquizando datos, reconociendo incógnitas y detallando más de un procedimiento para poder resolverlos.

Pudieron comparar las ventajas y desventajas de diferentes procedimientos de resolución. En algún caso, un camino más largo para llegar al resultado fue a su vez una manera de adquirir mayor dominio del tema.

Buscaron y compararon las diferentes formas posibles de expresar la concentración de soluciones utilizadas en el laboratorio, así como en la vida diaria.

Al tener que describir las técnicas experimentales para llevar a cabo la preparación de una dilución en el laboratorio, los estudiantes leyeron otras técnicas ya escritas en libros y guías de la cátedra. También redactaron un procedimiento, de modo tal que cualquier lector pudiera interpretarlo. Asimismo reconocieron la importancia de planificar previamente la actividad, lo cual los llevó a la necesidad de contemplar los posibles errores experimentales.

Durante el desarrollo de todo este proceso, pudieron también considerar la importancia que las normas de seguridad tienen cuando se trabaja en el laboratorio.

A su vez, establecieron las diferentes metodologías a seguir en el caso de contar con drogas sólidas o líquidas, como así también los sistemas de pesada o de medición de volúmenes.

A partir de las situaciones problemáticas que incorporaron aplicaciones concretas, por ejemplo el uso de disoluciones de plaguicidas, los alumnos pudieron encontrar relación directa entre la química y el medio en el cual desarrollan su vida diaria.

Evaluación para la promoción

Trabajar en forma anticipada con una guía de estudio, que luego se constituyó en el parcial o examen de referencia, les permitió a los estudiantes discernir más claramente la importancia asignada a cada uno de los contenidos de la disciplina a ser evaluados (Carlino, 2005).

La lectura del texto utilizado como base, química de suelos, les permitió a su vez encontrar las profundas relaciones existentes entre la química y una asignatura altamente específica en su formación profesional: Estudio de suelos. A su vez, encontrar estas conexiones generó en el grupo una importante motivación intrínseca (Lieury, Fenouillet, 2006) que siempre resulta beneficiosa a la hora de comprender, retener, y poder hacer uso activo de los conocimientos (Perkins, 1995).

Durante los días previos a la evaluación, pudieron consultar acerca de las dudas generadas durante la fase de lectura y estudio, orientándolos de manera tal que por sus propios medios, después de leer, analizar y discutir con sus compañeros de estudio, encontraran las respuestas.

Cuando finalmente desarrollaron el parcial, que fue realizado en forma individual, cuidaron mucho el detalle en la escritura del mismo, ya que cada respuesta debió ser justificada y argumentada, indicando la referencia utilizada. Contaron, para tal fin, con libros de texto de Química General y de Edafología. La totalidad de los alumnos aprobó con muy buenas notas esta evaluación.

Conclusiones

Mediante el trabajo con guías de actividades dirigidas -que incluyen preguntas causales, específicas, y comparativas- se favorece la práctica reflexiva mediante la integración de contenidos conceptuales a la actividad experimental.

Las actividades de lectura de textos específicos de Química y de escritura, promovieron la comprensión de los alumnos sobre temas de interés para su actividad profesional futura.

La evaluación a partir del análisis de un texto permite afianzar la capacidad del estudiante para comprender significados, generalizar, jerarquizar conceptos, utilizando para ello terminología específica. La totalidad de los alumnos logró resultados promisorios en este sentido.

Bibliografía

BOCCANERA, J. (1997) "Poesía inédita de Juan Gelman", en *AEREA Rev. Hispanoamericana de Poesía*, Santiago de Chile-Buenos Aires, RIL.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1964) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Bs. As., Siglo XXI.

CARLINO, Paula (2002) "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad?", en *Lectura y Vida, Rev. Latinoamericana de Lectura*. 23 de marzo.

----- (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una Introducción a la Alfabetización Académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

CIRIANNI, G. y PEREGRINA, L. (2005) *Rumbo a la lectura*, Bs. As., Colihue.

DOMÉNECH, X. (1995) *Procesos de acidificación del suelo en Química del Suelo*. Madrid, Miraguano.

FERREIRO, E. y GÓMEZ, M. (1990) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.

FREIRE, Paulo (1975) *Pedagogía del oprimido*, Bs. As., Siglo XXI.

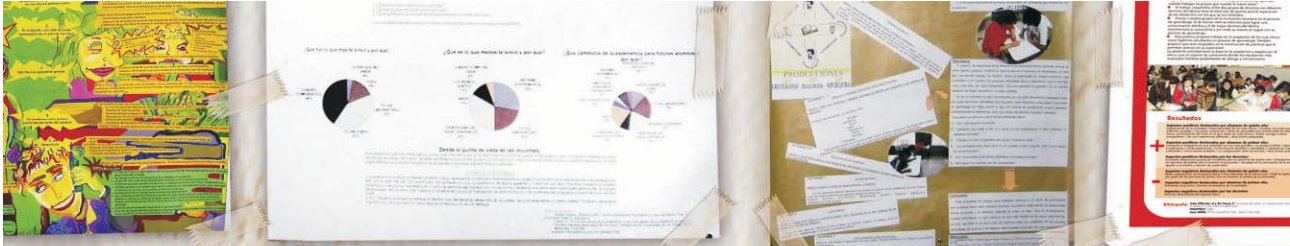
LIEURY, A. y FENOUILLET, F. (2006) *Motivación y éxito escolar*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

PERKINS, D. (1995) *La Escuela Inteligente*, Barcelona, Gedisa.

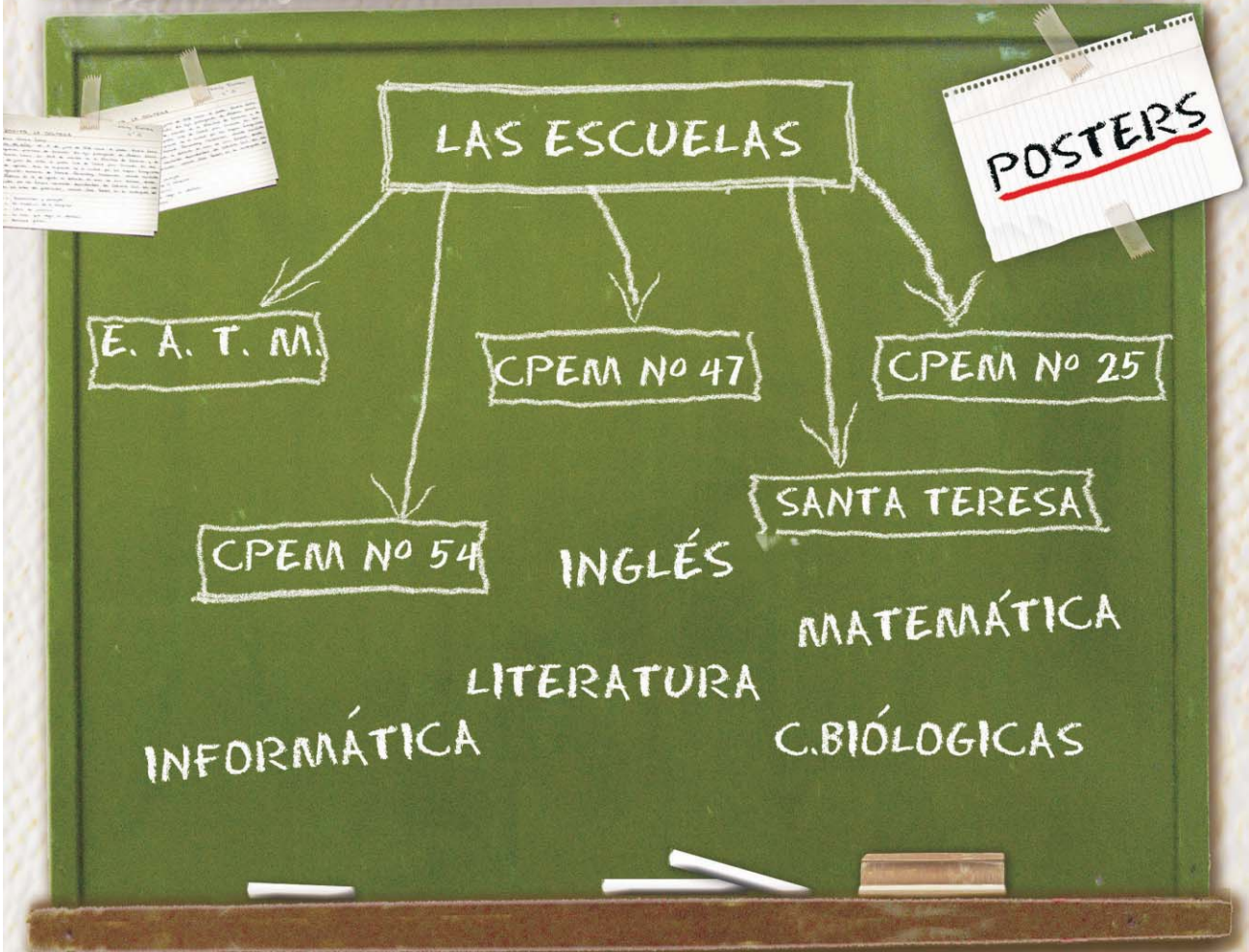
----- "¿Qué es la comprensión?", en *Programa de Mejoramiento de la calidad Educativa y retención Estudiantil*, Módulo II.

PETIT, Michèle (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.

POZO MUNICIO, J.I y GOMEZ CRESPO, M.A. (1998) *Aprender y Enseñar Ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*, Buenos Aires, Morata.



Compartimos nuestras experiencias únicas



De cómo una imagen puede generar identificación en un contexto

*Alba A. Breier
Celeste Vénica*

Resumen

El objetivo del proyecto es la complementariedad de los textos visual y escrito. Se desarrollaron actividades en las que se pudieran combinar y o fusionar la producción y el análisis de escritos con textos visuales, procurando que no se destaque uno sobre el otro, sino que se reconozcan como diferentes formas de comunicación, necesarias y capaces de complementarse. Llegamos así a la resolución final de un guión colectivo, representado por imágenes fotográficas en una “suerte” de fotonovela.

Problema

Cómo incorporar el texto escrito como parte importante en el desarrollo del conocimiento, también en la educación plástica.

Objetivo

Trabajar con los alumnos en la producción de ambos textos, visual y escrito, conjuntamente, con igual valor de importancia.

Características del grupo

Alumnos de 1º año de sobre-edad, es decir, entre 15 y 17 años, con poca estimulación y escasos hábitos de lectura y escritura, con dificultades de atención, continuidad y permanencia en la escuela.

Cantidad de alumnos: 20

Aspectos positivos

- Se cumplió parcialmente el objetivo de la complementariedad de textos, ya que se logró trabajar de manera individual, pero sin llegar a la producción de un guión colectivo (sí en forma oral). Por lo cual, se tomó sólo un texto como referencia para el trabajo visual.

- Se logró ampliar el campo de la producción dentro de la clase. Esto es: se trabajó no sólo en la carpeta sino en otras disciplinas como fotografía y performance.

- Gracias a la participación, los alumnos lograron sentirse protagonistas, escuchados, valorados, elevando así su autoestima.

- La relación con los alumnos se hizo más fluida, lo que favoreció la resolución final de los trabajos.

- Fue beneficioso el trabajo docente en equipo, fuera y dentro del aula, tanto para la planificación como para la evaluación constante en las clases.

Dificultades

- La actividad se extendió más del tiempo previsto.

- Se realizó una planificación no ajustada a los tiempos y dinámica del grupo, producto de la inexperiencia de las docentes y de los alumnos ante la nueva propuesta.

- No se desarrollaron algunos contenidos conceptuales planificados.

- Falta de recursos económicos y didácticos para plantear otro tipo de actividades.

Marco teórico

Reinventando las escuelas... trabajando en equipo.

Docentes que aprenden de docentes. Aprendizaje cooperativo.

Crear en los alumnos, confiar en sus capacidades, no subestimarlos y desterrar "con estos chicos no se puede".

Modalidad de observar y ser observado, para discutir la clase con un par.

"...hacerse cargo de la lectura y escritura en cada materia..." "...lo posible es generar condiciones didácticas que permitan (...) una versión escolar de la lectura y escritura, más próxima a la versión social (no escolar) de las prácticas."

Secuencia de actividades

Inicia el proyecto 9 de septiembre de 2005.

Primera clase

Presentación de la Prof. Celeste Vénica a los alumnos (dado que no era docente en el curso). Presentación e información del proyecto.

Observación de las obras elegidas de Berni en el retro-proyector.

Elaboración de un cuestionario oral, para el análisis de las obras, que tuviera en cuenta saberes previos de los alumnos.

Se llevó el registro de las respuestas y los diagnósticos durante la observación de imágenes.

Segunda clase

Realización de un texto escrito, narrativo e individual, que hable de la vida de un personaje inventado por ellos, relacionándolo con “Juanito Laguna”.

Lectura colectiva de cada texto y auto corrección individual.

Tercera clase

Producción plástica individual (dibujo- pintura) con las características del personaje creado por ellos.

Cuarta clase

Experimentación fotográfica con cámara digital. Reconocimiento de la herramienta por parte de los alumnos. Muestreo de imágenes. Interrelación de pares, trabajo colectivo. Desarrollo de dinámica grupal. Juego expresivo.

Quinta clase

Adjudicación espontánea de roles, por parte de los alumnos, para con los personajes a representar: fotógrafos - actores. Caracterización de personajes.

Utilización de distintos espacios del establecimiento para hacer las tomas fotográficas performáticas, sugeridas por los mismos alumnos.

Sexta clase

Observación grupal de las fotografías y los resultados obtenidos, en la computadora.

Conclusión

Consideramos que fue una experiencia positiva. Si bien no se pudo lograr una complementariedad plena de los textos visual y escrito, los alumnos lograron practicar la expresión escrita en la producción plástica. Nos sorprendió gratamente, ver como los niños se identificaban con la temática y conflictos planteados por las obras de arte observadas sintiéndose así motivados para la acción expresiva.

Tuvimos que dejar de lado algunos contenidos de la planificación, justificando esta decisión en la calidad más que en la cantidad de la propuesta pedagógica, lo cual permitió a los alumnos aprehender “otros contenidos”. Aprehender en el sentido de “atrapar el texto”.

Tomamos la experiencia como una prueba piloto, sujeta a revisiones y ajustes en futuras experiencias con otros grupos.

A partir del método “investigación – acción” pensamos una propuesta didáctica en la que los alumnos pudieran ser protagonistas (“*creer en ellos, confiar en sus capacidades*”- Gvirtz). Elegimos una temática con la cual se sintieran identificados, apropiándose así de los contenidos conceptuales y visuales de la obra del artista Antonio Berni.

Bibliografía

CARLINO, Paula (2002) "Quién debe ocuparse de leer y escribir en la universidad. Tutorías simulacro de examen. Síntesis de clases en las humanidades" en *Lectura y vida. Revista de la Asociación Internacional de Lectura*, año 23, nº 1, marzo, pp. 7.

GVIRTZ, Silvia y PODESTÁ, Ma. Eugenia (Comps) (2004) *Mejorar la escuela: acerca de la gestión y la enseñanza*. Bs. As., Granica.

LERNER, Delia (2003) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Bs. As., FCE., pp. 32.

La lecto-escritura como herramienta facilitadora del aprendizaje en la formación del Auxiliar de Enfermería

Ramiro Manuel Castellar

Diana Fernández

Patricia Levy

Introducción

La experiencia se realiza con:

- alumnos del 3º año de la Escuela de Auxiliares Técnicos de la Medicina,
- durante el 1º y 2º cuatrimestres del año 2006
- Total de alumnos: 60-
- Docentes: 3
- Actividades individuales y grupales
- Tema: *violencia familiar*

Problema

Presentaban dificultades para *la expresión escrita* y en la comprensión lectora de textos científicos disciplinares.

Objetivo

Fortalecer la elaboración de informes escritos en los alumnos de enfermería, a partir de la comprensión de textos disciplinares y redacción de las observaciones, lo que favorecerá un mejor desarrollo procedimental en el ámbito laboral.

Desarrollo

Esperamos lograr que los alumnos, al insertarse en el ámbito laboral, realicen informes acerca de la evolución de sus pacientes respetando la estructura de redacción de informes y utilizando el lenguaje técnico correcto.

En la actividad diaria del auxiliar de enfermería, *los registros escritos son documentos legales.*

Utilizamos la siguiente secuencia didáctica:

1º Momento (1º informe)

Investigar sobre el tema en forma *individual*; entrega de escrito.

Observamos que *“como resultado de dejarlos solos... no pueden jerarquizar, seleccionar ideas que una cátedra considera centrales.”* (P. Carlino y V. Estienne, 2004)

Los alumnos se resistían da alguna manera a realizar la búsqueda, en ese momento se les aclaró que la experiencia no era evaluativa.

En un segundo momento trabajamos las razones por las cuales hemos de escribir:

“Tres son las razones por las que la representación más generalizada acerca de la enseñanza de la alfabetización académica sostiene integrarla en cada asignatura. En primer lugar porque existe una relación indisoluble entre pensamiento y el lenguaje escrito...” (Biggs, Charmes Fuller, 1996 en P. Carlino)

Observamos aquí que mayor cantidad de alumnos se integran a la experiencia y que se sienten más seguros al tener información académica sobre *Informe*.

2º Momento (2º informe)

A partir de una *guía* dada por el docente y de una *clase* sobre *informe* realizaron: lectura comprensiva, discusión e informe *disciplinar, grupal* (opcional).

“Los estudiantes habrán de aprender en qué casos, para qué, dónde y cómo obtener, interpretar y usar información sobre un área del saber.”

“...La idea de escribir no es volcar en el papel lo que ya se tiene pensado... sino una tecnología para elaborar el conocimiento...” (P. Carlino)

Conclusión

Al finalizar la experiencia con este grupo de alumnos pudimos observar:

- Los alumnos participantes pueden realizar y valorar la importancia de realizar informes escritos, diferenciarlos de otros no disciplinares e incorporar el concepto de informe a partir de lo subjetivo y objetivo.
- Los docentes podemos trabajar de maneras diferentes y lograr objetivos mayores al utilizar otras herramientas didácticas.

“El desafío es generar situaciones didácticas para desarrollar la comprensión y producción de textos como prácticas generadoras de significaciones. ...” (Carrió, Ochonga y Codesal, 2004)

Bibliografía

CARRIÓ, OCHONGA y CODESAL (2004) "Las prácticas de lectura y escritura como ejes de la formación docente y sus implicaciones didácticas. Ponencia presentada en el Simposio "Leer y escribir en la Educación Superior (Universidad e Institutos de Formación Docente". *I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*, Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa, 1-3 de julio.

PCarlino

Biggs, Charmes Fuller, 1996 en P. Carlino)

CARLINO, P. y ESTIENNE, V (2004) "¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio" *Memorias de la XI Jornadas de Investigación en Psicología*, Fac. de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 29-30 de julio. Tomo I, pp.174-177.

Rehacer para mejorar el aprendizaje

María José Cirillo

Claudia Giacone

Resumen

Esta experiencia fue pensada a partir de la siguiente problemática: “Los alumnos entregan los trabajos sólo para cumplir”, sin relacionar la teoría con la práctica. No logran apropiarse de los conocimientos.

Teniendo en cuenta lo importante que es la retroalimentación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pensamos en rehacer un trabajo a partir de la implementación de comentarios críticos, y no mediante actitudes lapidarias, transformando la calificación en una oportunidad de diálogo.

El objetivo es que los alumnos puedan aplicar los contenidos teóricos a situaciones prácticas concretas, teniendo la posibilidad de rehacer la actividad bajo el acompañamiento y orientación del docente.

Esta actividad fue aplicada en un 2º año de Escuela Técnica, en la asignatura Biología, cuyo tema fue: “Elementos de una enfermedad”.

Resultó interesante la propuesta, porque los alumnos comprobaron que rehacer el trabajo les permitía obtener mejores resultados.

Introducción y objetivos

Teniendo en cuenta lo importante que es la retroalimentación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pensamos en rehacer un trabajo a partir de la implementación de comentarios críticos, transformando la calificación en una oportunidad de diálogo. Esto fue pensado a partir de que los alumnos entregan los trabajos sólo para cumplir, sin relacionar la teoría con la práctica. No logran apropiarse de los conocimientos.

El objetivo de esta actividad es orientar a los alumnos acerca del texto que deben producir, y asistirlos en las dificultades encontradas, ya que ellos tienden a hacer solo cambios locales y superfluos.

Con sus comentarios, el docente permite que los alumnos se alineen con los objetivos pedidos, permitiendo de esta manera no sólo acreditar su saber, sino darles una oportunidad para desarrollarlo.

Descripción de la experiencia

Esta actividad fue aplicada en un 2º año de Escuela Técnica, cuya carga horaria es de 3 horas semanales y con un total de 30 alumnos.

La experiencia comienza con la explicación teórica del tema: "*Elementos de una enfermedad*" por parte de la docente. A partir de su desarrollo, pide a los alumnos que realicen la siguiente actividad en forma individual:

Elegir una enfermedad transmisible entre las siguientes:

- *SIDA*
- *Mal de Chagas*
- *Cólera*
- *Hidatidosis*

Extraer los siguientes elementos del libro de texto:

- *Agente causal de la enfermedad*
- *Determinar los mecanismos de transmisión*
- *Órganos afectados*
- *Principales signos y síntomas*
- *Prevención y tratamiento*

En una semana, los alumnos entregaron sus trabajos, que fueron controlados por la profesora a través de llamadas al pie de página, para su reelaboración y calificación definitiva. La intención era señalar aspectos que pasaran inadvertidos a los alumnos y contribuir así a superar las dificultades de comprensión, estableciendo una fase intermedia que les permitiera reformular sus primeros intentos.

El error más común fue no saber focalizar las respuestas y, por lo tanto, no poder extraer las ideas principales.

Resultados

En principio, los resultados no fueron satisfactorios, pero a partir de la orientación de la docente los alumnos pudieron darse cuenta de sus errores, reelaborar el trabajo y entregarlo para su calificación final.

Conclusión

Esta propuesta resultó interesante porque los alumnos comprobaron que rehacer el trabajo les permitió obtener mejores resultados y valoraron la oportunidad dada por el docente, mediante la cual tuvieron la posibilidad de mejorar sus producciones a partir de una relectura del material.

¿Los alumnos lograrán reelaborar sus escritos antes de entregarlos? Este problema permitirá la posibilidad de corregir las producciones entre pares, incentivándolos a rehacer los trabajos.

Este es un nuevo desafío para nosotros los docentes, quienes tendremos que repensar nuestras prácticas a través de nuevas estrategias que mejoren la enseñanza y calidad del aprendizaje.

Bibliografía

CARLINO, P. (2002), "Evaluación y corrección de escritos académicos: para qué y cómo" Comunicación libre en el 9º Congreso Nacional de Lingüística, Córdoba, 14-16 de noviembre. Sociedad Argentina de Lingüística / Universidad Nacional de Córdoba.

----- (2003) "Rescribir el examen: transformando el epitafio en una llamada al pie de página". *Cultura y educación, Revista de teoría, investigación y práctica*, Vol. 15 (1): 81 – 96.

Nadie escribe para siempre...

Repensar la escritura como un proceso perfectible

*Liliana Esteban
Nora Mantelli
María del Carmen Sivori*

Resumen

Desde las prácticas de lectura analítica e interpretativa y en el marco de la investigación-acción, focalizamos la lectura y la escritura de textos expositivos – argumentativos, en Lengua y Literatura de 3º y Literatura de 5º año de la EATM de abril a noviembre del dos mil cinco, con el propósito de exponer trabajos en la muestra anual institucional.

Esta experiencia didáctica se fundamenta en la necesidad de abordar dificultades surgidas de la producción escrita: la creencia en el espontaneísmo de la escritura y en consecuencia su falta de revisión y la no puesta en práctica de contenidos teóricos en diferentes situaciones comunicativas.

Nuestro objetivo fue promover la lectura significativa como medio para la producción textual. La secuencia didáctica se inició con el análisis interpretativo de pautas de elaboración de informes y monografías, además de modelos producidos en otros niveles académicos y en la propia institución.

Luego, se organizó una producción entre todos los alumnos, orientada a la formulación de hipótesis introductorias de las tipologías solicitadas, y referida a un tema de los seleccionados para los futuros trabajos grupales e individuales.

Finalmente, se les propuso la elaboración de textos, en subgrupos, a partir de sus preferencias temáticas.

A medida que se desarrollaron las últimas instancias, los estudiantes contrastaron esta experiencia con tareas anteriores. De esa evaluación surgieron reformulaciones que daban cuenta del nuevo sentido que iba adquiriendo la reescritura.

Los diversos ajustes del proceso nos condujeron a modificar el tiempo didáctico, y a reorganizar el corpus textual en nuestras asignaturas.

Objetivos

A los efectos de procurar revertir la concepción de la escritura como algo espontáneo -negando el valor al proceso de revisión y reescritura- propusimos dos objetivos. El primero: contribuir a la adquisición de estrategias de comprensión y producción textual siguiendo a I. Solé (1994) y D. Lerner (1985). El segundo: posibilitar la internalización del concepto de escritura como *episteme* y como tecnología, de acuerdo con P. Carlino (2002).

Secuencia de actividades

Prácticas de lecturas guiadas para la producción de informes en Lengua y Literatura de 3er. año-ciclo de sobre edad- en un curso de veinte alumnos, y de monografías en Literatura, 5º año, modalidad bachiller, con un grupo de treinta:

- Por pares, los estudiantes leyeron modelos académicos y monografías de alumnos de años anteriores, con la finalidad de observar estructuras, modos de narrar, contenidos a modo de pre-textos de informes y monografías (P. Carlino, 2005).

- Con variada disposición grupal (individual, por pares, en pequeños grupos), y en distintos momentos (clases de cuarenta y ochenta minutos) los alumnos leyeron de manera analítico-interpretativa textos literarios de Jorge Luis Borges, y artículos periodísticos de escritores sobre cuestiones de crítica literaria en quinto año, y textos expositivos sobre temas elegidos por los alumnos de tercer año como: vida y obra de Monseñor Jaime de Nevaes, embarazo adolescente, pornografía infantil, violencia y maltrato, entre otros.

Prácticas de escritura guiada a la producción de informes, monografías y su reflexión metacognitiva (Carlino, 2005).

- Uno de los primeros planteos fue tener presente el destinatario a la hora de escribir.

- Otras actividades tuvieron como finalidad registrar información sobre estructuras, modos de narrar, contenidos de las tipologías propuestas en pretextos. (Carlino, 2003).

Ejemplos de consignas

M. Giardinelli (2005), "Derechos humanos y Literatura en Argentina"
Córdoba, *La voz del Interior*, 3/05.

- 1.-¿De qué manera la vida de MG. se vio afectada por la dictadura?
- 2.-¿Cuál es la concepción de Literatura que reconoce M.G.?
- 3.-¿A qué se refiere cuando dice genuflexiones posteriores?
4. Transcribe un fragmento que te parece sintetiza lo expuesto en el título
- 5.- ¿Qué incluirían en el corpus textual de la memoria de los argentinos?
- 6.- ¿A qué se refiere cuando dice que Videla no tiene identidad literaria?
- 7.-Como todo texto de opinión, el autor usa estrategias argumentativas. ¿Las recordás? Transcribí un ejemplo de cada una.
[continúan trece consignas más...]

"Embarazo adolescente" "Crearán una guardería" (Noticias) Río Negro, 4/05

- 1.- Determina el tema y la intencionalidad de cada texto.
- 2.-Titula cada párrafo en una oración.
- 3.- En los textos aparecen otras voces. ¿Cuál es la finalidad?
- 4.- Localizá y transcribí estrategias de coherencia y cohesión estudiadas en años anteriores.

Desde los alumnos surgieron nuevas ideas: redactar entrevistas fuera y dentro del ámbito escolar con el propósito de obtener datos sobre los temas específicos. Desde los docentes, reflexionar anticipando posibles valores de las prácticas de informes y monografías.

Ejemplos:

Preguntas a un panel que expuso sobre la vida de D. J. F. de Nevares:

- 1.- ¿Por qué decidió ser obispo?
- 2.- ¿Por qué siendo un abogado entró al seminario para ser sacerdote?
- 3.- ¿Por qué un sacerdote de fe se candidatea para tener un cargo político?
- 4.- Cuestión obrera del Chocón. ¿Cómo ingresó en la problemática?
¿Qué sucedió? ¿Cómo terminó el conflicto?

Entrevista al compañero de banco en quinto año.

1. ¿Para qué te sirve saber hacer una monografía?

2. ¿Qué relación hay entre las pautas dadas para la monografía y los trabajos anteriores de pre-textos? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian?

3. ¿Qué preguntas del primer trabajo de pretexto (elegir tres) te ayudaron a entender el texto?

4. ¿Qué estrategias argumentativas usa Chávez para defender su tesis en el segundo?

Con vistas a la producción final, los jóvenes se abocaron a:

- Procesar información sobre tipologías en resúmenes, cuadros y gráficos.
- Organizar borradores: plan, bosquejo, preescritura.
- Escribir introducciones con formulación de hipótesis de trabajo a partir de los materiales y propuestas temáticas.
- Presentar los trabajos y leer los comentarios analíticos de las profesoras y de los pares.
- Reformular los escritos a partir de las observaciones anteriores.
- Profundizar el marco teórico (estructuras, formatos, párrafos, titulación) a partir de dificultades comunes detectadas por las profesoras y los alumnos (D. Cassany, 1996).
- Presentar los trabajos definitivos, grupales en el caso de informes e individuales en el de las monografías.

Evaluación

A modo de diagnóstico, indagamos sobre los conocimientos previos y se revisaron trabajos del año anterior sobre las mismas tipologías que apuntan a las dificultades para superarlas en este año.

En la evaluación continua, realizamos las siguientes intervenciones a medida que se presentaron los trabajos iniciales:

- señalamientos concretos sobre palabras, coherencia y cohesión,
- planteo de interrogantes a los efectos de que el alumno vuelva sobre sus escritos y reflexione sobre la pertinencia de tal o cual expresión,
- se destacaron los aspectos positivos de cada uno de los trabajos,
- los alumnos registraron en un listado todas las observaciones y deliberaron en grupo sobre las mismas,

- realizaron consultas con la profesora,
- se confeccionaron nuevos borradores,
- se leyeron en voz alta y se intercambiaron los escritos argumentativos sobre los pretextos.

Los alumnos comprometidos con las secuencias del trabajo, fueron superando gradualmente los obstáculos que se presentaron a lo largo de la experiencia. Uno de los logros fue que reconocieron el formato del informe y de la monografía, y dieron cuenta de que iban deconstruyendo la creencia en el espontaneísmo de la escritura, y valorando los contenidos teóricos en las prácticas de escritura.

No obstante, una limitación importante fue el hecho de que las producciones resultaron con niveles desiguales en cuanto a la redacción y consistencia de las estrategias argumentativas.

Por otra parte, los alumnos realizaron una evaluación de la experiencia en donde volcaron los aspectos positivos, los negativos y lo que cambiarían respecto de esta propuesta metodológica (Gloria Eildestein, 1997).

Algunos ejemplos:

¿Qué aspectos positivos pudiste rescatar de esta experiencia?

“Lo positivo que extraje de esto fue que conocía muchas obras de Borges y supe otra forma de interpretar los cuentos del escritor, gracias al conocimiento de sus temáticas y símbolos. También me sirvió utilizar las citas textuales y demás estrategias argumentativas. Me parece importante además el hecho de que aprendía a hacer un trabajo monográfico.” (Bibiana Agüero)

“Los aspectos que yo puedo destacar de esta experiencia fueron los trabajos previos a la monografía que de una u otra manera me ayudaron para realizar la misma.” (Nicolás Dutto)

“Las actividades que me ayudaron a realizar este trabajo fueron: la muestra de trabajos de otros alumnos, las actividades con los cuentos leídos, la explicación por parte de la profesora en cómo organizar el trabajo.” (Ivana Constanzo)

¿Qué no te sirvió de esta experiencia?

“Sinceramente, lo que no me sirvió fue la pérdida de tiempo, ya que creo que el trabajo se podía realizar en menos días porque no lo consideré (sic) tan difícil y/ complicado.” (Mariela Laino)

“Todo me sirvió de esta experiencia, no veo que no me halla (sic) servido (además debo (sic) creer que mi monografía está bien) sino no me sirvió de nada todo lo visto.” (Marcela Gutiérrez)

¿Qué cambiarías de la experiencia en un trabajo futuro?

“Creo que para la próxima vez elegiría otro autor menos complejo y trataría de variar el género literario ya que solo leí cuentos.

Para finalizar diré que me gustó hacer la monografía por el hecho de que no solo me gusta escribir, sino que me encanta analizar y criticar lo leído, pero más que nada me gusta argumentar. Además olvidé (sic) mencionar que investigar sobre sus escritos a la vez fue investigarlo a él porque puedo decir que llegué (sic) a entender en qué tipo de mundo se encontraba sumergido.” (Fabiola Coronado)

Propuestas transformativas del presente para un futuro diferente

“Maestros aislados en aulas cerradas no pueden resolver problemas que les son comunes en tanto atraviesan el tiempo y el espacio de sus aulas.”

Lectura y Vida, sept. 1995.

La experiencia, fruto de un trabajo cooperativo, nos permitió descubrir la trascendencia de lo individual en aras de un proyecto institucional que favoreció a todos.

Lo que partió como una iniciativa didáctica, se fue adaptando a los intereses del grupo y a través de la organización de charlas, entrevistas fuera del ámbito escolar y la proyección de videos, se convirtió en una propuesta atractiva y original.

Sabemos que la sociedad cambió ¿podemos, entonces, seguir enseñando como siempre? Procuremos buscar nuevas experiencias en la aventura de la investigación acción (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997).

El primer planteo es pensar cómo entusiasmar y comprometer a la mayoría del grupo de alumnos. En esta experiencia pudimos comprobar que los alumnos participan más cuando ellos se involucran en la elección de los temas sobre los cuales investigar y luego producir.

Necesitamos tener una apertura suficiente como para no aferrarnos a paradigmas fijos, y permitírnos flexibilizar nuestra planificaciones; centrarlas en un proyecto que atienda a la lectura y la escritura como práctica social (Graciela Fernández, M. Viviana Izuzquiza, Irene Laxalt, 2004).

Reforzamos la concepción de flexibilidad y adaptación de acuerdo con los grupos y evitar, de esta manera, la frecuente homogeneización.

Por último, queremos rescatar nuestro enriquecimiento como equipo de trabajo, y el que se produjo dentro de la institución, permitiendo una retroalimentación entre alumnos y profesores de los diferentes cursos.

¿Y si leemos una producción de nuestros alumnos?

Introducción del informe: “El obispo de los desamparados: Don Jaime de Nevares.

En este informe tratamos de analizar los acontecimientos sociales y políticos de los que fue partícipe Don Jaime de Nevares. En primer lugar, su vida; luego, en una segunda parte, se profundizarán las obras más destacadas del ex obispo neuquino para contestar algunos de los interrogantes planteados en la sociedad como por ejemplo ¿Quién fue Jaime de Nevares? ¿Cómo contribuyó a los problemas que día a día se presentaban en la comunidad de la cual él formaba parte?, entre otros.

El primer momento de este informe será utilizado para realizar un recorrido completo y detallado de la historia y trayectoria del obispo antes de ser destinado a Neuquén. A continuación, se abarcará la obra que Monseñor de Nevares realizó en la sociedad, es decir, su participación en la disputa por el territorio del pueblo mapuche, y su colaboración para con los obreros del Chocón, entre otros. Luego, en un tercer momento, se comentarán las participaciones del ex obispo en el sector político, y cómo desde su lugar se propuso defender los sectores más desposeídos de la sociedad.

Por último, se hará una conclusión generalizada de su vida, abarcando su niñez y actuación política para finalmente concluir con un comentario de la muerte de quien fuera un mártir y protector de los pobres”. (V. Gavilán, J. Ovando, A. Zúñiga)

Bibliografía

CARLINO, Paula (2003) "Los textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva". Uni/pluri/versidad, Vol.3, N° 2.C

----- (2005) "¿Qué es una monografía? Capítulo 1. Escribir en el nivel superior". En P. Carlino, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Académica.

CASSANY, Daniel (1996) *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama.

EILDESTEIN, Gloria (1996) "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo" en Camilloni, Alicia y otras (1996), *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.

FERNÁNDEZ, Graciela; IZUZQUIZA, M. Viviana y LAXALT, Irene (2004) "El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer". En P. Carlino (coord.) *Leer y escribir en la universidad*. Colección Textos en Contexto n° 6. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.

LERNER DE ZUNINO, Delia (1985) "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético". *RLL, Lectura y Vida* N° 4.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1997) *La investigación acción en educación. Antecedentes y tendencias actuales*. República Argentina.

El libro vuelve al aula. Enseñemos a leer y a escribir en cada asignatura

Alicia Susana Gabarra
Nanci María A. Parrilli

Resumen

▪ Los chicos leen menos de un libro por año. Aproximadamente el 30% no accede a ningún texto.³³

▪ ¿Puede un chico educarse sin libros? “No, porque es parte de la educación.” “Puede estar en las bibliotecas... pero hay que poner el acento en capacitar a los mediadores que son los que transmiten la pasión por la literatura.”

Sensibilizados por estas noticias: recibimos libros del Ministerio de Educación de la Nación para ser distribuidos entre los alumnos y nos invitan a formar parte del proyecto de Apoyo al Mejoramiento de la Escuela Media “La lectura y escritura: un problema de todos”.

Concientes de que egresan sin apropiarse de “la lectura y escritura como herramientas esenciales del progreso cognoscitivo y de disfrute personal”³⁴ y de que el tipo de material que utilizamos (fotocopias) agudiza este problema, decidimos aprovechar la oportunidad de articular estos hechos:

▪ Los chicos llevaron a sus hogares los libros en calidad de préstamo, con el fin de usarlos, cuidarlos y devolverlos para que otros los vuelvan a usar.

▪ Comenzamos a trabajar con los docentes en capacitación, con la consigna “El libro vuelve al aula”

La experiencia resultó positiva. Los chicos percibieron que se confiaba en ellos y que se les facilitaba el estudio. Los docentes manifestaron interés en seguir capacitándose sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, teniendo como meta “el resumen”. Respecto de los libros, como dice Paula Carlino: “...ojalá podamos seguir promoviendo su uso y no su archivo”.

³³ Datos publicados por la Cámara Argentina del libro –Marzo 2005

³⁴ Susana Itzcovich Presidenta de la Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina (ALIJA)

³⁵ Lerner, D. (1994) “Capacitación En servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente”. *Lectura y vida*, año XV, N° 3, pp. 15-19.

Objetivo

Socializar el Proyecto de Articulación entre Nivel Medio y Universidad para que el libro vuelva al aula, enseñando a leer y escribir en cada asignatura.

¿Qué hicimos?

Crear un espacio de reflexión sobre la práctica en las Jornadas Institucionales, a partir del eje: “De la lectura analítica e interpretativa al resumen”.

¿Por qué?

La enseñanza de la lectura y la escritura es una *responsabilidad institucional que se logra a través de la capacitación en servicio*. La misma debe promover *el trabajo en equipo, con espacios de discusión que permitan confrontar experiencias y propiciar el análisis crítico del rol docente*.

Elegimos *el resumen porque es una producción escrita que se pide a los alumnos en casi todas las materias, y que no se enseña*. Su producción exige la puesta en juego *de estrategias cognitivas complejas que, si se trabajan adecuadamente, favorecen el crecimiento intelectual de los alumnos*.

¿Cómo?

En dos jornadas de tres horas reloj cada una (agosto y octubre):

- Planificamos en forma conjunta con la jefa y docentes del Departamento de Lengua, quienes tuvieron a su cargo el desarrollo teórico. Nosotras colaboramos en la coordinación y registramos lo acontecido.
- Difundimos cada Jornada para convocar a los compañeros.
- Analizamos y sistematizamos los registros.
- Elaboramos material teórico para compartir.

Desarrollamos estos contenidos:

- El paratexto y su valor comunicativo. Tipos de paratexto: del editor, del autor. Elementos paratextuales
- La lectura analítica e interpretativa. Aspectos: el lector; objetivos, motivación. Materiales soporte.
- Tipologías textuales. Características y estructura.
- La pregunta como recurso. Tipos.

Propusimos estas actividades:

En pequeños grupos de discusión heterogéneos o por área, se trabajó en forma teórica y práctica:

- Identificación de paratextos en formatos textuales de diversas asignaturas.
- Tipos de textos que se usan en las clases y criterios para seleccionarlos. Formas de trabajo de la lectura.
- Trabajo con libros de texto entregados a los alumnos. Elección de un tema. Lectura y análisis del paratexto. Elaboración de una guía para aplicar con los alumnos.

En los plenarios se realizaron síntesis aplicando los conceptos teóricos.

¿Qué hicimos?

Entregar a todos los alumnos de la escuela *libros* de texto de distintas asignaturas y algunos cuentos.

Cada alumno recibió, en calidad de *préstamo* para todo el año, entre *uno y dos* libros.

¿Por qué?

El personal directivo, con Asesoría Pedagógica y los jefes de departamento, decidieron *entregar los libros*. Esto generó *resistencia* en los bibliotecarios y en algunos profesores, que temían la pérdida del libro al permitir que el alumno lo llevara a la casa.

Se decidió *no desvirtuar la filosofía* emanada desde el Ministerio, con la cual *se acordaba*, que consistía no sólo en que el alumno tuviera la posibilidad de tener su libro, sino que el *libro* vuelva a tener un *lugar* en los diferentes hogares.

¿Cómo?

Se solicitó a los jefes de Departamento que, en forma conjunta con los docentes, analizaran los libros y sugirieran qué material era posible de ser utilizado en cada materia y cada curso.

Se organizó la entrega por curso con actividades tendientes a la promoción del uso y cuidado del libro, y a la revalorización de la lectura. Participaron profesores de diferentes disciplinas, preceptores, bibliotecarios, el personal directivo y asesoría.

¿Cuáles fueron los resultados?

- Los alumnos recibieron los libros con sorpresa y mucho entusiasmo por ser la primera vez que se realizaba algo así en el ámbito escolar.
- En general, los libros fueron poco aprovechados para el trabajo en clase. La ausencia de libros en las aulas durante tantos años ha generado un efecto de naturalización que obstaculizó la posibilidad de capitalizar tanto el recurso material como el entusiasmo que provocó en los alumnos.
- Algunos adultos que cuestionaron la entrega del libro reconocieron que la medida había sido acertada, ya que observaron que fueron cuidados y están siendo devueltos.
- Al finalizar el ciclo lectivo, realizamos, a través de un cuestionario, una evaluación del impacto que tuvo en los alumnos la entrega de libros. Se seleccionaron 4 cursos, uno del ciclo básico de bachillerato, uno del ciclo superior y dos de Enfermería.
- Sistematizamos las respuestas de los alumnos.

Significados otorgados por los alumnos a la entrega de libros

Vinculado a la confianza y el interés por la educación:

“A mí me pareció muy bueno que la escuela apueste por un proyecto así, que nos dé confianza, que nos dé la oportunidad de confiar en nosotros y nosotros tomar la responsabilidad de saber cuidar y apreciar algo que tenemos como préstamo.”
“...se interesan por mi educación.”

Vinculado al uso del libro en clase:

“No, la verdad es que no lo usamos. Fue una lástima. Lo desaprovechamos...” *“Lo usamos una sola vez.”* *“Lo leí porque la profesora trabajaba con él.”* *“No lo usé porque los temas del libro no tenían que ver con los que se daban en los programas de principio de año...”* *“Utilizábamos otro tipo de bibliografía.”* *“No los leí sino que los hojeé un poco porque el profesor no me los hizo leer.”*

Vinculado al aprendizaje:

“Para mí el préstamo de los libros fue algo muy útil y realmente necesario para una mejor investigación, información y aprendizaje de las materias.”

Vinculado al disfrute y al conocimiento:

"Pude leer y me gustó mucho, me ayudó en cosas que ni idea tenía yo como por ejemplo hacer un currículo que parece una pavada pero no lo es." "Había temas interesantes y me entretuve leyendo." "Al principio me gustaron los dibujos y me puse a leer algunas cosas." "No sirve leer por leer, no lo disfrutás como debe ser." "Los leí por iniciativa propia aunque el profesor no me lo pidió."

Vinculado a compartir el libro en el hogar:

"No los compartí con mi familia porque ellos trabajan y no son "amantes" de los libros." "También lo utilizó mi hermano que está en la facultad." "Sí, con mis padres porque ellos estaban igualmente interesados que yo por saber qué contenían." "Compartí un cuento con mi familia y con mis amigos."

Vinculado a la situación económica:

"Está bueno que nos den libros ya que hay muchos chicos que no los pueden comprar."

¿Cuáles fueron los resultados?

El trabajo realizado posibilitó:

- Revisar algunos aspectos de la práctica, que llevaron a analizar las concepciones de *aprendizaje y evaluación* a partir de recordar situaciones vinculadas a la lectura que los docentes vivieron como alumnos: *"Repetíamos tal cual lo leído...eso era lo valioso, lo que se acreditaba." "No se entendía nada, y se aprobaba."*

- Reconocer que *estos temas no forman parte de la capacitación docente y valorar la importancia de incluirlos*. El 62% de los docentes encuestados propusieron continuar en el ciclo lectivo 2006 con la modalidad de taller para poder enseñar a leer y escribir resúmenes.

- Pensar acerca de la *importancia de la prelectura*, el trabajo del *paratexto* y qué es necesario tener en cuenta para *seleccionar los textos* que se ofrecen a los alumnos.

El 85 % de los docentes que participaron de las Jornadas Institucionales expresó que pudo aplicar algunos de los conceptos trabajados a su práctica de enseñanza de la lectura analítica, fundamentalmente el tema referido al análisis del paratexto y al tipo de preguntas. La mayoría de ellos no utiliza las inferenciales.

- Identificar que *los textos expositivos* son los más utilizados para trabajar con los alumnos. Con relación a esto habría que continuar indagando si lo que plantea Paula Carlino se confirma en la práctica:

*“...Muchos textos del nivel secundario borran del todo la polémica, han suprimido la naturaleza argumentativa del conocimiento científico y presentan sólo una exposición del saber. Estos textos omiten los métodos con los que se han producido los conceptos y silencian la controversia de la que han emergido. Tratan el conocimiento como ahistórico, anónimo, único, absoluto y definitivo. Asimismo, la cultura lectora de la educación secundaria exige aprender qué dicen los textos y tiende a desdeñar porqué lo dicen y cómo lo justifican.”*³⁵

¿Cómo seguimos?

Esperamos poder continuar este año con:

- *la capacitación en servicio*, dedicando tres jornadas para enseñar a leer y escribir resúmenes, que es la primera meta que habíamos pactado;
- *el préstamo domiciliario de libros*, profundizando el trabajo con los Jefes de Departamento y los profesores para que este recurso sea mejor aprovechado.

Haber articulado estas dos acciones significó un compromiso institucional que produjo cambios en la cultura escolar. Para que continúe, necesita que las instituciones participantes se comprometan nuevamente a apoyar la labor de los profesores comprometidos con acciones manifiestas.

Además, ser capaces de interpretar que cuando los chicos nos dicen:

“... Sigán apostando por nosotros...”, porque simplemente confiamos en que eran capaces de cuidar un libro, nos están manifestando su interés por integrarse a una cultura nueva.

*“El profesor inclusivo, como la escuela inclusiva, reconoce que lo que está en juego es una pertenencia social, y decide abrir las puertas para que los recién llegados logren ingresar”*³⁶ y permanecer.

³⁵ Carlino, Paula (2003) “Los textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”. *Uni/ pluri/ versidad*, Vol.3, N° 2, pág. 20.

³⁶ Carlino, Paula (2003) “Los textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”. *Uni/ pluri/ versidad*, Vol.3, N° 2, pag 20.

Bibliografía

CARLINO, P. (2003a) "Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema". *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, N° 33, Barcelona.

----- (2003b) "Los textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva". Vol.3, N° 2. *Uni/pluri/versidad*.

----- (2004) "Escribir y leer en la Universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e Instituciones" En *Leer y escribir en la Universidad*. Colección *Textos en Contexto* N° 6. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.

----- (2005) *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, FCE.

FERNÁNDEZ, G., IZUZQUIZA, M.V. y LAXALT, I. (2004) "El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer". En P. Carlino (Coord.). *Leer y escribir en la universidad*. Colección *Textos en Contexto* N° 6. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura /Lectura y Vida.

KAUFMAN, A.M. y F. PERELMAN (2000) "Resúmenes escritos: reconstrucción de un proceso investigativo", en N.Elichiry (comp), *Aprendizaje de niños y maestros*, Buenos Aires, Manantial.

LERNER, D. (1994) "Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente". *Lectura y vida* Año XV, N° 3.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1997). *La investigación Acción en educación. Antecedentes y Tendencias actuales*. Buenos Aires: Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo.

VELÁSQUEZ, M. (2000) "Aplicación del marco teórico a una investigación empírica", en Viramonte de Avalos, M. (comp.) *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires, Colihue.

Las vivencias de los alumnos como motivación para escribir

*Susana Beatriz Oggioni
María Cristina Sterpone*

Resumen del póster

El punto de partida fue que los alumnos se resisten a escribir, probablemente por no encontrarle sentido a esta actividad.

Teniendo en cuenta principalmente que se aprende sólo si hay interés en hacerlo y que la bibliografía utilizada tradicionalmente no propiciaba el abordaje del tema, se planteó esta tarea.

La propuesta didáctica tenía como objetivo desarrollar el tema: "Factores socio-económicos generadores de enfermedad", en la asignatura Enfermería I, en un curso de 24 alumnos.

Actividades

La docente realizó una introducción sobre la "Relación entre desarrollo económico y salud", con aportes de los alumnos.

En grupos de 3 alumnos, partiendo del caso de una persona en una situación determinada con sus necesidades básicas insatisfechas, imaginar y escribir una breve historia relatando sus condiciones de vida e identificando los problemas de salud que éstas pueden generarle.

Cada grupo lee su historia y los problemas de salud detectados. Se elabora un cuadro con los factores socio-económicos generadores de enfermedad.

Los alumnos deben elegir 4 factores y relatar cómo les parece que cada uno se relaciona con la enfermedad. Esta producción debe presentarse por escrito, para realizar las observaciones pertinentes.

Todos realizaron los textos solicitados, incluso las producciones que debieron reescribirse. Faltó más acompañamiento docente durante la escritura y la instancia de opinión de los alumnos.

Se continuará con este tipo de actividades pues todos somos responsables de enseñar a leer y escribir a nuestros alumnos y cuando los

contenidos pueden ser conectados con sus vivencias se consiguen mejores logros.

Relato de la experiencia

Docente a cargo de la experiencia: Susana Oggioni (con la colaboración de la asesora Alicia Gabarra en la elaboración de la propuesta)

Asignatura: Enfermería

Curso: 1° año "C"

Fecha: setiembre de 2005

Características principales de los alumnos

Son alumnos de primer año de la carrera "Auxiliar de Enfermería", que se cursa en 3 años, en doble turno (en el turno mañana se cursa todo lo pertinente a Enfermería y en el turno tarde, los 3 años del Ciclo Básico de la escolaridad media). Son personas con una edad mínima de 15 años al ingreso, pero el rango de edades es bastante amplio, ya que muchos de nuestros alumnos eligen esta carrera porque la ven como una pronta salida laboral. El grupo que realizó esta experiencia tiene en promedio 23 años (hay alumnos de 15 hasta 30 años). La mayoría de esta población hace años que no está escolarizada, aunque muchos han cursado (y "fracasado") algún/algunos año/s de la secundaria. Por esto, se trata de un grupo poco instrumentado para la lectura analítica e interpretativa y para la producción de escritos. A esto se suma la realidad socio-económica que viven, ya que son alumnos que provienen de grupos familiares con ingresos insuficientes y necesidades básicas insatisfechas (por ejemplo: muchas alumnas son madres, algunos son sostén de hogar, o bien hay alumnos adolescentes que se sienten "presionados" por sus padres pues esperan que sus hijos terminen la carrera, aunque no estén tan seguros de la elección realizada).

Propuesta didáctica

Se aborda esta propuesta teniendo como objetivo brindar a los alumnos los elementos teóricos que les permitan detectar la relación existente entre *pobreza y enfermedad* y, a partir de ello, elaborar un texto referido al tema: "*Factores socio-económicos generadores de enfermedad*".

La preocupación surge cuando se toma conciencia de lo siguiente: los alumnos escriben poco y es responsabilidad de cada docente enseñar a leer y escribir en cada asignatura, pues se trata de lenguajes específicos. Según Paula Carlino (2005), para aprender una asignatura se necesita manejar los modos de leer y escribir propios de la misma y esto sólo se logra con la ayuda de los expertos, que son los docentes de la materia. Se incluye esta práctica en la propuesta pues se trata de una de las herramientas básicas en el proceso de elaboración de los discursos propios de cada campo de conocimiento y favorece el desarrollo del pensamiento.

Se trabajó en base a ideas previas, sin que los alumnos utilicen material bibliográfico. Esta decisión de no utilizar la bibliografía del libro de texto se basó en que el enfoque de este material no favorecía el acercamiento de los alumnos a los nuevos saberes, teniendo en cuenta que se trata de una problemática que estos alumnos viven muy de cerca. Es necesario trabajar con los conocimientos previos, ya que, al decir de Paula Carlino, podemos ayudar a modificar un conocimiento previo sólo si lo dejamos aflorar. Hay que dejarlos fluir para poder favorecer que los alumnos se apropien de los conceptos correctos, ya que las ideas erróneas persisten si no se les hacen lugar. Escribir sobre estos temas, tan ligados a sus realidades, permite relacionar y reflexionar sobre sus propias condiciones de vida y acercarse al objeto de conocimiento, objetivando esas condiciones con una producción escrita. Esto obliga a organizar el pensamiento y darle una expresión lingüística comunicable, comprensible para los demás. Los demanda a buscar correlaciones entre los nuevos conocimientos y los conocimientos de sus propias vivencias, según Carlino y Santana (1996). Coincidimos en que escribir es una tarea laboriosa y compleja y es nuestra obligación buscar estrategias que propicien el acercamiento de los alumnos con esta actividad.

Descripción de las actividades

Primer momento (tiempo de trabajo: 80')

Introducción. La docente realizó una introducción al tema hablando de la "Relación entre desarrollo económico y salud", con aportes de los alumnos, ya que es necesario dar un marco que propicie el nuevo conocimiento.

Propuesta grupal. Reunidos en grupo de hasta 3 alumnos, a partir de un “caso” (una persona en una situación determinada, todas con las necesidades básicas insatisfechas), imaginar y escribir una breve historia de esa persona relatando la realidad en que vive (las condiciones de vida de esa persona) e identificar los problemas de salud que pueden generar estas condiciones de vida.

En esta instancia se optó por trabajar en grupos, ya que, coincidiendo con Myriam Nemirosky (1999), la interacción ayuda a ponerse en el lugar del otro, a aprender a negociar. La construcción conjunta produce más beneficios que el trabajo individual, es una mayor fuente de conocimientos.

Puesta en común. Cada grupo lee su historia y los problemas de salud detectados. Consideramos que socializar las producciones mediante la lectura es un aporte para mejorarlas, determinan si el mensaje está claro, si responde a la consigna, es decir, como sostiene Nemirosky, la lectura tiene un significado real.

En plenario, en el pizarrón, la docente, con el aporte de los alumnos, va construyendo un cuadro donde aparecen los “Factores socio-económicos que favorecen la enfermedad”, que los alumnos transcriben a sus carpetas.

NOTA: La docente se lleva los escritos para leerlos con más detenimiento y hacer observaciones referidas a lo formal. Esta producción escrita es devuelta a los grupos en la clase siguiente.

Segundo momento (tiempo de trabajo: 40’)

Propuesta individual. La docente vuelve a escribir en el pizarrón el cuadro con los “factores socio-económicos que favorecen la enfermedad” y solicita a los alumnos la siguiente tarea: elegir 4 factores y relatar de qué manera les parece que cada uno de estos factores se relaciona con la enfermedad.

Esta producción la deben presentar por escrito, en una hoja, para que la docente pueda realizar las observaciones pertinentes. Como se trataba de un tiempo insuficiente para cumplimentar la tarea, se permitió que la finalizaran en sus casas y la presentaran en la clase próxima.

Evaluación de la actividad

En la clase siguiente, la docente realiza la devolución individual de los trabajos, explicando a cada alumno las observaciones llevadas a cabo y les

solicita a quienes habían realizado los trabajos sin respetar la consigna, que los rehicieran. Según Paula Carlino, revisar lo escrito obliga a reflexionar nuevamente sobre esos contenidos, ayuda a ponerse en lugar del lector, que es a quien le trasmite el mensaje.

Esta propuesta se implementa en un curso de 24 alumnos. 6 alumnos rehacen la totalidad del trabajo, 8 modifican parcialmente sus producciones y 10 tienen muy pocas observaciones.

Los alumnos son informados en la instancia introductoria del proyecto que la docente está llevando a cabo y manifiestan, en general, que se sienten interesados en participar del mismo con esta actividad.

Evaluación de la experiencia

En esta etapa se trata de implementar actividades que favorezcan la tarea de escritura, que sean capaces de redactar un texto, para llegar a apropiarse de determinado conocimiento. La participación de la docente en este Proyecto ha permitido reflexionar sobre dos cuestiones nodales:

La escritura no es una tarea “accesoria” de las asignaturas, ya que todos los docentes son responsables de enseñar a leer y escribir a los alumnos (y no sólo los docentes de la asignatura “Lengua”)

La relación existente entre pensar-leer-escribir-reescribir en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Es fundamental, entonces, empezar a valorizar la *lectura y la escritura*, ocuparse de estas tareas. Es por ello que la investigación acción puede ser una importante herramienta docente que le permita comenzar a transitar el camino del análisis sobre sus experiencias en el aula y en la búsqueda de estrategias que mejoren las mismas, a la vez que va generando nuevas hipótesis que requieren una nueva intervención.

Aspectos positivos

Particularmente para este trabajo no hice trabajar a los alumnos la lectura, pero me interesaba que el tema que se iba a desarrollar pudiera ser conectado con sus vivencias y sin duda que fue así, porque ellos viven situaciones socio-económico-culturales que favorecen la aparición de enfermedades, y las pudieron detectar, y pudieron elaborar un texto (a pesar de tantos obstáculos). Lograron algo. Los alumnos pudieron operar sobre el

nuevo conocimiento, que es, según Nemirovsky, condición básica para poder apropiarse del mismo.

Aspectos negativos

Faltó autoevaluación de los alumnos, ya que sólo se los hizo partícipes al inicio de la experiencia. Si uno está en un proyecto de I-A necesita a los alumnos para que nos den una devolución de cómo está la actividad que estamos haciendo con ellos. Es importante esta instancia pues son los destinatarios de la I-A.

Hubiera sido más beneficiosa para los alumnos la instancia de lectura grupal de las producciones individuales, ya que esta práctica ayuda para determinar la claridad de los conceptos y le da un sentido ya que es para destinatarios reales.

El tiempo fue un factor limitante, ya que la producción escrita podía haberse trabajado en clase, para que la docente brindara ayuda a los alumnos con dificultades (aunque esto puede entenderse como un avance en la autonomía del alumno).

Bibliografía

CARLINO, Paula (2005), "Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria...", en *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

CARLINO, P. y SANTANA, D. (1996), "Las coordinadoras cuentan", en *Leer y escribir con sentido*. Madrid, Visor.

CARRÍO, M.; OCHONGA, M. y CODESAL, A. (2004) "Las prácticas de lectura y escritura como ejes de la formación docente y sus implicaciones didácticas. Ponencia presentada en el Simposio "Leer y escribir en la educación superior". I Congreso Internacional *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 1-3 de julio. Santa Rosa, Univ. Nac. de La Pampa.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1997), *La investigación acción en educación. Antecedentes y tendencias actuales*. Buenos Aires: Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, 1997.

De la comprensión lectora a la producción escrita: el resumen

*Roxana Paredes
Marcela Riba*

Resumen

Problema: la gran dificultad que manifiestan los alumnos en la interpretación de los textos de ciencias sociales.

Marco teórico

En la constitución del resumen, no sólo intervienen los conocimientos previos, sino que en la misma realización del resumen se construyen nuevos conocimientos. Por lo tanto, la elaboración del resumen podría favorecer el crecimiento del marco conceptual de los alumnos.

La elaboración del resumen requiere de una escritura coherente y cohesiva. Debe ser breve, fiel y distinta del texto fuente.

En la construcción del resumen intervienen macrorreglas (supresión, selección, generalización y construcción) que exigen procesos de abstracción y generalización. Consideramos al resumen como una herramienta pedagógica. Por lo tanto, el que se apropien de este tipo de técnicas de lectura y escritura, les permite a los alumnos ser concientes del propio proceso de aprendizaje.

Descripción de la experiencia

La experiencia áulica en la asignatura Geografía fue realizada en cuarto año T.T. Consistió en la aplicación del resumen sobre un texto fuente: "La apropiación de las estepas patagónicas y su deterioro".

Se comenzó con una lectura silenciosa del texto. Luego se procedió a la identificación de ideas principales, de conceptos claves y de palabras desconocidas. Por último se procedió a la escritura del resumen.

La experiencia se llevó a cabo durante dos clases de 80 minutos y el material bibliográfico fue dado por el docente.

Además del resumen que los alumnos debieron entregar por escrito, se les solicitó que realizaran una síntesis oral sobre el contenido del tema tratado en el resumen. Dicha síntesis fue realizada por los alumnos satisfaciendo las expectativas de las docentes.

Resultados

Los alumnos lograron rescribir el resumen, una síntesis oral del mismo y una visión integral del texto tratado. Los obstáculos fueron: la escasez de vocabulario (adjetivos y sinónimos) y la redacción.

Conclusión

Una única experiencia no es relevante, ni concluyente. Por lo tanto, es intención de los docentes continuar con la aplicación de la elaboración de textos a partir del resumen y rediseñar las prácticas áulicas.

COLEGIO:
C.P.E.M N° 47

* "Aprender contabilidad escribiendo"

Patricia AVELLÁ - Beatriz A. PISTOLA

* "¿Existen los libros de Matemática?"

Marcela GILBERT- Mirtha Graciela PRESA - Viviana CAÑAZ

* "Cómo hacer de la utopía una realidad: leer y escribir para aprender Ciencias Sociales"

María del Carmen GÓMEZ - Jenny VENEGAS CORONADO - Silvana Mariel BANTE

"Felices en palabras: lectura y escritura compartidas"

Graciela Iris ORTIZ. - Ma. Del Luján GOICOECHEA

* "El esfuerzo intelectual de la corrección. Cuando yo era alumna pensaba que lo más genial de ser docente era corregir"

Mabel CASTANIO. - Mónica B. RULLI

* "Cómo atraer a grupos dispersos o desistir en el intento"

Claudio FUENTES - Marcela VÁZQUEZ - María Cristina BARAÑANO

* "Ocupándonos de leer y escribir en Ciencias Biológicas"

Ma. de los Ángeles VIDELA - Rosana Fátima VISINTINI

* "Repensar y re-escribir textos en el área de Ciencias Sociales. Un recorrido por lugares de América"

Liliana PAPA - Liliana PIOLI



POSTER



Aprender Contabilidad escribiendo

Patricia Avellá
Beatriz A. Pistola

Resumen

Uno de los grandes problemas que se presenta en la asignatura Contabilidad es la interpretación de consignas para su posterior transferencia a los registros contables, utilizando terminología específica.

Debido a esto, como docentes pensamos en la posibilidad de que los alumnos redactaran las consignas que serían resueltas por sus pares. Para comprobarlo, en una clase de 80 minutos, dividido el curso en dos grandes grupos, les presentamos dos situaciones problemáticas resueltas. A partir de estas, en subgrupos debían convertirse en los propios autores de las consignas respectivas.

Transcurridos 30 minutos, retiramos la situación presentada junto con la consigna redactada por los alumnos, y las intercambiamos. Los autores se convirtieron en lectores, para pasar a ser quienes resolvieran las situaciones problemáticas escritas por sus propios compañeros, y así detectar los problemas en las consignas.

Al finalizar, se mostraron entusiasmados por haber sido ellos mismos los autores de sus trabajos, por corregir errores de sus propios compañeros, y por ser una actividad diferente a las planteadas habitualmente. Incluso, manifestaron que les ayudó a entender el tema y a descubrir cuanto sabían.

Problema

¿Cómo lograr que los alumnos interpreten las consignas para su posterior transferencia a los registros contables?

Objetivo

Lograr que los alumnos elaboren e interpreten sus propias consignas de modo que la escritura se convierta en “*un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber*” (Carlino, 2004a).

Marco teórico

En el Nivel Medio, generalmente los docentes que no integramos el área de Lengua no solemos enseñar a leer y escribir sobre los contenidos de nuestras disciplinas, ni incluimos estrategias de estudio en nuestra materia. Debido a esto, en reiteradas oportunidades nos encontramos con dificultades en la interpretación de consignas. De ahí la importancia de implementar esta práctica, teniendo como objetivo desarrollar sus capacidades redaccionales para que logren un pensamiento crítico, y puedan reorganizar sus propias ideas. Es por ello que se nos ocurrió plantear una experiencia distinta de la que proponemos habitualmente, es decir, convertir a los alumnos en autores de sus propias consignas lo que implica hacer que la escritura sea *“un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber”* (Carlino, 2004b).

Experiencia didáctica

La experiencia se realizó en la asignatura Contabilidad de 3º A, con 26 alumnos; 3º B, con 35 alumnos; 3º C, con 33 alumnos y 3º D, con 29 alumnos.

En una clase de 80 minutos, el docente explica que se realizará un trabajo práctico no convencional y procede a dividir el curso en dos grandes grupos. En cada uno de ellos, y sin ningún soporte teórico, se les entregó una fotocopia que contenía ocho registraciones contables sobre crédito bancario (el docente facilitó la tasa de interés).

En cada subgrupo, debieron redactar las consignas de las situaciones problemáticas planteadas.

Transcurridos 30 minutos, el docente retira de cada subgrupo los enunciados redactados por los alumnos junto con la fotocopia por él entregada.

A continuación, el docente intercambió los enunciados para que los autores se convirtieran en lectores y pasaran a ser quienes resolvieran las situaciones problemáticas escritas por sus pares. Al mismo tiempo, se les aclaró que, ante cualquier dificultad que se les pudiera presentar en la resolución, debían dejar constancia por escrito.

Al finalizar la hora, los alumnos le entregaron al docente el trabajo terminado.

Conclusión

En este trabajo, pudimos observar las dificultades que muestran los alumnos cuando escriben, leen e interpretan. Y es aquí donde queda evidenciado *“que no todo lo que se enseña es recibido del modo en que pretende quien lo transmite”*.

A partir de la experiencia realizada, es posible afirmar que docentes y alumnos comparten las dificultades que se presentan a la hora de leer y escribir en la asignatura, lo cual queda de manifiesto en los resultados obtenidos. Los alumnos mostraron gran interés y expectativa por la actividad realizada, quedando de manifiesto en las opiniones que registraron al finalizar la actividad, tales como: *“...nos ayudó a entender más”, “...nos dimos cuenta de cómo leer las consignas”, “...ver los errores cometidos por nuestros compañeros”, “...lo volvería hacer...”*. Asimismo también encontraron dificultades: no poder tener material de consulta, compartir el trabajo con compañeros que aún no entendieron el tema...

Como docentes, consideramos que la experiencia sirvió para interpretar el tema, que se sintieron comprometidos al tener que hacer una actividad para compartir con sus compañeros, y esto hizo que se preocuparan por poner de manifiesto todo lo que sabían y podían aportar al trabajo.

Ahora bien, para que ambas partes “tomemos” conciencia de que es importante mejorar estas situaciones, se precisa abrir canales de reflexión interdisciplinarios. El objetivo de nuestro trabajo se habrá cumplido si experiencias de este tipo se siguen realizando. Es por eso que nos preguntamos: ¿seguimos exponiendo una gran cantidad de temas de la materia o ayudo a que los alumnos aprendan (a leer, interpretar, escribir y pensar sobre...) los fundamentales?

Bibliografía

CARLINO, P. (2004a) "Escribir a través del currículo: tres modelos para hacerlo en la universidad". *Lectura y vida Revista Latinoamericana de lectura*, año 25 N° 1, p.p. 16-17.

----- (2004b) Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En Carlino, P (Coord.). *Leer y escribir en la universidad*. Colección Textos en contextos N° 6. Bs. As. Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, pp. 5 -21.

¿Existen los libros de Matemática?!

Viviana Cañaz
Marcela Nora Gilabert
Mirtha Graciela Presa

Resumen

Llegando el alumno a 5º año, y preguntando si existen libros de matemática, surge esta propuesta didáctica. Consideramos fundamental brindarle al alumno del último año de estudios secundarios, una herramienta imprescindible para su futuro desarrollo académico: *el uso del libro de Matemática*.

La actividad se puede desarrollar tanto en la biblioteca como en el aula, en grupos de no más de cuatro alumnos. Cada uno recibe una consigna de trabajo (igual para todos) que consta de un ejercicio de temas vistos en años anteriores, que deben analizar registrando distintos aspectos del ejercicio planteado. Para ello necesitarán ayudarse con los libros de textos (identificación de operaciones, propiedades que surgen del planteo, nombre de esas propiedades, pasos a seguir para su resolución y justificación matemática de los mismos, etc.). Para concluir el trabajo, deben colocarle un título a dicho ejercicio, el que resume la actividad llevada a cabo. El docente, previamente, debe seleccionar la bibliografía a ser utilizada por el alumno, para evitar aquellos textos cuyos desarrollos teóricos son muy escasos o confusos.

La actividad los desestructura, los sorprende, y descubren que la teoría que desarrolla el docente habitualmente cada clase, tiene un sustento en un libro. Contextualizar el problema, hacerse parte del mismo al colocarle el título, discutir con sus pares sobre la bibliografía a utilizar y el modo de utilizarla, es lo que más enriquece este trabajo.

Nos preguntamos y nos queda planteada como hipótesis para futuras investigaciones, si a medida que se complejice la situación problemática el alumno será capaz de resolverla.

Problema

“Eso que está explicando ¿de dónde lo saca?”

Cotidianamente, los profesores de matemática nos enfrentamos a la necesidad de justificar cada palabra, teorema o propiedad que desarrollamos. Los alumnos preguntan, aceptan y copian. Este mecanismo funciona mientras la estructura que lo mantiene no se rompe. Cuando los jóvenes ingresan a la universidad, se quiebra esa estructura. Necesitan construir otra y, en la mayoría de los casos, no poseen las herramientas para lograrlo.

¿Cómo lograr que el alumno utilice los libros de Matemática, herramienta fundamental para justificar la resolución de situaciones problemáticas?

Objetivo

Lograr que el alumno busque información en libros que justifiquen los procedimientos que utiliza para resolver situaciones problemáticas planteadas.

Marco teórico

“Leer para estudiar en la Universidad significa que el estudiante se sumerja en una discusión en el marco de una comunidad científica y textual específica”. (Fernández, G., Iizuzquiza, M.V. y Laxalt, I, 2004)

Acercarse al texto matemático requiere habilidades lectoras orientadas a la disciplina específica: saber buscar en el texto la información que éste provee para confirmar o refutar lo realizado en la práctica matemática.

No es actividad sencilla, pero es tarea del docente aportar conocimientos contextuales que los alumnos no poseen, tanto en el nivel medio como en el universitario.

Secuencia didáctica

La experiencia se lleva a cabo durante los meses de octubre y noviembre en la materia Matemática, en los 5º años TM, orientación Ciencias Humanas y Naturales, con 4hs. semanales. Los temas desarrollados

corresponden a la última unidad planificada. Cada curso tiene 38 alumnos y cuenta con una docente a cargo.

Habitualmente, la organización física del curso es sentados de a dos y mirando hacia el frente. Para esta actividad, se les solicita sentarse en grupos de no más de 4 alumnos. Se formaron 9 grupos en total.

Sobre dos bancos, se colocan los libros (alrededor de 30) previamente seleccionados, y que corresponden a distintos niveles y autores de matemática. Se les reparte a cada grupo una consigna de trabajo (los ejercicios corresponden a temas de años anteriores que fueron seleccionados del cuadernillo de ingreso a la UNCo.).

Actividad del alumno

Se intentó, durante esta actividad, que el alumno reconociera las operaciones matemáticas, identificara las propiedades que se necesitarán aplicar para resolver el ejercicio y que logran enunciar estas propiedades buscando la información que necesaria en los libros de textos. Para finalizar, se les solicita que contextualicen el ejercicio poniéndole un título. Una vez contestada toda la consigna, se entrega al docente la producción. Este sólo registra en lápiz si está o no completo, si necesita ser corregido o si está correcto. Es devuelto al grupo para que sea revisado, y para que se efectúen las correcciones necesarias. Luego se lo devuelven al docente. De esta manera, pueden continuar con el ejercicio siguiente que presenta otra situación problemática con mayor grado de complejidad.

Teniendo en cuenta que *“una evaluación es educativa si promueve el aprendizaje, sólo es formativa si ayuda a formar los criterios de la auto evaluación, da herramientas para progresar y provee tiempo y contexto para hacerlo”* (Carlino, 2002) es que consideramos que un trabajo hecho a conciencia, revisado y corregido por ellos mismos es más que suficiente evaluación del tema, sin necesidad de realizar las “pruebas escritas individuales” a las que los tenemos acostumbrados.

Actividad del docente

El docente cumple varios papeles: coordina interacciones entre los participantes de un mismo grupo como entre los de distintos grupos, orienta

la búsqueda porque *“son los especialistas de la disciplina los que mejor pueden ayudar con la lectura y escritura en el nivel superior”* (Fernández, Izuzquiza y Laxalt, 2004). Otro rol que desempeña el docente es la de retroalimentar producciones, devolviéndolas y solicitando ampliación o corrección.

Los alumnos leyeron y escribieron utilizando el libro, revisaron lo escrito y volvieron a escribir. También seleccionaron los libros más convenientes para realizar el trabajo.

Resultados

Desde el alumno

Las respuestas a la actividad fueron variadas. En un curso les pareció original y desestructurante, en el otro hubo rechazo inicial y apatía a esa nueva forma de trabajo, pues querían que no se innovase y se volviera a lo tradicional. El docente intervino fundamentando y justificando la actividad, desde distintos lugares. Se intercambiaron propuestas y pudieron reconocer lo interesante y enriquecedor que podía llegar a ser. Luego de esto, la mayoría trabajó con más ganas y mejor predisposición.

La experiencia fue altamente positiva, permitiendo que el alumno se familiarice con el libro. En alguno de los casos, se solicitaba uno en particular y no elegían al azar.

Algunos de sus comentarios fueron:

“...sirve mucho, ya que los alumnos adquieren experiencia en la lectura del lenguaje matemático...” (Fabiola)

“...es importante para cortar la dependencia alumno-docente...” (Ayelén)

“...es una propuesta interesante y muy útil, son contados aquellos que saben cómo interpretar libros de matemática, para ser sincera creo que solo los profesores lo entienden...” (Nadia)

Pudieron reconocer la cantidad de conocimientos sobre distintos temas que poseen. *“Con frecuencia, lo que hace difícil e interesante el problema no son sus propiedades formales sino la manera en que está expresado lingüísticamente y la manera en que las relaciones aritméticas formales se ubican dentro en las situaciones que descubren.”* (“Un modelo

de construcción-integración”, *Textos en contexto 2- Los procesos de lectura y escritura*, pág. 109.)

Desde el docente

A medida que avanzaban en la actividad, observábamos con agrado y placer que, a pesar de las resistencias iniciales en algunos grupos, fueron adquiriendo confianza y sintiendo como propio el desafío que se les presentaba. El clima de trabajo en el aula era agradable dentro de los grupos y entre ellos:

“Se generó una actitud diferente en los alumnos, lo que permitió que grupos que ofrecían resistencia habitualmente al trabajo tradicional y que impedían que las clases se desarrollen normalmente, ante el cambio del clima áulico se sintieran ‘descolocados’ y tomaran una postura totalmente pasiva.” (Graciela)

“La propuesta de trabajo planteada generó mucha resistencia, porque rompía la pasividad del trabajo áulico cotidiano. Fue necesario fundamentar este cambio de actividad para lograr una predisposición distinta.” (Marcela)

Conclusiones

Fue una propuesta interesante y útil. El alumno logró *descubrir* y utilizar el libro de Matemática.

Nos sigue quedando como interrogante, frente a la actividad planteada, si ésta promueve el que los alumnos pueden leer solos en temas conocidos o aquellos que desconocen.

Lo iniciado es un pequeño acercamiento como solución a esta importante pregunta. Orientar y ayudar, también son funciones del docente, no sólo del secundario sino también del universitario.

“No queremos privar a nuestros alumnos de las herramientas necesarias para poder formar parte de la cultura universitaria.”

Bibliografía

CARLINO, P. (2002) "Evaluación y corrección de escritos académicos: Para qué y cómo". Comunicación libre en el 9º Congreso Nacional de Lingüística, Córdoba, 14-16 de noviembre, organizado por la Sociedad Argentina de Lingüística y el Departamento de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Texto completo editado por los organizadores en CD Rom.

----- (2002) "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades". *Lectura y Vida. Revista de la Asociación Internacional de lectura*, Año 23, N°1, pp. 6-14

----- (2003) "Reescribir el examen: transformando el *epitafio* en una llamada al pie de página". *Cultura y Educación. Revista de teoría, investigación y práctica*, Madrid, Vol. 15 (1), 81-96.

----- (2004) "Escribir y leer en la Universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones". En Carlino, P. (Coord.). *Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/ Lectura y Vida, pp. 5-21. Colección *Textos en Contexto n°6*.

CARLINO, P. y ESTIENNE, V. (2004) "¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio". *Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología*, Fac. de Psicología, Univ. de Buenos Aires, 29-30 de julio, Tomo I, pp. 174-177.

FERNÁNDEZ, G.; IZUZQUIZA, M. V. y LAXALT, I. (2004) "El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer". En P. Carlino (Coord.) *Leer y escribir en la universidad*. Colección *Textos en Contexto n°6*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, pp 95-110.

GOODMAN, K. y KINTSCH, W. "El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: Un modelo de construcción-integración". *Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Revista de la Asociación Internacional de lectura/Lectura y Vida, 1996. pp. 108-113. Colección *Textos en Contexto n°2*.

LERNER, D. (1994) "Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente." *Lectura y vida, año XV, n°3, pp. 33-48*

TOLCHINSKY, L y PIPKIN, M. (1995) "Seis lectores en busca de un texto". *Revista Aula de Innovación Educativa*, n° 38, pp. 15-19.

Cómo hacer de la utopía una realidad. Leer y escribir para aprender Ciencias Sociales

*María del Carmen Gómez
Yenny Venegas Coronado
Silvana Mariel Bante*

Resumen

Ante las dificultades que le impiden al alumno de primer año del secundario aprender Historia y Geografía, puestas de manifiesto en el *limitado vocabulario general, falta de comprensión, falta de relación y ubicación de los contenidos en tiempo y espacio*, es que sentimos la necesidad de rever nuestra práctica docente replanteándonos el qué y el cómo enseñamos.

La lectura y la escritura son actividades fundamentales para aprender Ciencias Sociales, lo que exige del alumno y del docente un trabajo activo y dinámico, por lo que nuestras experiencias áulicas están basadas en esta afirmación.

Nuestra tarea consiste en *leer el material en voz alta*, un párrafo el docente, otro los alumnos, deteniéndonos para analizarlos. Luego, conjuntamente, *seleccionamos el nuevo vocabulario* cuyo significado buscan en el diccionario.

En la siguiente clase, retomamos la lectura en forma compartida para *escribir en el pizarrón los conceptos más importantes de cada párrafo*. Con éstos, más el vocabulario, *deben de a dos escribir un nuevo texto que refleje lo comprendido*.

En el encuentro posterior, *los alumnos leen en voz alta los textos y entre todos los corregimos*.

La participación, la práctica de lectura y la incipiente escritura de textos breves más coherentes por parte de varios alumnos, se evalúan como positivos, aunque detectamos resistencia en algunos de ellos a la lectura y a la escritura.

Pensamos aplicar nuevamente estas actividades con ciertas modificaciones, deseando que la mayoría incorpore estas prácticas. Por ejemplo: trabajar las dudas con cuestionarios que armen ellos y juntos darles respuesta.

Problema

¿Cómo enseñar para que los alumnos aprendan Ciencias Sociales?

Objetivo

Enseñar a los alumnos a leer y escribir en Ciencias Sociales para que aprendan los contenidos de Historia y Geografía.

Marco teórico

En la transposición didáctica, la lectura y la escritura son objetos de enseñanza, por lo que debemos en primera instancia analizar la distancia que existe entre la práctica escolar y la práctica social de ese proceso. Cuando se conoce este fenómeno de transposición didáctica, es que se pone de manifiesto esta distancia, y se convierte en un fenómeno general que afecta a todos aquellos saberes que en la escuela tienen que ser enseñados y aprendidos.

Es por esto, y por la problemática visualizada en el aula referente a las dificultades en el aprendizaje de Historia y Geografía, que creemos necesario analizar nuestra práctica docente, para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El enseñar a leer y escribir, es un ejercicio que exige un trabajo activo y dinámico por parte del alumno y del docente. Este último debe ir registrando avances y retrocesos en las interpretaciones que realizan los alumnos sobre los textos, interviniendo ante las dudas o emergentes que surjan.

Creemos que estas prácticas de lectura permiten al educando ampliar el vocabulario general y específico de las disciplinas, como también facilitarle el aprendizaje de los contenidos, lo que se refleja en la producción escrita de textos breves más coherentes.

Experiencia áulica

Nuestra experiencia se lleva a cabo en primer año "A", en Historia y en Geografía, respetando la misma metodología de trabajo y abordando los contenidos de cada una. Este curso de treinta alumnos se caracteriza por ser

heterogéneo tanto en sus capacidades de lecto-escritura como en los conocimientos generales y específicos del área.

La biblioteca escolar nos permite trabajar con el libro en el aula, ya que contamos con la cantidad suficiente para todos los alumnos. Este material bibliográfico pertenece a las editoriales Aique y Kapelusz, para el nivel medio. A su vez, los alumnos pueden a contra turno, trabajar allí y realizar sus tareas.

¿Cómo aprender Ciencias Sociales?

1.- Lectura compartida en voz alta (docente-alumnos): 80'

- Comentario sobre lo leído y relectura del texto frente a las dudas. Relación contenidos previos con contenidos nuevos.
- Selección de vocabulario nuevo y búsqueda en el diccionario para mejorar la comprensión del texto.

Leer para aprender conlleva un trabajo intelectual activo y complejo por parte del alumno y del docente.

2.- Tiempo: 40'

- Se retoma la lectura compartida para contextualizar el significado del nuevo vocabulario.
- Escritura en el pizarrón de los conceptos más importantes de cada párrafo.
- Como tarea para la próxima clase, los alumnos en grupos de a dos, deben escribir un nuevo texto que refleje lo comprendido.

3.- Tiempo: 80'

- Se elige al azar uno de los nuevos textos producidos, que es leído en voz alta por sus autores.
- A continuación, el alumnado trabaja con la siguiente consigna: *Comparen el texto leído con el que escribieron con sus compañeros teniendo en cuenta los siguientes aspectos: vocabulario y conceptos, contenidos y redacción.*
- Los alumnos, que leyeron el texto al comienzo de la clase, corrigen el suyo con el aporte de sus compañeros.

Esta metodología les permite realizar aportes al texto leído y trabajar las posibles falencias del propio.

- El registro de esta tarea y el debate en clase dan paso a la reescritura de los textos.
- Estas nuevas producciones serán evaluadas por el docente.

Dice Aisenberg, B. (2004): *“La autonomía en la lectura es una construcción que requiere de condiciones didácticas específicas que la promuevan.”*

Conclusiones

Luego de haber llevado a cabo esta experiencia, podemos inferir que la participación de los alumnos, la práctica de lectura y la incipiente escritura de textos breves más coherentes, son estrategias fundamentales para la conformación gradual de sujetos autónomos en la lectura y escritura en Ciencias Sociales.

Con respecto a la producción de los nuevos textos, la mitad de los mismos denota redacción propia siguiendo la idea original del material, y en el resto se transcriben frases textuales.

Ideas para el futuro

Planteamos para el futuro una nueva investigación-acción, haciendo hincapié en la relación de contenidos entre Geografía e Historia, además de compartir la metodología.

Teniendo en cuenta el aporte y las críticas que realizaron los alumnos, modificaríamos los pasos de la secuencia didáctica a fin de hacerla más dinámica. Asimismo trabajaríamos las dudas para que la mayoría de los alumnos incorporen estas prácticas.

Bibliografía

AISENBERG, B. (2004) "Entrar al mundo de un texto. Enseñar a leer en Sociales". Revista *La Educación en nuestras manos*, N° 72, pp. 27-29.

CARLINO, P. (2002) "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la Universidad? Tutorías simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades." *Lectura y Vida*. Revista de la Asociación Internacional de lectura, Año 23, N° 1, pp. 6-14.

----- (2003) "Reescribir el examen: transformando el epitafio en una llamada al pie de página". *Cultura y educación. Revista de teoría, investigación y práctica*, Madrid, volumen 15, pp. 81-96.

FERNANDEZ, G., IZUZQUIZA, M.V. y LAXALT, I. (2004) "El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer". En P. Carlino (coord.). *Leer y escribir en la universidad*. Colección Textos en Contexto, N° 6. Buenos Aires. Asociación de Lectura/ Lectura y Vida, pp. 95-110.

LERNER, Delia (1994) "Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente", *Lectura y Vida*, Año XV, N° 3, pp. 33-48.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1997) *La investigación acción en educación. Antecedentes y tendencias actuales*. Buenos Aires: Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo, pp. 7-26.

Lectura y escritura compartidas

*Graciela Iris Ortiz
María del Luján Goicoechea*

Resumen

Al inicio del ciclo superior, se observa un modo de leer superficial e ingenuo, tanto de textos literarios como informativos, y dificultades para expresar ideas propias en forma oral, y más aún por escrito.

Medios de Comunicación y Literatura se plantean como objetivo introducir y compartir modos de leer y escribir, manifestaciones del y para el entorno que favorezcan el desarrollo de prácticas reflexivas y críticas. La experiencia desarrollada afirma la concepción de que "lectura, escritura y pensamiento conforman juntos los procesos de discurso intelectual". (Carlino, 2004).

Dichas materias comparten una metodología de aprendizaje grupal: parte de lo vivencial, se encamina hacia la lectura crítica, fomenta una escritura propia hacia destinatarios reales, y retoma la reflexión sobre lo elaborado.

Se observan resultados favorables hacia una lectura y escritura cada vez más concienzuda y autónoma.

La propuesta incursiona e interroga la lectura de la realidad. Prevalece un interrogante: ¿cómo abarcar y promover hábitos de lectura y escritura independientes de los solicitados?

Problema

¿Cómo superar la lectura superficial e ingenua, escasa en inferencias que inhibe el desarrollo de capacidades de comprensión y análisis más profundos de las obras de ficción y no ficción?

¿Cómo relacionar la lectura y escritura en la escuela con la realidad cotidiana de los alumnos y el pensamiento que éstos tienen de ella?

Por otro lado, a la hora de escribir, se manifiestan dificultades para expresar ideas propias y vicios de escritura reducida que carece de encabezamientos, títulos, subtítulos y orientaciones al lector.

Objetivos

- Leer para descubrir mundos posibles.
- Conversar sobre los textos leídos.
- Compartir y reelaborar información.
- Escribir para sí mismos y para otros.
- Analizar textos literarios y periodísticos.
- Profundizar las posibilidades de negociación que poseen los adolescentes frente a los mensajes escritos.

Marco teórico

“Se debe recuperar el valor social de la lectura como medio de comunicación, como instrumento de recreación, como fuente de información útil para resolver problemas, como en la vida cotidiana.” (Lerner, 1985)

“El desafío es hacer posible el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento.” (Lerner, 1994)

Descripción de la experiencia

Medios de comunicación

El derecho a la información

Etapa vivencial

A partir de titulares de diarios, los alumnos comentaron el tema ¿Cómo vivimos El Derecho a la información en nuestra vida?

Cada grupo presentó anécdotas que había escuchado o vivido. Se pidió que anotaran inquietudes o preguntas que les producía el tema. Éstas fueron registradas en el pizarrón, y con ellas debieron organizar un primer texto grupal. Éste tenía que reflejar los sentidos de la vida cotidiana (lo que se escucha, lo que se ve, lo que se sabe).

Lectura crítica

Se leyeron los escritos tomando nota de nuevos interrogantes que les producía la escucha.

La etapa vivencial desarrollada conformó la pre-lectura sobre el tema. Se entregó a los grupos el texto “*Derecho a la Información*” (Rasnosky, 2000).

Leyeron el material y se elaboró un cuadro *de luces y sombras* del texto.

Luces: es lo que se comprende del texto.

Sombras: son las dudas que surgen. La información que se piensa relevante y en el texto no aparece.

Etapa de producción

Los alumnos re-elaboraron las dudas (sombras) para una búsqueda teórica posterior asesorándose con bibliografía sugerida.

Se propuso a los grupos realizar un texto argumentativo a modo de ensayo. Los textos fueron revisados por la profesora para su reescritura.

Finalmente fueron leídos para todo el curso.

Algunos ensayos presentados:

- “Gobierno e información”
- “La censura aún existe”
- “La información es un bien social”

Literatura

La novela en los siglos XIX Y XX

Primera etapa

Los grupos se organizan en torno a cinco novelas diferentes para su lectura rotativa durante el año; la secuencia descripta se centra en las actividades sobre la cuarta.

Además de aplicar notas marginales y comentar lo leído -como con los libros anteriores- se indicó hacer circular la información sobre el contexto de la obra para resolver las guías de análisis y conocer el material sobre el género *novela*.

Segunda etapa

En vistas a la evaluación, se les pidió un resumen del contexto de producción, la obra literaria en sí y el marco teórico dado. Al finalizar el bloque lo entregaron para ser utilizado en la prueba.

En la evaluación tenían que escribir una conferencia sobre el libro para exponer ante un público que ya lo conocía. Surgieron preguntas interesantes por su dimensión pragmática:

“¿Escribir para hablar?”

¿Escribo como dialogo?”

¿Puedo interactuar con el público?”

¿Les puedo preguntar o que me pregunten?”

Tercera etapa

Se les devolvió la conferencia corregida. Algunos debían leerla o exponerla al resto, que escucharía atentamente para registrar observaciones según algunas pautas.

Por último, tenían que analizar la propia conferencia a la luz de los comentarios hechos, y luego opinar sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad.

La propuesta prepara para la evaluación y la incluye; todo lo trabajado previamente en lectura y escritura es objeto de reflexión y reelaboración.

Novelas

- *Marianela*, Benito Pérez Galdós
- *Señora de Rojo sobre fondo Gris*, Miguel Delibes
- *Abel Sánchez*, Miguel de Unamuno
- *Esos cielos*, Bernardo Atxaga.
- *Nada*, Carmen Laforet

Resultados

Desde el punto de vista de los alumnos/as

“El tema El Derecho a la Información está bueno, en otra materia no lo hubiéramos tratado.”

“Con respecto a la etapa vivencial, está buena, porque aprendimos a mirar la realidad con otro punto de vista y en los trabajos nos sentimos que saben respetar nuestras opiniones aunque piensen diferente a nosotras.”

“Gracias a este tema sé que tengo derecho a cualquier tipo de información, mediante leyes que nos amparan.”

“Muy bueno, porque me ayudaron a expresarme mejor y a emplear un discurso correcto con un toque de experiencia y/o sutileza al escribir. Como positivo quiero decir que me parece bueno esto de leer y escribir con un grado de complejidad. Como negativo, el tema de dar un discurso sin una guía.”

“Mi opinión sobre las prácticas desarrolladas en este último tiempo, ya sea en preparación, durante y después de la prueba, son muy buenas, porque me sirvieron para poder guiarme y orientarme en la prueba. Los aspectos positivos que pude rescatar, en la oralidad donde mis compañeros valoraron mi trabajo. Los aspectos negativos, no sé, no haber podido aprobar la prueba.”

“Me parece que la práctica de lectura fue muy útil, porque no era suficiente sólo leer la novela, sino conocer al autor y su época. También me pareció muy interesante el hecho de tener que escribir un discurso teniendo en cuenta a un público lector, y luego escuchar a mis compañeros. Me sirvió para tener otras ideas de cómo mejorar mi discurso. Me parece que se deberían haber leído más porque esos fueron útiles para mejorar el nuestro.”

Desde la perspectiva docente

En Medios de Comunicación:

De 60 alumnos, todos lograron textos argumentativos. El 40%, presentó trabajos individuales.

El 50 % de los alumnos trabajó con problemáticas de acceso a la información en la región.

En Literatura:

De 65 alumnos, el 90% leyó la obra completa, el 70% supo aprovechar la información del marco teórico y el 65% logró escribir el resumen y presentarlo.

En la evaluación, 45 alumnos fueron aprobados, 15 desaprobados y 4 estuvieron ausentes.

Conclusión

Como punto de llegada y nueva partida, se observan avances hacia una lectura y escritura reflexiva y personal, demostrada en el uso de preguntas retóricas, opiniones fundamentadas, exhortaciones al lector o público, valoraciones sobre el contenido y la forma de los textos y uso de un registro adecuado: *“Si hablaras siempre así serías una capa”* (comentario posterior a la conferencia leída). Los alumnos pueden analizar críticamente su entorno a partir de la lectura, y escribir nuevos textos relacionados con la realidad y con otros textos.

Motivación, interacción y compromiso fueron creciendo; las prácticas orales posibilitaron el conocimiento de las potencialidades personales.

La experiencia nos interroga: ¿cómo abarcar y promover hábitos de lectura y escritura independientes de los solicitados?

En un futuro se podría involucrar más a los alumnos en exposiciones, comentarios y correcciones conjuntas, intercambiar con otros destinatarios, y ofrecer lecturas complementarias.

Bibliografía

AISEMBERG, B. (2004) "Entrar al mundo de un texto: Enseñar a leer en Sociales". *Revista La Educación en nuestras manos*, N° 72, pp. 27-29.

ATORRESI, A. y otros. *Lengua y Literatura 1. Introducción a la lingüística y la teoría literaria*. Buenos Aires, Aique

CARLINO, P. (2003) "Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema". *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura* N° 33, Barcelona, pp. 43-51.

COCHETTI, Stella Maris y otros (2001) "La novela" en *Literatura 1*. Buenos Aires, Puerto de Palos, pp.72-78.

CONSTITUCIÓN NACIONAL DE 1994. "Nuevos derechos y garantías" (art.36 a 43)

CONVENCIÓN AMERICANA SOBRE DERECHOS HUMANOS.

DE GREGORIO DE MAC, M. Isabel y otros (1986) *Cómo dinamizar las clases de Literatura*. Buenos Aires, Plus Ultra.

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS. (1948) Naciones Unidas. Art.19

ENTEL, A. (1995). "La importancia de la información" en *Teorías de la comunicación*. Ed. Docencia.

LERNER, Delia (1985) "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético". *Lectura y vida*. Revista Latinoamericana de Lectura N°4.

MINÁ, G. (2002) "Un mundo mejor es posible". Foro de Porto Alegre. Brasil,

PACTO DE SAN JOSÉ DE COSTA RICA (1969) Art. 14

PASUT, Marta (2004) "Viviendo la Literatura" en *En busca del lector perdido*. Buenos Aires, Aique.

RASNOSKY, J. (2000) "El Derecho a la información" en *Comunicación* Bs.As., Santillana.

TOLCHINSKY, L. y SIMÓ, R. (2000) "Escribir y leer a través del currículum". En *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE/Horsori, pp.91-105.

El esfuerzo intelectual de la corrección.

“Cuando yo era alumna pensaba que lo más genial de ser docente era corregir...”

Mabel Castaño
Mónica B. Rulli

Resumen

Ante la dificultad de nuestros alumnos para escribir con claridad en español, tanto en Lengua como en Inglés, pusimos en práctica el análisis del error y la reescritura de evaluaciones.

En Lengua, a partir de la lectura de una novela se propone la escritura de un texto expositivo en grupos. Una vez aprobados por la docente, los textos son revisados por otro grupo en calidad de co-lector crítico, con ayuda de una guía de observación metalingüística. La profesora evalúa los comentarios que vuelven a los autores del texto para su reescritura. La secuencia didáctica permite al alumno reconocer sus errores al textualizar la macroestructura expositiva y corregirlos.

En Inglés, los alumnos realizan un trabajo práctico individual. Al corregir, la profesora selecciona las redacciones más incoherentes. En la siguiente clase, entrega copias del texto trabajado y propone el análisis de las respuestas seleccionadas para observar el porqué del error y su corrección. En instancia de evaluación, hace observaciones escritas sin corregir y luego los devuelve para su reescritura. En este tipo de trabajo (texto-consigna de análisis) suele perderse el momento de la hipotetización y corroboración de la información por la ansiedad de responder, lo que podría evitarse entregando primero el texto para su lectura y después el trabajo propiamente dicho.

Los resultados han sido muy buenos: en el primer caso, por la retroalimentación que proveen como lectores reales, y en el segundo, por la relectura y relación con conocimientos previos, sin tanta premura, lo que favorece el análisis.

Cómo atraer grupos dispersos y no desistir en el intento

*Claudio Fuentes
Marcela Vázquez Tillería
María Cristina Barañano*

Resumen

Sabemos que la escritura genera conocimientos, pero ¿cómo hacemos con los chicos dispersos?

La escritura, la de los textos expositivos en particular, es rechazada por los alumnos por tediosa y frustrante a la hora de los resultados.

Sin embargo, incluso en segundos años inquietos, conversadores y con una imagen académica negativa, una propuesta de escritura en pequeños grupos que los involucre en situaciones de comunicación reales puede generar participación y aprendizaje.

Propusimos situaciones de comunicación reales para la escritura de textos expositivos descriptivos. En Inglés, planteamos la elaboración del retrato objetivo de un compañero, quien debía luego reconocerse en el texto, lo que generó motivación oír su cariz lúdico. En Lengua, a partir de lectura de una obra teatral, produjeron una exposición escrita del análisis literario, texto que luego sería entregado a los alumnos de otro segundo año como apoyatura durante la comprobación de esa misma obra. Iniciamos el proceso de escritura con una charla, en la que se trató de desmitificar que un buen escritor escribe siempre de una vez y para siempre. A continuación ayudamos a elaborar un plan de escritura. En ambas disciplinas incluimos una reescritura a partir de los comentarios realizados por los docentes.

Esta propuesta generó una dinámica de trabajo grupal, muy provechosa en la clase. Asimismo, fue interesante la calidad de los trabajos. Sin embargo, muchos quedaron inconclusos porque una segunda reescritura, extraescolar, los desmotivó y/o era necesario un corte evaluativo. Del mismo modo, la producción individual no alcanzó el mismo nivel de calidad.

Introducción

Es habitual encontrar resistencia y crear frustración cuando planteamos a los alumnos actividades de escritura. Esto es más notorio en grupos dispersos de segundo año, con un alto índice de repitentes.

Siguiendo a Flowe y Hayes (en Cassany, 1977), consideramos necesario que el escritor que se inicia active el mecanismo de monitor durante el proceso de composición textual. Parte de la enseñanza de la escritura estará centrada en hacer visible el plan de escritura, del modo en que los escritores profesionales mentalmente organizan su texto. (Tolchinsky y Simó, 2001; Carlino, 2002)

Sin embargo, al elaborar textos académicos, la intervención didáctica crea situaciones de comunicación con un lector ficticio, lo que atenta contra la intencionalidad del texto y elimina la efectividad del acto de habla que pretende ejecutar. Este es un condicionante de la motivación del alumno. La alternativa sería buscar lectores concretos, inclusive en otros cursos o en otros sectores de la comunidad educativa. (Tolchinsky y Simó, 2001; Carlino, 2002)

Finalmente, consideramos apropiado recurrir al trabajo en equipo, productivo si el grupo está constituido por dos o hasta tres personas solamente (Teberosky en Nemirovsky, 1999), para encarar una tarea tan compleja como la escritura.

Pretendemos evitar la distracción de los alumnos proponiéndoles una actividad de escritura que los involucre activamente, por tener un propósito comunicativo real para un destinatario concreto.

Descripción de la propuesta

1. Elaborar un texto expositivo-descriptivo sobre un tema de la materia en situación de comunicación genuina.
2. Charlar sobre los mitos que rodean el proceso de composición textual de los escritores profesionales.
3. En conjunto, con todo el curso, elaboración de un plan de escritura.
4. Escritura en pequeños grupos.
5. Comentarios del docente sobre el texto producido.
6. Reescritura.

Inglés

2ª Año (27 alumnos Turno Tarde. Primera Clase: 80 minutos.)

Juego: Descripción del compañero en pequeños grupos, en secreto para que los otros grupos adivinen de quién se trata. Detalles de la propuesta cuando están preparados.

Charla sobre:

- Carácter instantáneo de la escritura en el nivel medio.
- La necesidad de la reescritura.
- La facilidad de contar con un plan de escritura.
- Progresión temática (para no desparramar información de un mismo aspecto a lo largo del texto).

Elaboración en el pizarrón de un plan de escritura.

Plan de escritura

- 1º párrafo: edad, procedencia, preferencias, familia y posesiones.
- 2º párrafo: apariencia física y personalidad.

Producción conjunta de la descripción en grupo de 4 personas.

Intervención del docente para que respeten el plan de escritura y para que terminen simultáneamente y se intercambien las descripciones.

Adivinanza del nombre del compañero descripto.

Entrega de la producción al profesor.

Resultados

Es sólo a partir de este momento que los alumnos empezaron a involucrarse de a poco. El clima de trabajo se torna más favorable. La propuesta es más clara y movilizante. Se notó y se chequeó en forma oral si habían disfrutado de la experiencia.

Comentarios por escrito sobre:

- palabras inadecuadas a través de círculos,
- sujeción al plan de escritura,
- tipo de errores cometidos.

Segunda clase: 40 minutos

- Propuesta de reescritura
- Instructivo del uso de los comentarios

- Reescritura de las descripciones por parte de los grupos que la han leído y adivinado (reescritura del trabajo ajeno).
- Nuevas entregas al profesor.
- Entrega del borrador chequeado por el grupo de origen.
- Arreglos de las copias individuales dentro de cada grupo.

Resultados

Al leer las descripciones reescritas se observó que la mayor parte de los errores habían sido corregidos. Sin embargo, los alumnos no ordenaron las oraciones que no respetaban el plan de escritura. Se percibió la experiencia como aislada en las clases siguientes.

Lengua

Curso: 2º año D. Turno Tarde (27 alumnos)

Actividades previas: Resolución de una comprobación de lectura tradicional: “Una viuda difícil” de Conrado Nalé Roxlo.

Análisis literario oral de dos prólogos.

Propuesta de escritura

Elaboración de un texto expositivo-descriptivo sobre el análisis literario de la obra. Texto destinado a alumnos de los otros segundos años del turno tarde, para quienes sería apoyatura durante la comprobación de esta obra.

Primera clase (80 minutos)

Temas:

- Proceso de escritura y monitoreo: hábitos que ellos tienen como escritores, hipótesis sobre la forma de escribir de los autores profesionales.
- La reescritura: coherencia y progresión temática.
- Propósitos de escrituras y propósitos de lectura.

Resultados

Los alumnos participaron activamente al reflexionar sobre sus dificultades y compararse con profesionales. La propuesta de escritura con

un destinatario concreto generó interés inmediato, incluso entre los que no habían leído la obra.

Análisis de la situación pragmática en la que serán escritores:

- Planificación pragmática del texto
- Selección de los temas de acuerdo con el propósito de escritura y elaboración del plan de escritura.

- Definición de pautas para monitorear el procesado de escritura. Desarrollar cada tema en un párrafo como mínimo.

- Planificación pragmática:
 - Formal
 - Con vocabulario apropiado
 - Abundante en datos y explicaciones.

Plan de escritura

- Presentación de “Una viuda difícil”
- Autor
- Argumento
- Estructura dramática
- Trama textuales empleadas
- Temas y subtemas
- Personajes
- Marco espacio-temporal

Resultados

El torbellino de ideas fue rico y atropelladamente productivo.

- Escritura inicial de los primeros tres o cuatro párrafos individualmente.

- Asesoría docente y apoyatura para el monitoreo del plan de escritura.

- Reiterados los trabajos aún no terminados: observaciones marginales del docente referidas al monitor.

Las consultas, muy pertinentes, fueron permanentes. El clima de trabajo fue intenso y productivo, lo que permitió incorporar a los menos comprometidos. Naturalmente surgió la discusión en parejas y la necesidad de rescribir.

Segunda clase: 80 minutos.

▪ Lectura de las observaciones en pequeños grupos (co-lector).
Reflexiones sobre aciertos y desaciertos más frecuentes.

- Revisión del plan pragmático.
- Reescritura y terminación del borrador inicial por los pequeños grupos.
- Asesoría docente
- Conclusión del borrador como tarea extra-escolar.

Resultados

Varios alumnos no habían completado el trabajo. Desgano y bajo espíritu de trabajo.

Tercera clase: 80 minutos.

- Reflexión oral sobre los comentarios.
- Reescritura en pequeños grupos a partir de las observaciones realizadas.
- Conclusión del trabajo en el hogar

Resultados

Hubo desorden, poca participación. Pocos alumnos devolvieron el trabajo completo.

Conclusiones

- La escritura para un destinatario real con un propósito de lectura real motiva a los alumnos para emprender la tarea.
- La incorporación de un elemento lúdico fortalece la motivación
- Se genera una clase desordenada como siempre, pero con ruido productivo.
- El plan de escritura ayuda a los alumnos a producir sus textos con mayor independencia.
- Se debe apuntar a un objetivo a la vez en cada escrito, que debe ser breve para mantener el interés y para evitar que la tarea se dilate en el tiempo.

- La reescritura de un trabajo ajeno predispone positivamente.
- Los comentarios del docente que rescatan los logros antes que las carencias del escrito alientan al alumno a continuar la tarea, sobre todo cuando la reescritura es compartida.
 - Asignar actividades de escritura y reescritura en el hogar promueve el abandono de la actividad.
 - El pedido de una segunda reescritura no es movilizador.
 - Este tipo de diseño permite identificar a algunos alumnos que pueden convertirse en tutores de sus pares en futuras actividades de escritura.

Bibliografía

CARLINO, P. (2002) "*Evaluación y corrección de escritos académicos. Para qué y cómo.*" Comunicación libre en el 9º Congreso Nacional de Lingüística, Córdoba, 14-16 de noviembre. Texto completo editado por las Oorganizaciones en CD Rom.

CASSANY, D. (1997) *Describir al escribir*. Buenos Aires, Paidós.

NEMIROVSKY, M. (1999) "¿Con quién organizar la enseñanza del lenguaje escrito?" en *Sobre enseñanza del Lenguaje escrito... y temas aledaños*. México, Paidós, pp. 59-88.

TOLCHINSKY, L. y SIMÓ, R. (2000) "Escribir y leer a través del curriculum". En *Escribir y leer a través del curriculum*. Barcelona, ICE/Horsori, pp. 91-105.

Ocupádonos de leer y escribir en Ciencias Biológicas

*María de los Ángeles Videla
Roxana Fátima Visintini*

Resumen

El presente trabajo pretende mejorar la lectura y la escritura en las clases de ciencias biológicas, ya que pensamos que al involucrar a los alumnos en una situación de comunicación real, se puede generar la participación y el aprendizaje de los contenidos disciplinares.

Las ciencias biológicas en segundo año brindan al alumno un panorama de la diversidad biológica a la luz de la teoría de la evolución, pero al estudiar los reinos, la asignatura comienza a cargarse de terminología específica que les resulta difícil de comprender y relacionar.

Para superar estas dificultades, diseñamos una secuencia didáctica que aborda la unidad correspondiente a los organismos más pequeños (Moneras, Protistas y Fungí) de un modo diferente. Propusimos una actividad de lectura respecto de un texto expositivo-descriptivo que promueve la comparación entre los reinos mencionados. Los alumnos identifican las ideas principales de cada párrafo y descubren las categorías semánticas que se repiten a lo largo del mismo, para confeccionar un cuadro comparativo. Éste se corrige en clase y –paralelamente- se elabora un glosario de palabras nuevas.

Luego, con el objetivo de ampliar y profundizar el tema, se realizan dos trabajos prácticos de laboratorio. Éstos requieren la elaboración de informes experimentales y reescritura de los mismos en algunos casos.

Al finalizar estas actividades, que se desarrollaron a lo largo de un mes y medio de trabajo, docentes y alumnos realizamos una evaluación de las mismas. Ésta resultó positiva para conocer aspectos a repensar en el desarrollo de la unidad el año próximo.

Introducción

Las ciencias biológicas, en segundo año, brindan al alumno un panorama de la diversidad biológica a la luz de la teoría de la evolución, pero al estudiar los reinos, la asignatura comienza a cargarse de terminología específica que les resulta difícil de comprender y relacionar. Además, los alumnos de este nivel presentan las siguientes características:

- Desmotivación para leer y dificultades para hacerlo en voz alta y de corrido.
- Escaso nivel de comprensión de lo que leen.
- Dificultades para poner por escrito sus ideas, ordenarlas, jerarquizarlas y separarlas en párrafos. Por lo tanto, sus producciones escritas son confusas y manifiestan no sólo errores de ortografía sino también de coherencia y cohesión.

Estas características se transforman en un obstáculo para el aprendizaje de las ciencias biológicas, ya que se trabaja fundamentalmente con libros de texto, y la mayoría de las evaluaciones y/o trabajos prácticos, dado el elevado número de alumnos por curso, son de carácter escrito. Estos obstáculos tienen gran incidencia en su rendimiento y en la posibilidad de aprobar la asignatura.

Para superar estas dificultades, diseñamos una secuencia didáctica que aplicamos en los dos segundos años del turno mañana del CPEM N° 47. Ambos son cursos numerosos, de aproximadamente treinta y siete alumnos por sección, procedentes en su mayoría de clase media, con buena predisposición para aprender y trabajar, pero con marcadas diferencias en cuanto a las habilidades para leer, escribir y comprender los temas.

Secuencia didáctica

Abordamos la unidad correspondiente a los organismos más pequeños (Reinos Monera, Protista y Fungi) de un modo diferente.

Lectura e interpretación de textos

Seleccionamos un texto, para el tratamiento del tema de carácter expositivo-descriptivo, que promueve la comparación entre los Reinos mencionados. Los alumnos deben identificar las ideas principales de cada

párrafo y descubrir las categorías semánticas que se repiten a lo largo del mismo.

“Consideramos importante representar esquemáticamente el contenido semántico del texto, ya que es una forma de contribuir a incrementar la competencia en lo que respecta a la comprensión y producción de textos.” (Álvarez Angulo, Teodoro, 2001)

En esta actividad aparecen distintas realidades en los alumnos respecto a su comprensión lectora: algunos tienen más claro y afianzado este procedimiento y subestiman este tipo de trabajo, pero otros manifiestan real dificultad y solicitan orientación y asesoramiento del docente.

La lectura y la identificación de las categorías semánticas que se repiten, les permiten a ellos mismos organizar un cuadro comparativo, siendo que usualmente es el docente el que dice qué aspectos se deben tener en cuenta a la hora de comparar.

El cuadro se confecciona en forma individual o en pequeños grupos como tarea para el hogar y se corrige en clase durante la puesta en común. Allí surge la necesidad de elaborar un glosario de palabras nuevas extrayendo algunos significados del texto, mientras que otros son aclarados por el docente.

Trabajos prácticos de laboratorio

Luego, con el objetivo de ampliar y profundizar el tema, se realizaron dos trabajos prácticos de laboratorio: uno para comprobar las condiciones que influyen en el desarrollo de los mohos, y otro para verificar experimentalmente la actividad de las levaduras. El trabajo práctico de laboratorio es una metodología propia de las ciencias naturales que posibilita la formulación de hipótesis, la observación sistemática, la experimentación y el análisis de los resultados obtenidos. Para algunos alumnos resultan altamente motivadoras estas actividades, que implican observaciones microscópicas, puesta a prueba de sus conocimientos previos, y un cambio en el ámbito en que se desarrollan habitualmente las clases. Como podrá verse en las evaluaciones de los alumnos, esta visión no es compartida por todos.

Aprovechamos la oportunidad de los trabajos prácticos para solicitar la escritura de informes experimentales, con una guía orientativa para la escritura de los mismos.

“Otra tendencia, constatada en los universitarios, es que desaprovechan parte del potencial epistémico del escribir... este desaprovechamiento se relaciona con la propensión anterior, de no tener en cuenta al lector.” (Paula Carlino, 2004)

La escritura de los informes presentó mucha resistencia por parte de los alumnos, ya que les costaba adecuarse a la rigidez de este tipo de textos en cuanto al orden y la precisión de los datos y resultados. La idea con que se retrabajó el texto fue: que una persona que no hubiese realizado el práctico, debía entender claramente lo que se había comprobado. Es decir: se promovió la reescritura de los mismos pensando en el lector, más allá de la nota asignada por el docente.

Resultados

Desde el punto de vista de los alumnos

Al finalizar la unidad se hizo una recapitulación de las actividades realizadas con los alumnos, quienes respondieron las siguientes preguntas por escrito:

- 1-¿Qué fue lo que más te sirvió y por qué?
- 2-¿Qué es lo que menos te sirvió y por qué?
- 3-¿Qué cambiarías de la experiencia para futuros alumnos y por qué?

Los resultados de esta evaluación fueron tabulados en gráficos.

Desde el punto de vista de las docentes

Al analizar los gráficos, observamos que lo que más les gustó a los alumnos fue hacer el cuadro comparativo, pero mostraron resistencia para identificar las ideas centrales. También se observa que no les gusta ir al laboratorio y creemos que se debe a que no quieren realizar el informe experimental, ya que esto requiere que se sienten y escriban sobre el trabajo realizado.

Conclusiones

Consideramos positivo el habernos hecho cargo de enseñar contenidos relacionados con la lectura y la escritura, que antes se nos pasaban por alto. En el afán de dar los contenidos disciplinares, no nos ocupábamos de estos aspectos. Creemos que esto modifica nuestra propuesta didáctica y mejora los resultados en cuanto al aprendizaje logrado por los alumnos, haciendo que ellos sean partícipes activos de su propio aprendizaje. Es por esto que nuestra propuesta es continuar trabajando de esta forma con otros temas del programa a partir del ciclo lectivo 2006.

Como aspecto negativo podríamos señalar el tiempo que demandó el desarrollo de la unidad: aproximadamente un mes y medio. También se podría suprimir uno de los prácticos, para mejorar la distribución de los tiempos.

Bibliografía

ALVAREZ ANGULO, Teodoro (2001), *Textos expositivos, explicativos y argumentativos*, Cap. 2 y 3, Barcelona, Octaedro.

BOCALANDRO y otros (2000) *Biología II*. Buenos Aires, Estrada.

CARLINO, P. (2004) "El Proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria". *Educere, Revista venezolana de educación*, Vol. 8, Nro. 26, Mérida, Universidad de los Andes. pp.321-327

Repensar y re-escribir textos en el área de Ciencias Sociales. Un recorrido por lugares de América...

*Liliana Papa
Liliana Pioli*

Resumen

El objetivo de este trabajo es experimentar una nueva práctica de la evaluación, proponiendo a los alumnos la escritura de textos propios y la reescritura del examen.

Luego de haber leído y analizado conceptos sobre la escritura como herramienta de análisis, la evaluación como retroalimentación y como enseñanza, realizamos la siguiente experiencia apuntando a la dificultad que presentan los alumnos en la escritura de textos propios.

En 2º año tomamos una evaluación individual escrita sobre condiciones ambientales y problemáticas sociales de América. Los alumnos debían tener un mapa como guía y escribir el recorrido de un circuito turístico por nuestro continente. Partiendo de la ciudad de Neuquén, eligieron otros dos lugares y explicaron las diferencias entre los mismos, en un lapso de 80 minutos.

La evaluación resultó motivadora, pero la mayoría tuvo dificultades en la redacción e incorporación de los contenidos curriculares. Por tal motivo, se realizó una segunda escritura en la que hubo notables diferencias en la producción de textos, por dos motivos: los alumnos elegían el recorrido de acuerdo a sus conocimientos reafirmando así de que no se puede escribir lo que no se sabe, y en segundo lugar, la reescritura otorgó la posibilidad de repensar el texto elaborado anteriormente.

Nuestra tarea podría continuar incorporando otras disciplinas en esta experiencia didáctica.

Marco teórico

La lectura y escritura son medios fundamentales para aprender a pensar sobre los contenidos de las disciplinas y es necesario que los docentes enseñemos a leer y escribir en nuestra asignatura. (Carlino, P., 2003)

Sin lectura y escritura, las Ciencias Sociales no existen. (Aisemberg, 2004) La lectura es una actividad básica para aprender Sociales. Leer para aprender supone para el alumno un trabajo activo y complejo. Formarlo como lector autónomo en Sociales requiere de un intenso acompañamiento del docente.

En Sociales es muy frecuente trabajar los textos con preguntas para responder, con lo cual, para los alumnos, la finalidad es encontrar las respuestas, y queda al margen el texto y su análisis. A veces, el cuestionario fracciona el texto, por este motivo, en un circuito, el alumno debe pensar, sobre lo que ha leído en las horas de clase y luego escribirlo...

¡¡Escribir sirve para pensar!!

Secuencia didáctica

La secuencia didáctica fue realizada en 2º año, en el área de Geografía, durante una evaluación individual de 80 minutos. Un recorrido por lugares de América consistió en escribir un circuito turístico por el continente, teniendo como punto de partida a la ciudad de Neuquén. Luego se elegían 2 lugares más a visitar.

Los materiales utilizados fueron un escrito que detallaba los criterios para la redacción del examen y un mapa físico-político.

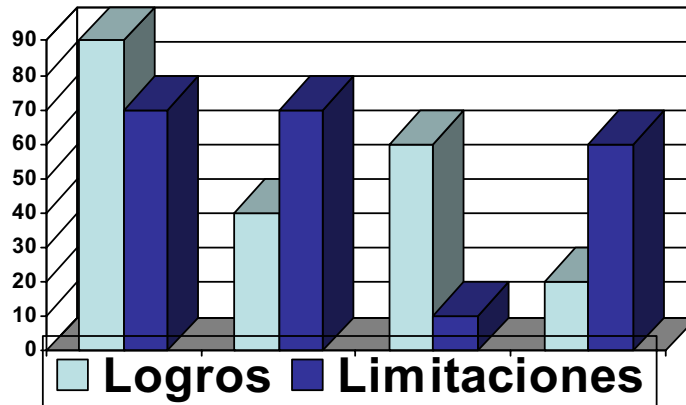
Posteriormente, la evaluación fue devuelta con observaciones en el margen, que aclaraban los errores. Luego, en clase, reescribieron el examen con la posibilidad de consultar material bibliográfico.

Logros y limitaciones observadas por los /as alumnos/as

Los gráficos representan los resultados de un cuestionario realizado con las siguientes preguntas:

- . ¿Qué te sirvió de esta experiencia?
- . ¿Qué no te sirvió o te pareció negativo?

90% aprobó con la reescritura.
 40% observar mapas para escribir.
 60% pensar y luego escribir.
 20% obtuvo su mejor calificación.
 70% tiempo escaso.
 70% hacerla una sola vez por año.
 10% no saben escribir textos.
 60% poco manejo de contenidos de Geografía



Nuevos interrogantes

A partir de los comentarios de los/las alumnos/as sobre logros y limitaciones, pensamos la nueva hipótesis de trabajo: extender la experiencia a todas las disciplinas.

“La escritura es usada generalmente para certificar saberes y no para elaborar conocimiento. Sirve sólo para decir lo que se sabe, pero no para reorganizar el conocimiento. La reescritura apunta a transformar las prácticas de corrección por parte de los Profesores, teniendo en cuenta que la evaluación es parte del proceso de enseñanza. Por lo tanto, se deben relacionar actividades con objetivos.” (Carlino, 2002).

Una nueva expectativa de trabajo es incorporar otras disciplinas en esta secuencia didáctica, ya que se trata de circuitos turísticos por distintos espacios geográficos conocidos por el alumno a través de la lectura de

diferentes textos y de la observación de videos. Esto le sirve de sustento para pensar y luego escribir sobre lo que ocurre en distintos lugares del mundo.

Conclusiones

La evaluación, que resultó motivadora, mostró las siguientes dificultades:

- conceptuales: en cuanto a la selección adecuada de acuerdo al contenido del recorrido. Por ejemplo, eligieron Neuquén-Brasilia y la dificultad se veía en que hablaron del Amazonas y no del macizo de Brasilia.
- discursiva: escribieron textos que no respetaban una secuencia ordenada y con ideas relacionadas, con párrafos sin cohesión.

Ante estas dificultades, tuvieron una nueva instancia de reescritura del examen, posibilitándoles la utilización de los materiales bibliográficos,

T. P. y otros autores aportados por ellos. Se observaron notables diferencias en la producción de textos debido a *“la posibilidad de corregir lo escrito y de aprender cómo hacerlo”*. (Carlino, 2002).

Partimos coincidiendo con las propuestas pedagógicas que consideran a la evaluación como un momento de retroalimentación de la enseñanza y el aprendizaje; que afirma el carácter epistémico de la escritura con el concepto de que escribir es reescribir. Estas ideas logran que los estudiantes reconstruyan los contenidos estudiados permanentemente y durante la evaluación, permitiéndoles ver cuáles son los cambios que necesitan y cómo hacerlo.

De esta manera, los docentes dejamos las prácticas evaluativas del final del proceso que frenan la posibilidad de corregir lo escrito y aprender.

Uno de los diagnósticos compartidos sobre las dificultades de los /las alumno/as de las escuelas de Nivel Medio es la imposibilidad de escribir textos propios. Ellos/as escriben recuperando de su memoria lo que saben de un tema sin hacer ninguna transformación del conocimiento. Sólo lo hacen aquellos alumnos que se han familiarizado con los contenidos de la asignatura.

Nadie aprende de una vez y para siempre. Necesita, en cambio, abordar recursivamente los mismos contenidos y efectuar ajustes paulatinos. Estos son algunos de los principios teóricos en los que se fundamenta nuestra experiencia.

Bibliografía

AISEMBERG, Beatriz (2004) "Entrar en el mundo de un texto. Enseñar a leer en Sociales" *Revista La Educación en nuestras manos*, N° 72, pp. 27-29.

CARLINO, Paula (2002) "Evaluación y corrección de escritos académicos, para qué y cómo". Comunicación libre en el 9° Congreso Nacional de Lingüística, Córdoba, 14-16 denoviembre. Sociedad Argentina de Lingüística / Universidad Nacional de Córdoba.

----- (2003a) "Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema". *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, pp. 43-51.

----- (2003b) "Pensamiento y lenguaje escrito en Universidades estadounidenses y australianas". *Propuesta educativa, FLACSO*. pp. 22-33.

----- (2003c) "Reescribir el examen: transformando el epitafio en una llamada al pie de página". *Cultura y Educación. Revista de teoría, investigación y práctica*, Madrid. pp. 81-96.

TOLCHINSKY, Liliana y SIMÓ, R. (2000) "Escribir y leer a través del currículum". En *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona, ICE/Horsori, pp. 91-105.



→ COLEGIO:
CPEM Nº 54

* "Construyendo Posturas "

Silvana MUÑOZ - Nancy MONCADA - Silvana CINAT

* "Prácticas Sociales de la Lectura y Escritura "

Belén LORENZI - Laura LUJÁN - Priscila PALAZZANI

* "Aprender a Conocer"

Silvia SAGASETA - Gladis QUEVEDO - Carla SANCHEZ

* "Periódico Virtual"

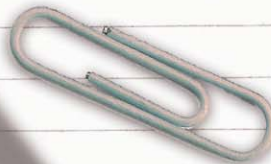
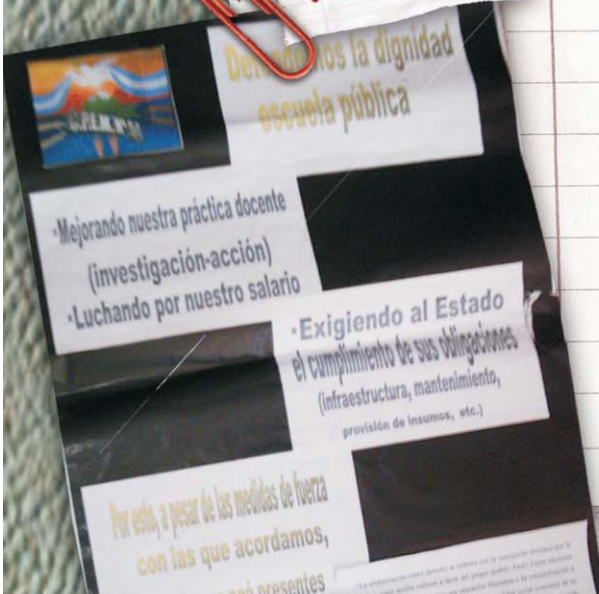
Walter PINCHEIRA - Silvana CINAT

* " Escritores y lectores de una Comunidad Virtual "

Rubén RAMÍREZ - María Celia OTERO



POSTER



Construyendo posturas

*Silvana Edith Muñoz
Nancy Cristina Moncada
Silvana Marta Cinat*

Resumen

El trabajo surge en respuesta a los siguientes problemas didácticos:

- ¿Cómo lograr que los alumnos de quinto año muestren interés para trabajar temas teóricos como los tratados internacionales (MERCOSUR, NAFTA, ALCA, etc.) cuando manifiestan que sólo quieren abordar la asignatura desde la práctica?

- ¿Cómo demostrar a los alumnos de quinto que están en condiciones de continuar estudios universitarios? Esta preocupación se basa en que en los talleres de Orientación Vocacional expresaron que no se sentían capaces de seguir estudios superiores.

Se propone la elaboración de una monografía grupal. Se les explica que la actividad será coordinada por la profesora de la asignatura y la Directora, quienes planificaron, compartieron clases y funcionaron como tutores de lectura y escritura, tal como lo plantea Nemirovsky. Además, se les explicita que recibirán el asesoramiento de las bibliotecarias escolares.

Introducción

Desde el principio del año 2005, los docentes y preceptores manifiestan al equipo de conducción una gran preocupación por los alumnos de quinto año. Los encuentran apáticos, sin incentivos, incapaces de pensar en un proyecto de vida. Han buscado diferentes estrategias de enseñanza innovadoras, pero éstas, en lugar de provocar el entusiasmo de los chicos, los asustan y paralizan aún más. Ante lo nuevo, las respuestas suelen ser: *“No puedo”; “Igual, ¿para qué nos sirve?”*

Por todo esto, Asesoría Pedagógica intervino rápidamente en los cursos proponiendo un Taller de Orientación Vocacional. Resulta interesante realizar un cruce entre los reclamos de los docentes y los resultados del Taller. En primer lugar, porque hubo una fuerte resistencia a participar en él

por parte de los alumnos. Por otro, porque una vez iniciado el trabajo propuesto por el Taller, comenzaron a surgir algunas problemáticas personales y grupales que pueden explicar la primera negativa de los alumnos: inseguridad, baja autoestima, reiteradas situaciones de fracaso y frustraciones, todas asociadas con el contexto adverso en el que se encuentra la escuela (barrio periférico de Neuquén).

Situación didáctica

En este punto, resulta importante aclarar que la propuesta que organiza el equipo docente (profesoras de los dos quintos, bibliotecarias, directora), se comienza a construir a partir de la necesidad de enseñar temas específicos de Organización del Comercio y de la Empresa. Estos temas son los tratados internacionales: ALCA, MERCOSUR, UNIÓN EUROPEA. Como ya habían sido abordados desde otras asignaturas, los alumnos mostraron poco interés, lo que se relaciona con las características específicas de estos estudiantes presentadas en la Introducción.

No obstante, desde la planificación de las actividades, y siguiendo la línea de trabajo de investigación-acción, estos temas se corren a un costado y se constituyen en simples pretextos que permiten posicionar a las prácticas de lectura y escritura como objeto de enseñanza de una asignatura del área contable.

Objetivos

Basados en la propuesta de Lerner, en *Práctica de la lectura, práctica de la escritura*.

En relación con la práctica de la lectura

- Progresar hacia una autonomía creciente del alumno como lector, tanto en la búsqueda y elección de textos, como respecto a la construcción del sentido del texto que se lee, a la formación de una posición independiente de la del profesor y del autor, al autocontrol de la coherencia del significado que se va construyendo y a la autocorrección de interpretaciones que no pueden verificarse.

- Avanzar en la formación de los alumnos como lectores competentes, ofreciéndoles textos cuya comprensión constituya un desafío

para ellos. Por ejemplo, que el lector consulte otros libros para esclarecer aspectos que no entiende o apele a elementos paratextuales, y que coordine las diversas informaciones procesadas al interactuar con ellos.

- Incrementar la confianza que los jóvenes tienen en sí mismos como lectores, creando un clima que les permita atreverse a emprender la lectura de textos “difíciles” y asegurando las condiciones didácticas necesarias para que elaboren estrategias aptas para abordarlos.

- Avanzar en la lectura crítica de los textos.

- Introducir a los alumnos en la lectura de textos que respondan a inquietudes sobre el mundo, fundamentalmente en aquellas disciplinas propias de la orientación de la escuela, ofreciéndoles así un amplio panorama de lecturas posibles y promoviendo sus elecciones.

En relación con la práctica de la escritura

- Requerir el empleo progresivo de la escritura como herramienta para organizar el conocimiento, proponiendo la producción de textos necesarios para desarrollarse con éxito en la vida académica (resúmenes, gráficos, informes, monografías).

- Enfrentar a los alumnos con situaciones de escritura que supongan una mayor complejidad del proceso de planificación: producir, por ejemplo, textos cuya elaboración requiera la lectura de varios materiales y el resumen de los mismos, así como la reorganización de la información en un texto nuevo.

- Lograr una autonomía creciente de los alumnos en todo el proceso de producción de sus textos.

- Desarrollar la capacidad de los alumnos de anticipar los problemas que pueden presentárseles en el curso de la producción y de encontrar alternativas para resolverlos o evitarlos.

- Brindar a los jóvenes oportunidades para escribir en procesador de textos, e ir adueñándose de las posibilidades que éstos ofrecen.

Acciones

De los alumnos

- Formación de grupos.

- Elección del tema: Tratados internacionales.
- Explicitación escrita de acuerdos de trabajo y criterios de evaluación.
 - Lectura de modelos.
 - Resolución de propuestas secuenciadas de lectura y escritura.
 - Asesoramiento de tutores (coordinadoras docentes).
 - Discusión entre pares del grupo y de otros grupos (intercambio de borradores, lectura en voz alta) sobre aspectos problemáticos de elaboración de monografías (por ejemplo, redacción de hipótesis)-
 - Escritura y reescritura.

De los docentes

Se forma un equipo de trabajo interdisciplinario que va construyendo y evaluando la propuesta didáctica desde la línea de la investigación-acción. Para ello:

- Se planifican clases de manera conjunta.
- Se comparten experiencias áulicas.
- Se realizan registros etnográficos.
- Se leen, discuten y analizan críticamente estos registros.
- Se lee y analiza el material bibliográfico del Programa de Articulación relacionado con la propuesta.
 - Se realizan ajustes permanentemente.
 - Se asientan los ajustes necesarios para mejorar la experiencia el siguiente año.

Tiempo

Un bimestre: agosto – septiembre. La asignatura cuenta con una carga horaria semanal de tres horas-cátedra.

Conclusión

Una vez que se comenzó a desarrollar la propuesta de trabajo, fue cambiando la actitud negativa de los alumnos, ya que se comprometieron progresivamente con la tarea. También se fue consolidando el equipo de

docentes, lo cual permitió alcanzar un mayor grado de profundidad y seriedad en los ajustes y análisis realizados. Esto permitió mejorar la práctica y el planteo de nuevos interrogantes y propósitos. Sin duda, se puede establecer una interrelación entre esta apertura de los docentes con la actitud positiva de los alumnos que, además de conocer los tratados internacionales pudieron construir una postura personal y grupal frente a este tema.

Pero, fundamentalmente, pudieron apropiarse de prácticas complejas de lectura y escritura indispensables para una vida académica exitosa. Esto se pudo concretar porque se trabajó la lectura y escritura a partir de comentarios al margen de las docentes que compartieron la coordinación de las clases, los que, además, asumieron el rol de tutores de escritura de cada grupo. De esta manera, los alumnos fueron visualizando sus procesos de escritura, superando obstáculos, aprendiendo a partir del error y de la evaluación de sus pares. Alcanzaron a producir una versión final de la monografía, la que compartieron con los otros grupos con mucho orgullo, en una mesa debate.

En función de lo planteado en la Introducción, resulta clara la importancia que tiene para estos alumnos demostrarles que son capaces de lograr trabajos de un importante nivel de complejidad, como la monografía, ya que esto les permite fortalecer su autoestima.

Pero, concientes de que una experiencia aislada como la presentada, no alcanza para revertir tantos años de fracasos y, con el firme convencimiento de que la escuela, por hallarse ubicada en un contexto adverso tiene la enorme responsabilidad de brindar a los estudiantes herramientas que les garanticen el acceso y permanencia de los egresados a la Universidad, entendemos que experiencias como estas deben multiplicarse a lo largo de toda la Escuela Media. Éste es el nuevo desafío que deberá enfrentar el próximo año el equipo de conducción.

Bibliografía

CARLINO, Paula (2004). *El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer*. p. 16.

----- (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. P. 7.

CARLINO, P. y ESTIENNE, V. (2005). *Leer en la Universidad. Enseñar y aprender una cultura nueva*. P.11.

Prácticas sociales de la lectura y la escritura

*María Belén Lorenzi
Laura Graciela Luján
Priscila Palazzani*

Resumen

La institución educativa se ubica en la periferia de la ciudad de Neuquén. Nuestros alumnos, en su mayoría, no cuentan con un modelo adulto que haya podido acceder a niveles educativos de nivel medio o superior. Muchos de ellos sólo disponen de subsidios para mantener a su familia.

En este marco observamos (a través de los años), serias dificultades de nuestros estudiantes en el abordaje de la lectura y en los procesos de escritura, que se constituye un obstáculo para su éxito escolar.

En este sentido, el proyecto “Mejoramiento de la escuela media” nos permitió visualizar estos viejos problemas a la luz de nuevas perspectivas teóricas, así como también nos brinda nuevas estrategias para su abordaje.

Teniendo en cuenta los contenidos curriculares específicos de cada asignatura, utilizamos las estrategias que privilegian las guías de preguntas orientadoras para abordar los textos (como proponen Donna Ogle, Paula Carlino y Viviana Estienne), planteando una interrelación dialéctica entre el texto, la docente y los alumnos. Esto nos permitió evidenciar un alto grado de participación e interés y un progresivo logro de interpretaciones más profundas, construidas a partir de los aportes de cada alumno y de las intervenciones de la docente.

A la vista de los buenos resultados obtenidos con la implementación de esta estrategia, nos preguntamos: Ante un texto más complejo y preguntas inferenciales que exijan un mayor grado de abstracción en las respuestas ¿obtendremos logros similares? Con estas prácticas sociales de la lecto-escritura que proponemos ¿lograremos transformar la cultura tradicional de abordaje de los textos? Creemos que éste es nuestro desafío.

Puntos de partida

Fundamentación y objetivos generales

En la escuela media, y en asignaturas del área de Ciencias Sociales, la lectura y la escritura son los medios principales por los cuales alumnas y alumnos aprenden los contenidos específicos.

“Lectura y escritura funcionan como herramientas insustituibles para acceder a las nociones de un campo de estudio: para elaborarlas, assimilarlas y adueñarse de ellas.” (Carlino, 2004:8)

No nos sirve, ni nos ha servido, dar una lista larguísima de contenidos sin detenernos a evaluar si realmente estos contenidos son apprehendidos por nuestras alumnas y alumnos.

“Aprender a leer es un proceso que se amplía y enriquece constantemente (...) es un proceso que se prolonga toda la vida, en el que el (la) lector(a) construye el sentido del discurso escrito haciendo uso de sus competencias lingüísticas y de su experiencia.” (Fernández, Uzuzquiza, Laxalt en Carlino, 2004: 99.)

En la tarea escolar diaria, muchas veces hemos dado por sentado que los/as alumnos/as “saben” leer, entienden lo que leen, interpretan y asimilan los contenidos que están en los textos que les proponemos. Sin embargo, notamos muchas dificultades a la hora de las evaluaciones (escritas u orales), dificultades que tienen que ver con la comprensión desde el punto de vista de los/as alumnos/as de los temas y textos propuestos, dificultades que finalmente terminan en “desaprobar” las múltiples estrategias de evaluación y acreditación que nosotras proponemos en el trabajo áulico. Estas dificultades, según Beatriz Aisenberg (2004), se originan por diversas cuestiones: las ideas que los/as lectores deben inferir para leer un texto en Ciencias Sociales, las competencias lectoras de nuestros alumnos/as, las características de los textos (ultra resumidos en los manuales escolares), el tipo de lectura que proponen los propios docentes, a veces muy simplistas. A esto, nosotras vamos a agregar las características propias de la institución escolar donde desempeñamos nuestra tarea, donde los y las alumnas no

cuentan con modelos lectores en sus casas, y donde las condiciones para asistir a la escuela y estudiar, son verdaderamente dificultosas.

Teniendo en cuenta estas situaciones, queremos empezar a cambiar algunas de las prácticas de lectura que tradicionalmente se hacen en la escuela, para lograr un mayor éxito en el aprendizaje de los/as alumnos/as. Para ello, elegimos las estrategias que nos permiten orientar la lectura, sin por ello dejar de promover la autonomía de los/as alumnos/as, para hacer un diálogo más fluido entre los textos y las/os lectoras/es.

La experiencia

Contenidos

- Movilidad de la población. Movimientos migratorios. Factores de expulsión de población de determinados territorios.
- Análisis de casos: Refugiados. Exiliados.

Actividad áulica propuesta

Se implementó en terceros y quintos años, en el transcurso de agosto y septiembre del año 2005.

Los *objetivos* de estas actividades están enmarcados en una comprensión e interpretación más rica de los textos que proponemos. Para ello, pretendemos lograr que establezcan inferencias, que identifiquen hipótesis, que extraigan ideas principales, que enriquezcan y resignifiquen conocimientos previos, repensando lo leído y plasmarlo en un nuevo texto o en dibujos, socializando las producciones personales de los/as alumnos/as.

Para llevar a cabo la actividad, los alumnos se disponen en pequeños grupos y luego se reparte el material de lectura.

Los docentes presentan el tema, muestran a la clase el libro del que se extrajo la selección de textos ofrecidos, haciéndolos partícipes del entusiasmo y placer por la lectura.

En un segundo momento, se solicita a un alumno la lectura del primer párrafo en voz alta, luego los docentes formulan una pregunta que escriben en el pizarrón, que es elaborada de a pares, a partir de la relectura del párrafo.

Finalmente, comparten sus respuestas enriqueciéndolas con los aportes de todos. Esto se realiza sucesivamente hasta terminar la totalidad de las lecturas propuestas. En una de las actividades se propone como cierre la lectura de una poesía de Juan Gelman, que trata sensiblemente uno de los contenidos abordados (exilio). A partir de su lectura en voz alta, se les propone que expresen los sentimientos que la poesía les sugiere, expresándolos a través de textos y dibujos.

El rol del docente consiste en intervenir aportando información, aclarando conceptos y dudas y coordinando los tiempos durante el transcurso de toda la actividad.

El rol del alumno se centra en la lectura, interpretación y fundamentación de argumentos sobre lecturas propuestas, favoreciendo el intercambio de ideas, a partir de las cuales rescriben respuestas más enriquecidas.

Las actividades cognitivas que se intentó que los educandos pusieran en juego son aquellas involucradas en la práctica de la lecto-escritura. Nuestra intención es que los alumnos/las reconstruyan la información recibida a fin de incorporarla y enriquecer sus saberes previos.

Evaluación de la experiencia

El resultado de la experiencia es positivo, se evidencia un notable interés y un mayor grado de participación por parte de los/as chicos/as, logrando la asimilación de conocimientos en un clima ameno y distendido.

No obstante, en un primer momento se presenta como dificultad la ausencia de algunos saberes previos necesarios para el tratamiento de los temas considerados; es decir, vislumbramos una distancia importante entre sus saberes y los que se pretende trabajar, por lo cual fue necesario abordar contenidos específicos a cargo de los docentes para que los alumnos pudieran desarrollar satisfactoriamente la actividad.

Por otra parte, se observa cierto asombro de nuestros alumnos ante el planteo de una metodología diferente.

La propuesta desestructura la habitual secuencia de trabajo áulico, razón por la cual se observa mayor atención y participación espontánea de los alumnos.

En la puesta en común, se observa que realizan interpretaciones más profundas promovidas por el intercambio de ideas y opiniones con argumentos que denotan internalización y reflexión de los saberes abordados.

Conclusión

La experiencia resultó sumamente valiosa desde varios puntos de vista: desde nuestro lugar como docentes y desde los propios alumnos/as.

Para nosotras, como docentes, implicó repensar las actividades áulicas cotidianas, resignificando nuestras propias experiencias con la bibliografía del curso de articulación, viéndonos enriquecidas por el intercambio realizado con pares de nuestra escuela y de otros establecimientos educativos. Estas propuestas pedagógicas representan un desafío a nuestra labor áulica: viejos problemas iluminados con nuevas perspectivas teóricas nos abren un horizonte de posibilidades para la búsqueda y aplicación de estrategias innovadoras que nos ayuden a que los/as alumnos/as no sólo “reciten” los contenidos sino que los transformen en conocimientos internalizados significativos, tanto en la vida escolar como en la cotidiana.

Para los alumnos/as implicó desestructurar la habitual secuencia de trabajo áulico, percibiéndose un mayor grado de atención, participación, interpretación y apropiación de los contenidos específicos propuestos. Esto lo pudimos observar cuando, por ejemplo, pasados varios días de realizada la actividad, los/as alumnos/as recordaban conceptos trabajados, enriqueciendo los nuevos contenidos que se estaban desarrollando.

Teniendo en cuenta estos resultados, obtenidos a partir de la implementación de esta experiencia, nos preguntamos: ¿podremos implementar estas estrategias con más frecuencia? Esta duda nos surge porque llevar adelante este tipo de actividades demandó muchas horas cátedras en asignaturas que cuentan con una carga horaria sumamente limitada (de 80 a 120 min. semanales); y si bien Paula Carlino sugirió en las conferencias que debe prevalecer la *calidad* a la *cantidad* de contenidos abordados, somos conscientes de que existen presiones de tipo institucional que exigen el cumplimiento de contenidos mínimos.

Entonces, el desafío no es solamente aplicar “algunas” estrategias innovadoras en “algunos” temas y “algunos” cursos, sino que el desafío real sería un cambio paulatino en la cultura escolar.

Bibliografía

AISENBERG, B. (2004a) "Entrar al mundo de un texto. Enseñar a leer en Sociales". En: *Revista La Educación en nuestras manos*, N° 72, pp. 27-29.

CARLINO, P. (2004b) "Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones". En: Carlino, P. (Coord.) *Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida, pp. 5-21. Colección *Textos en Contexto* n°6.

CARLINO, P. y ESTIENNE, V. (2004) "¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio": *Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología*, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, 29-30 de julio. Tomo I.

FERNÁNDEZ, G.; IZUZQUIZA, M. y LAXALT, I. (2004) "El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer". En: P. Carlino (Coord.). *Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida, pp. 95-110. Colección *Textos en Contexto* n°6.

NEMIROVSKY, Myriam, (1999) "¿Con quién organizar la enseñanza del lenguaje escrito?" En: *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México, Paidós, pp. 59-88.

OGLE, Donna. "Qué sabemos, qué queremos saber: una estrategia de aprendizaje". En Muth, K (comp.). *El texto expositivo. Estrategia para su comprensión*. Bs As, Aique.

Aprender a conocer. Derechos humanos

*Carla Natalia Sánchez
Sylvia Edith Sagaseta
Gladys Luisa Quevedo*

Resumen

El trabajo surge de la necesidad de conocer la realidad en que vivimos; trabajar el deseo de transformarla, teniendo como axial la conciencia de que somos iguales en dignidad y derechos.

Es por esto que se plantea la idea de un aprender a hacer.

El cómo responde a la elaboración de un folleto, partiendo de la lectura de bibliografía específica sobre los derechos humanos, con una guía de trabajo y con el análisis de una frase disparadora citada en la experiencia.

De la actividad realizada, se puede analizar que “los alumnos leyeron y plasmaron sus ideas de acuerdo a la realidad de su contexto enmarcado en la consigna”, lo que confirma el planteo de Castorina: “...no van a aprender lo que no les interesa...” (Castorina, Conferencia UNCO, septiembre 2005).

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo “aprender a conocer”. En este sentido, “conocer” no equivale a tener información, sino a lograr que se comprendan los aspectos de una realidad en la cual estamos inmersos, que despierte la curiosidad por saber y que desarrolle la reflexión crítica, alcanzando un pensamiento propio frente a los hechos de la vida, a las obligaciones y derechos que poseemos. *“Debe ser una práctica social reflexiva, en la cual no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella.”*

Es por esto que se plantea la idea de un aprender a hacer.

El cómo, responde a la elaboración de un folleto, partiendo de la lectura de bibliografía específica sobre los derechos humanos, con una guía de trabajo y el análisis de una frase disparadora.

Diagnóstico de grupo

Es un grupo heterogéneamente activo. Presenta dificultades en comprensión lectora y relación entre conceptos.

Objetivos

- Lograr que la escuela sea un modelo de práctica que permita a los alumnos entender, a partir de los problemas concretos, cuáles son sus derechos y deberes y cómo el ejercicio de su libertad está limitado por el ejercicio de los derechos y la libertad de los demás.
- Lograr una lectura reflexiva y crítica para contribuir a la elaboración-construcción de un pensamiento propio.

Metodología de la propuesta

Desde el constructivismo se propone una metodología o forma participativa-reflexiva.

Para la primera clase, los alumnos se ubican mirando al frente.

En la clase siguiente, forman grupos de tres alumnos cada uno.

Experiencia realizada con 25 alumnos de primer año "A" TM, en la asignatura Educación Cívica, durante los meses de agosto, septiembre y octubre 2005.

Desarrollo de la experiencia

Se comienza a partir de una pregunta sobre qué definición pueden dar de "derechos humanos".

En forma oral responden: *"Los que tenemos, por ejemplo, a la educación"*, comenta Elías. A partir de ese comentario, la docente comienza a explicar qué derechos tenemos, cuándo surgen y el porqué de su surgimiento.

Para ellos escribe en el pizarrón el Art. 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos *"...todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos..."*

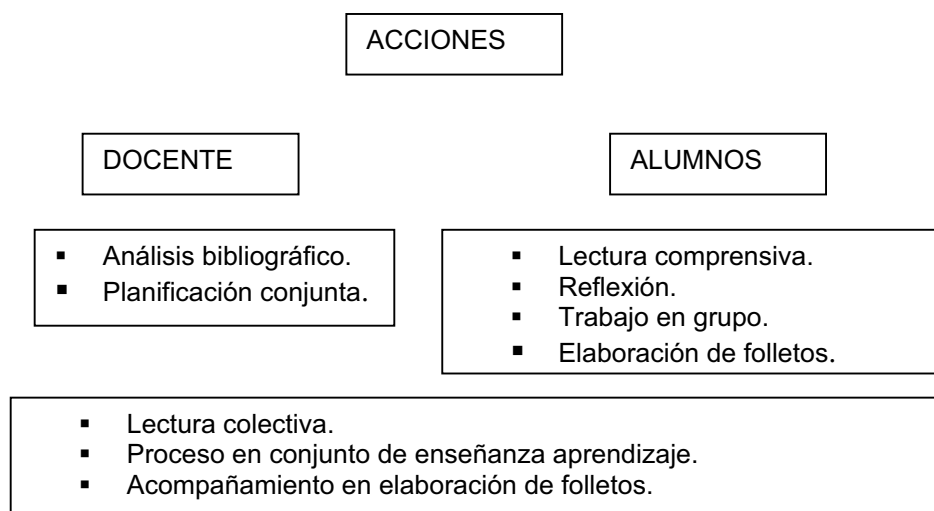
Se les solicita que hagan un análisis de la frase, lo que les resulta complejo efectuar en vista del término dignidad. Por lo tanto, se lee y explica en forma conjunta.

Luego de realizar esta actividad, se les pide que para la clase siguiente elaboren ellos mismos una definición sobre derechos humanos, que mencionen los diferentes tipos, si se respetan o no y por qué.

También se les entrega material bibliográfico sobre el tema que se está desarrollando.

Se retoma el tema a partir del comentario de lo que elaboraron y se realiza una definición conjunta, para luego trabajar sobre una guía de preguntas. Esta cierra con la elaboración de un folleto que explique qué son los derechos humanos, qué tipos existen, cuándo surgen, etc. Se les comenta que deberá tener un destinatario (en este caso, los alumnos de 6 y 7 grado), por lo que deberá de ser de fácil entendimiento.

Los alumnos reciben con agrado este comentario, pero la pregunta de la mayoría es cómo hacer un folleto. Se les hace referencia a ejemplos de los que ellos reciben en la calle.



Conclusiones

De la elaboración de la experiencia, se desprende que si bien se trabajó sobre los diferentes tipos de derechos existentes, los alumnos focalizaron su atención en aquellos derechos que son parte de su contexto, de su

experiencia de vida, es decir, de lo que les toca vivir cotidianamente. Esto se observó en la selección de imágenes y frases para la elaboración del folleto.

Si bien la construcción de los folletos permitió que los alumnos volcaran sus pensamientos, esto se vio obstaculizado por la falta de hábitos de lectura. Esta problemática fue saneada por medio de la implementación de la “lectura colectiva” y reflexiva, con la colaboración de la docente, y haciendo uso del diccionario como herramienta didáctica.

Periódico virtual

Walter Adrián Pincheira

Silvana Marta Cinat

Resumen

Se trata de una propuesta de trabajo interdisciplinario que permite articular dos proyectos de apoyo al mejoramiento de la Escuela Media por parte de la Universidad. A través de esta propuesta, se espera que los alumnos encuentren sentido -más allá de lo específicamente escolar- a la práctica de lectura y escritura, convirtiéndolas en prácticas sociales.

Los docentes involucrados intentan romper con una tradicional tendencia de la cultura académica argentina, que considera a los escritos como productos acabados, desconociendo los procesos de escritura. Los alumnos, a partir de intervenciones de docentes tutores de escritura, van construyendo un escrito que será leído por otro potencial lector. Gracias a la plataforma colaborativa que se genera mediante el uso de las nuevas tecnologías, se puede ampliar y concretar el campo de los lectores, ya que a estas acceden alumnos y docentes de diferentes instituciones, y periodistas, entre otros. Además de promover la escritura considerada con el lector, como plantea Carlino en el proceso de escritura académica, este proyecto intenta recuperar la función epistémica del escribir, la revisión sustantiva de los textos e incorporar la figura del tutor de escritura (Nemirovsky, 1999: 82).

Cabe destacar que para que los alumnos acepten la reescritura, fueron de gran ayuda los comentarios que realizaron sus pares de otras escuelas y/o periodistas. A esta altura de la experiencia, y una vez aceptada la metodología de trabajo para el periódico, trasladamos el problema a la incorporación de la reescritura en todas las asignaturas. Sabemos que deberemos romper con la resistencia que los años de cultura académica tradicional han generado, tanto en docentes como en alumnos.

Introducción

El C.P.E.M. N° 54 participa en los dos proyectos de apoyo al mejoramiento de la Escuela Media, a los que convocó la Universidad Nacional del

Comahue: “Prácticas curriculares y mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. La lectura y la escritura: un problema de todos” y “Espacios colaborativos para repensar la inserción de la Informática en la escuela Media”. Por este motivo, el equipo de docentes del área de Informática decidió articular ambos proyectos con el fin de optimizar los alcances de ambas propuestas. Surgió, entonces, la posibilidad de producir un periódico virtual que identifique a la institución como tal (de especial importancia en un momento en que la escuela intenta recuperar una buena imagen que, debido a diferentes conflictos, había perdido) y que posibilite, a través de la plataforma colaborativa (espacio virtual ofrecido por la Universidad), comunicarse con otras escuelas. Cabe destacar que el periódico virtual fue el disparador de experiencias de trabajo interdisciplinario, ya que participaron los Departamentos de Lengua, Ciencias Sociales y Estético –Expresiva.

Por otro lado, tal como plantean Delia Lerner (1997) y otros autores:

“El periódico que los alumnos editen puede convertirse como un medio de expresión del conjunto de la comunidad escolar al tiempo que se constituye en un medio informativo que alberga noticias de interés para ella. Si la escuela cuenta con un número suficiente de computadoras como para que los alumnos realicen habitualmente algunas tareas en el procesador de textos, la edición de un periódico escolar se facilita notablemente. En efecto, la tarea de revisión y reescritura de los textos puede hacerse en un tiempo razonablemente menor que si hay que escribir nuevamente todo el texto cada vez. Por otra parte, el procesador permite diseñar las páginas de manera que realmente tengan un formato semejante al de los diarios.”

Esta actividad permite a los alumnos, a su vez, ir comparando los sucesivos estados de cada nota (que se imprimen tras cada revisión), y de este modo pueden dar cuenta –objetivamente- del proceso de producción implicado en cada texto.

Objetivos

En relación con los alumnos

- Progresar hacia una autonomía creciente del alumno como lector.

- Avanzar en la lectura crítica de los medios de comunicación o de las diferentes manifestaciones de la cultura.
- Favorecer la formación de los alumnos como lectores competentes.
- Intensificar la producción de textos cuyo manejo será imprescindible para los alumnos como futuros ciudadanos.
- Requerir el empleo progresivo de la escritura como herramienta para organizar el conocimiento.
- Enfrentar a los alumnos con situaciones de escritura que supongan una mayor complejidad del proceso de planificación, así como la reorganización de la información en un texto nuevo.
- Lograr autonomía creciente de los alumnos en todo el proceso de producción de sus textos.
- Brindar a los estudiantes oportunidades para escribir en el procesador de textos y de comunicarse y aprender con otros, utilizando las nuevas tecnologías.

En relación con la comunidad educativa

- Trabajar interactuando con otros miembros de la comunidad educativa, de otras instituciones y con expertos (por ejemplo, periodistas).
- Promover la utilización de recursos multimediales.
- Potenciar las interacciones entre Departamentos y Sectores.
- Acortar la brecha que actualmente separa la Escuela Media de la Universidad, favoreciendo el contacto entre ambos niveles educativos.
- Estimular la producción de conocimientos de los docentes.
- Conformar equipos interdisciplinarios de trabajo.
- Favorecer el incremento de la comunicación intra-escolar y con otras Instituciones.
- Favorecer el pensamiento reflexivo y crítico y la capacidad creativa.
- Propiciar el trabajo interdisciplinario.
- Favorecer la relación escuela- comunidad.

Espacios curriculares y cursos involucrados

La coordinación del proyecto está a cargo de Informática.

Podrán hacer aportes todos los miembros de la comunidad educativa. El curso elegido para iniciar el trabajo y convocar a otros alumnos fue 4° A. Participarán voluntariamente todos los alumnos interesados de los dos turnos.

Inicio de ejecución: agosto de 2005.

Forma de comunicación al personal del establecimiento y alumnos

Se realizará una convocatoria por escrito en Jornadas Institucionales a los departamentos y sectores que componen la escuela.

Se informará a los alumnos a través de los coordinadores del proyecto y de carteles explicativos.

Organización de la propuesta

Se organizó el trabajo mediante comisiones, las que se reunieron semanalmente con el fin de compartir las producciones y hacer los ajustes necesarios. Una vez seleccionadas las secciones, se nombró un coordinador alumno y otro docente de cada una. Cada comisión organizó el trabajo autónomamente con el compromiso de contar con una producción semanal, la que será evaluada por todos los integrantes del proyecto quincenalmente.

Un grupo funciona como soporte informático, integrado por alumnos repitentes de Taller y otro de diagramación y corrección. Un tercer grupo se encargó de la divulgación de la lectura del periódico virtual.

Producción esperada. Se espera una producción final consistente en la publicación por Internet.

Actividades

- Capacitación y acompañamiento de los coordinadores e interesados en el Proyecto por parte de la Universidad Nacional del Comahue y de periodistas.
- Elaboración de carteles informativos.
- Confeción y tabulación de encuestas.
- Investigación bibliográfica y multimedial.

- Producción de textos de diferentes géneros discursivos y formatos periodísticos.
- Escritura y reescritura.
- Tutorías de escritura (de pares y de docentes).
- Selección y diagramación de la información.
- Organización de un espacio virtual de intercambio y crecimiento docente.

Recursos materiales: material bibliográfico, periodístico y multimedial; computadora, impresora, cámara digital y *scanner*.

Tiempos: reuniones semanales con alumnos y docentes afectados al proyecto desde junio hasta noviembre.

Evaluación y conclusión

Durante la experiencia, y al término de la misma, se realizaron reuniones de evaluación con la participación de los docentes involucrados y los distintos grupos de alumnos. Se llevaron registros de la misma y se dio a conocer a todo el personal. A partir de los resultados de la evaluación, se plantearon estrategias que permitan mejorar la experiencia para el próximo año, tales como:

- Realización de acuerdos institucionales a principio de año: cada docente deberá incluir en su planificación el mínimo de dos producciones para ser publicadas en el periódico y así favorecer la interdisciplinariedad.
- En relación con la metodología, se implementará en todas las asignaturas.

Bibliografía

CARLINO, P. (2004). *El proceso de escritura académica. Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria.*

NEMIROVSKY, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños.* México, Paidós

Escritores y lectores de una comunidad virtual

Rubén Ariel Patricio Ramírez

Maria Celia Otero

Resumen

Proponemos una comunidad virtual utilizando la escritura-lectura digital como herramienta de trabajo. Alumnos, con guía de docentes y colaboradores e interactuando cooperativamente, confeccionaron listas para la construcción de un gremio.

Introducción

La comunidad educativa casi no emplea como recurso didáctico las distintas herramientas informáticas.

Proponemos: resignificar la escritura-lectura desde cada disciplina, poniendo en práctica nuevas estrategias didácticas, en las que docente, alumn@s y colaboradoras en el proceso de enseñanza aprendizaje rompan el espacio áulico y se proyecten al ámbito global educativo, mediatizada por la herramienta informática disponible en Internet.

Objetivos

- Emplear el espacio informático de Internet como recurso didáctico
- Fomentar la escritura-lectura digital
- Potenciar espacios colaborativos y cooperativos de enseñanza-aprendizaje
 - Propiciar la investigación acción centrada en el análisis y mejoramiento de las prácticas educativas
 - Trabajo interdisciplinario

Participantes ciudadanos

- 20 alumnos de 2do. año del C.P.E.M.N° 54
- Colaboradores de la comunidad educativa

- Docentes del área de Informática y Ciencias Sociales
- Docentes de la Facultad de Economía y Administración en el marco de Proyecto de Apoyo al Mejoramiento de la Escuela Media UNC
- Colaboradores de distintas instituciones gremiales

Propuesta pedagógica

- Proyecto de investigación –acción cooperativo, colaborativo y desde cada disciplina
- Construcción de un gremio como actividad integradora de todo un proceso de lecto-escritura digital
- Trabajo interdisciplinario

El proceso de enseñanza aprendizaje no se construye solo, sino que requiere de la mediación con el otro, mediante el trabajo cooperativo, colaborativo, compartiendo las especificidades desde cada disciplina, realizando un intercambio, una negociación de significados y posturas. Así es como se logra que la tarea alcance un sentido significativo para docentes y alumnos.

Acciones

Docentes

- Diseño y organización de cronograma de tareas
- Organización del trabajo interdisciplinario
- Elaboración de estrategias de aprendizaje específicas de cada área
- Enseñanza en el manejo de correo electrónico
- Intrusión didáctica en el proceso de escritura-lectura
- Incentivar el trabajo de investigación acción cooperativo-colaborativo
- Realización de ajustes y modificaciones
- Registro de seguimiento
- Reuniones semanales de organización y reajustes ante emergentes varios
- Creación *software* de votación electrónica

Alumnos

- Crearon y manejaron su correo electrónico
- Buena predisposición y entusiasmo para el trabajo
- Buscaron e intercambiaron información sobre estatutos gremiales.
 - Trabajaron cooperativamente y colaborativamente desde las disciplinas (historia e informática)
 - Escribieron y reescribieron propuestas de cada lista gremial en la comunidad virtual.
 - Realizaron campaña de difusión de las distintas listas gremiales.
 - Imprimieron y armaron un afiche con las propuestas de cada lista gremial.
 - Crearon y representaron a la Junta Electoral
 - Votaron electrónicamente mediante la introducción de su DNI
 - Participaron en la muestra de arte de la institución.

Evaluación

Logros

- Construcción de saberes colectivos mediante la escritura-lectura
- Gran energía para el trabajo cooperativo.
- Utilización de la herramienta informática como estrategia didáctica.
 - Énfasis en el trabajo de investigación acción colaborativo, y cooperativo
 - Escritura en forma digital
 - Trabajo interdisciplinarios inter-áreas
 - Defensa pública de lo escrito
 - Construcción de un gremio
 - Presentación del proyecto en la muestra de Arte Institucional

Limitaciones

- Escaso tiempo de implementación: un trimestre
- No contar con banda ancha para el acceso a Internet

- Escaso manejo de herramienta informática en algunos docentes interesados en participar en la experiencia

Comunidad virtual

Compuesta de:

- *Ente*: organismo del estado, no gubernamental, empresa privada o cooperativa. Presta función y servicios mediante texto digital.
- *Comunicaciones*: por medio de mensajes electrónicos y visitas virtuales al ente.
- *Comunidad*: la constituyen integrantes de un espacio de conocimiento que tienen intereses comunes.
- *Digital*: toda información producida utilizando herramientas informáticas
- *Virtual*: toda cosa o concepto que es representado utilizando herramientas informáticas.
- *Herramientas informáticas*: son programas (*software*) utilizados como recursos didácticos. Ejemplos: navegadores *web*, *bloggers*, correo electrónico, etc.

Conclusión

Uso satisfactorio de la herramienta *web* para trabajar interdisciplinariamente Ciencias Sociales e Informática, mediante la lecto-escritura digital. Perspectiva de incorporar otras disciplinas.

En esta primera etapa de aprendizaje se ha resignificado el trabajo de Investigación Acción colaborativa, con aciertos y limitaciones, con proyección de transitar por esta línea de Investigación Acción.

Bibliografía

CARLINO, Paula (2004). Leer y escribir en la Universidad.

CARLINO, P. y SANTANA, D. (1996) *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Madrid, Visor.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (1997). La investigación acción en educación. Antecedentes y tendencias actuales. Buenos Aires, Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo.

http://es.wikipedia.org/wiki/Brecha_digital



→ COLEGIO:
STA TERESA

* "Proyecto de pasantías laborales no rentadas"

Viviana BARONI - Beatriz VALLEJO

* "Evaluación, instrumento de aprendizaje"

Ma. Gabriela BÓZZOLO - Alejandra SVRCEK

* "Getting to know each other."

María Cristina BRACAMONTE - María Clara FORT - Silvana M. ZURITA DÍAZ

* "Cómo lograr una práctica docente creativa, crítica y enriquecedora"

Graciela GRACIA - Analía NOTA - Beatriz ANTOLA

* "Diálogo intercultural ¿desafío o realidad?"

Graciela MAURELLI - Fabiana PACHIANI

* "Cada cual atiende su juego. Un proyecto de comprensión lectora."

Liliana M. FLORIO - Anabel E. AÑEZ

* "Ayúdame a hacer clic."

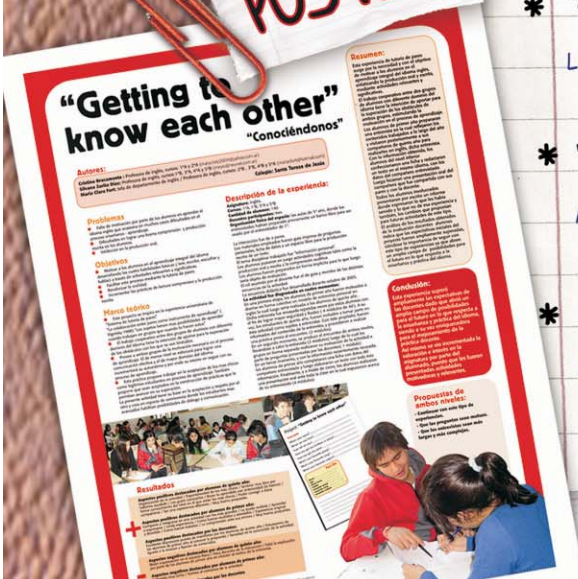
María Isabel ARUANO - Andrea SABIN PAZ

* "Leer y escribir textos históricos en el nivel medio"

María Rosa MIRIANI - Silvina FUNES



POSTER



Abriendo el aula a otras realidades: Una experiencia de pasantías

*Viviana Baroni
María Beatriz Vallejo*

Resumen

Sacar del salón de clase a un alumno que está cursando su último año de la escuela media e insertarlo por un mes en un ámbito laboral es un proyecto que va más allá de una experiencia áulica, puntual, de lectura y escritura. Pero sin lugar a duda está atravesado por ella en su uso social.

A través de este proyecto de pasantías se trató de que el alumno:

- se inserte activamente en otros espacios de socialización y culturalización;
- logre la transferencia del conocimiento escolar a otro entorno para su uso y aplicabilidad;
- ponga en juego sus destrezas lingüísticas: hablar y escuchar, leer y escribir, en contextos de comunicación real.

Durante un mes, los alumnos de 5to. año del Colegio Santa Teresa de Jesús desempeñaron tareas en diferentes organismos públicos y privados. La ubicación de cada pasante en una entidad respondió a la orientación vocacional del alumno y a los conocimientos adquiridos en la modalidad cursada (contable o humanística). Cada alumno, además de su desempeño práctico en las tareas asignadas, llevó un registro escrito día a día de lo actuado, ya que al finalizar su pasantía debió elaborar un informe que presentó al colegio y a la entidad receptora.

El proyecto fue evaluado por los alumnos y los organismos receptores como altamente positivo.

A la escuela, la experiencia le permitió evaluar el nivel de aprendizaje de cada alumno, principalmente en el ámbito procedimental y actitudinal, y su nivel de enseñanza.

Este proyecto responde a la propuesta de mejoramiento de la escuela media y a la articulación de ésta con otros ámbitos

Se define de carácter institucional porque involucra a todos los actores del nivel medio, aunque con diferentes implicancias y con un tiempo de planificación mayor que el de un proyecto áulico.

Propósitos del proyecto

Al salir del aula, se le brindó al alumno la posibilidad de proyectarse con responsabilidad en la sociedad, facilitando la transición entre lo educativo y lo laboral, favoreciendo la autonomía intelectual y la toma de decisiones. En esta experiencia, el alumno puso en juego sus destrezas lingüísticas y desarrolló estrategias procedimentales en un contexto distinto al del ámbito donde éstas fueron adquiridas.

“Los seres humanos sólo pueden aprender aquello que tiene un sentido actual para ellos. La lectura y la escritura adquieren sentido cuando se ejercen en función de propósitos que se consideran valiosos, cuando forman parte de proyectos en los cuales los lectores y escritores están auténticamente implicados.” (Lerner y otros, 1997)

La institución pudo, de esta manera, articularse con otros ámbitos sociales y profundizar relaciones de reciprocidad e intercambio entre ella y las instituciones/organizaciones/empresas que recibieron a los alumnos.

A su vez, a través del desempeño de los alumnos en estos lugares, evaluó el nivel de enseñanza y la pertinencia de los contenidos desarrollados en las correspondientes modalidades del ciclo superior.

Características generales de la propuesta

Las pasantías fueron de carácter obligatorio para todos los alumnos de 5to año que cursan las modalidades económico-contable y humanístico – social.

Se desarrollaron en las ciudades de Neuquén y Cipolletti y tuvieron una duración de 25 días (última semana de agosto y el mes de septiembre) La carga horaria fue de cuatro horas reloj, de lunes a viernes.

Descripción de la experiencia

El proyecto presenta diferentes etapas que se desarrollan desde marzo hasta noviembre.

Primera etapa: preparación a la pasantía

- En primer lugar, se definió el equipo coordinador y los tutores docentes (profesores de 5to. año) responsables de llevar adelante el proyecto.
- Luego se realizó un sondeo de intereses a los alumnos de 5to. año para conocer sus elecciones vocacionales con respecto a las carreras universitarias y/o ámbito laboral a desempeñarse.
- Se contactaron diferentes entidades receptoras que respondieran a las áreas elegidas por los alumnos: organismos públicos y privados, estudios jurídicos y contables, estudios de ingeniería y arquitectura, veterinarias, empresas de servicios, etc.
- El siguiente paso fue realizar una distribución de los alumnos de acuerdo a los perfiles en las distintas entidades receptoras.
- Posteriormente hubo un trabajo con los alumnos sobre el perfil de los pasantes y las pautas de trabajo para la elaboración *del informe escrito*.

“...escribir profundiza el pensar e incrementa el involucramiento de los alumnos...Las tareas de escritura nos permiten enseñar a los alumnos a organizar sus ideas, a desarrollar una argumentación lógica, a hacer conexiones explícitas, y a situar un razonamiento en el contexto de las investigaciones previas...” (Carlino, 2004)

Segunda etapa: la pasantía

- Asignación de las tareas por parte de los tutores referentes de las empresas receptoras.
- Monitoreo semanal del desempeño de los pasantes por parte de los tutores docentes y registro de asistencia.
- Simultáneamente a la concreción de las tareas, los pasantes realizan actividades de lecturas de material bibliográfico aportado por la entidad, de modo que les permita ir respondiendo a la primera parte del informe escrito (historia, situación jurídica y administrativa, estructura orgánica, etc.)
- Registro diario de las actividades realizadas.

Tercera etapa: evaluación de la pasantía

La evaluación del proyecto fue continua a lo largo de todas las etapas, pero cobró una significación crucial en esta última ya que nos permitió analizar la experiencia en diversos planos.

En el ámbito de los alumnos, cuáles fueron los aprendizajes alcanzados y la transferencia de estos conocimientos a otros contextos.

En el ámbito docente, la pertinencia de los contenidos enseñados y su posibilidad de ser recontextualizados en estos nuevos ámbitos.

En el ámbito institucional, si estos jóvenes respondieron al perfil de egresados que el colegio espera formar: *“Sujetos críticos, comprometidos con la sociedad y capaces de transformar la realidad cambiante y conflictiva de acuerdo a los valores de verdad, libertad, dignidad, justicia y comunitariedad (Ejes transversales de la educación teresiana).*

- Presentación del informe escrito que requiere, en su tercera parte, una evaluación del proceso realizado no como mera recopilación de información sobre el desarrollo del proceso sino su interpretación, es decir, la formulación de juicios de valor. (Lo que en la teoría del aprendizaje se conoce como metacognición)

- Coevaluación entidad receptora, institución educativa y alumnos a través de grillas elaboradas *ad hoc*.

Resultados

La evaluación del pasante fue realizada por los referentes responsables de los pasantes en los distintos organismos. Ellos eran los encargados de asignarles las tareas y evaluar el proceso del alumno durante la pasantía. El informe final fue elaborado conjuntamente con los tutores docentes que también monitoreaban al pasante, pero desde afuera.

Los resultados de las grillas se volcaron en un cuadro en el que se les asignó un valor a cada respuesta dada, correspondiente a uno de los tres aspectos evaluados: actitud, nivel operativo y capacidad socio-organizativa.

El proyecto y las entidades receptoras fueron evaluados por los mismos pasantes. Las respuestas, como en las otras grillas, también fueron tabuladas y volcadas en un cuadro, que explicita los aciertos y todo aquello que hay que mejorar, tanto en el ámbito pedagógico como en el operativo.

Los cuadros son más que elocuentes en cuanto a demostrar la riqueza de esta propuesta que trasciende el aula y se ubica en otra realidad.

Los trabajos de escritura de los alumnos fueron entregados en el tiempo establecido y responden a las consignas entregadas por el docente a cargo de la asignatura Taller de Investigación II.

Las producciones son muy variadas, más o menos extensas, de acuerdo a las características personales de los alumnos y a la capacidad de producción autónoma. Se evidencia que la guía para realizar el informe organizó la tarea y facilitó la escritura.

Conclusión

Después de cinco años de transitar por la escuela media, el alumno se ha “escolarizado”. El espacio de aprendizaje se ha naturalizado para él, le es familiar. Sabe cuáles son las demandas de la escuela con respecto a ser un “buen estudiante” y responde a ellas. Los procedimientos adquiridos se rutinizan.

El proyecto institucional de pasantía inserta a los alumnos en un contexto de comunicación real, en el que la realidad se transforma en contenido de aprendizaje y en un lugar de intercambio de significados entre quienes enseñan y quienes aprenden, construyéndose a sí nuevos significados.

“La posibilidad de interactuar con distintos interlocutores, circunstancia y propósitos es la que contribuye al desarrollo de la flexibilidad retórica. En otras palabras muy simples, cuántas más oportunidades tengamos de conversar, leer, escribir, y, en general, interactuar con gente y fuentes de información diversas, mayor posibilidades tendremos de desarrollar una flexibilidad retórica... La escuela puede convertirse en centro generador de intercambios comunicativos diversos y auténticos, a condición de que abra las puertas del aula a otros interlocutores...”
(Nemirovsky, M., 1999)

Pautas para presentación del informe escrito

¿Qué es un informe?

El informe es una clase de texto donde se da conocimiento de algo: se brinda información acerca de un problema, de una necesidad o una toma de decisiones.

Existen distintos tipos de informes de acuerdo con las distintas necesidades, problemas y áreas. Pueden ser de investigación, de soporte para la toma de decisiones, de reunión o acta, o puede tratarse de un currículum vitae. Los informes de investigación son los que más se usan en los ámbitos educativos secundarios y universitarios.

Criterios gráficos para uniformar la presentación de los trabajos

- Carátula: debe contener los siguientes datos: apellido y nombre del/de los pasante/es, curso, lugar de la pasantía.
- Presentarlo dentro de un folio, no en carpetas que exijan perforación.
- Tamaño de papel: A4
- Márgenes: izquierdo y derecho 3 cm. superior e inferior 2,5 cm.
- Colocar números de página a la derecha.
- Espacio de interlineado: uno y medio
- Tipo de letra: times new roman 12 ó arial 11
- Alineación del texto: justificada.
- Incluir un índice
- Fecha de entrega: quince días después de haber concluido las pasantías.

Contenido del trabajo

Primera parte

En la primera parte del trabajo se deben consignar los datos de la organización, institución, empresa receptora del/de los pasante/s (indicar la naturaleza de la organización, su mandato (cómo surge, por qué surge); historia, situación jurídica, administrativa, instalaciones y servicios, estructura orgánica y procedimientos administrativos, personal, etc.

Esta primera parte del trabajo puede ser realizada en común por todos los pasantes que realizan su experiencia en el mismo lugar

Los alumnos de 5to. "B", de la modalidad Humanidades, deberán incluir además alguna técnica de investigación social de las trabajadas en la teoría: observación participante, encuesta, entrevista en profundidad.

Segunda parte

Los pasantes deben dejar consignadas las actividades realizadas durante las cuatro semanas. Especificar áreas y/o sectores. Incluir el detalle de la actividad.

Tercera parte: evaluación

La evaluación forma parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es la acción sistemática y continua de recopilación e interpretación de información acerca de las competencias esperadas y alcanzadas.

La evaluación es el mecanismo oportuno que permite analizar el proceso de aprendizaje, emitir un juicio de valor y, a partir de ello, tomar decisiones pertinentes. Implica no sólo la recopilación de información sobre el desarrollo del proceso, sino además su interpretación, es decir, la formulación de juicios de valor.

Esta parte del trabajo debe incluir una autoevaluación, para lo cual puede utilizarse el perfil del pasante. Además debe contener una mirada personal del propio desempeño, lo que se aprendió durante la experiencia, y lo que se descubrió de sí mismo.

Otro aspecto a evaluar es el desempeño del tutor de la escuela: presencia y acompañamiento previo y en durante la pasantía.

En tercer lugar se debe incluir la evaluación del organismo receptor: disposición para recibir a los pasantes, apertura a la enseñanza. Especificar si es un lugar que pueda tenerse en cuenta para futuras pasantías.

Incluir todas las sugerencias que consideren necesarias para mejorar la implementación del proyecto.

Bibliografía

LERNER y otros (1996) *Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado*. Documento de trabajo Nro. 4. Actualización curricular EGB (Lengua). Buenos Aires, Dirección de Currículum, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

NEMIROVSKY, Myriam (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*, México, Paidós.

No todo está dicho...

María Gabriela Bózzolo

Alejandra Svrcek

Resumen

Esta experiencia se realizó en la hora de Matemática y tuvo como destinatarios a alumnos de tercer y cuarto año. En tercer año, el tema evaluado fue sistemas de ecuaciones y en cuarto año, función cuadrática.

Los objetivos de la experiencia fueron:

- Que los alumnos puedan superar, en una instancia posterior, las dificultades que tuvieron en la primera evaluación, de manera tal que logren apropiarse de los contenidos.
- Que los alumnos perciban la evaluación como una instancia de aprendizaje y no como una mera acreditación.

Los alumnos realizaron una evaluación en forma escrita e individual. Una vez concluida dicha evaluación, la docente hizo una primera corrección sólo indicando con una cruz en el renglón donde existía algún error sin marcarlo específicamente; se escribieron preguntas orientadoras acerca de los errores y no se puso nota final.

A la clase siguiente, se devolvieron las evaluaciones y se orientó, en forma oral, con ideas básicas en los temas donde hubo más errores. A partir de allí, se les dio la hora para completar lo que no habían podido terminar, o para corregir los errores cometidos.

Los resultados obtenidos demostraron un aumento considerable de alumnos que aprobaron, es decir, lograron aprender los contenidos esperados.

También se observó un cambio de actitud en los alumnos: se notó un mayor compromiso y preocupación por la asignatura.

Esta es nuestra experiencia

Nuestras experiencias se llevaron a cabo los días 15 de julio en 3^{er} año y 17 de agosto en 4^{to} año.

En cada una de las experiencias participaron todos los alumnos del curso presentes ese día (en tercer año, 22 y en cuarto año, 26 alumnos), guiados por el docente a cargo.

Una vez ubicados los alumnos en fila de a dos, mirando hacia el frente, se les entregó la evaluación que habían realizado la clase anterior. La misma incluía una primera corrección que sólo indicaba a través de una cruz o un signo de interrogación el lugar donde existía algún error, sin especificarlo. Contenía, además, preguntas orientadoras acerca de los errores y no tenía nota final.

Cada docente realizó, en forma general y oral, preguntas o acotaciones relacionadas a los temas en los que se habían cometido mayor cantidad de errores.

Una vez realizadas las aclaraciones, se les dio el resto de la clase (aproximadamente 60 minutos) para que releyeran, corrigieran y completaran todo lo que fuera necesario.

Al terminar el tiempo (toque de timbre), y habiendo la mayoría concluido con su actividad, se solicitaron los trabajos restantes para proceder a la segunda instancia de corrección.

El rol del docente fue el de guía, proveyendo de información acerca de los errores cometidos con mayor frecuencia, retroalimentando así las producciones de los alumnos.

Evaluación, instrumento de aprendizaje

“Al evaluar los escritos como productos finales, los docentes muchas veces funcionan como jueces” (Leki, 1990) para decidir si están bien o mal, sin tener en cuenta que al evaluar a los alumnos podemos proponer una relectura y reescritura de los contenidos que se están evaluando.

La forma en que se realizan estas prácticas evaluativas, incide decisivamente en lo que aprenden los alumnos. La evaluación no es sólo el eslabón final del proceso educativo, administrado luego de la enseñanza del contenido. La evaluación debe estar integrada a la enseñanza. Para ello es preciso despojarnos de su naturaleza de ser sólo un objeto de medición realizado al final de un proceso, y desarticulada de las clases. En ellas se enseña e integrar su preparación en el transcurrir de la materia.

Existen distintas funciones de la evaluación:

- Certificar saberes: demostrar lo que han aprendido y establecer un saber mínimo como condición para aprobar.

- Retroalimentar el aprendizaje y la enseñanza: en la situación evaluativa el profesor puede obtener información que, al devolver al alumno, le sirva para hacer una relectura y reestructura de lo que realizó, como propia reflexión y nuevo aprendizaje.

Estos propósitos de la evaluación se llevan a cabo por distintos caminos. El que tomamos nosotras es el de la evaluación por medio de la escritura. En ella además de valorar el contenido del texto, se valora la relación entre conceptos a través de la reescritura de la evaluación ya hecha.

“Se presupone que escribir es una técnica básica, que una vez adquirida sirve para poner sobre el papel cualquier conocimiento disciplinar.” (Russell 1990).

En realidad, para lograr escribir un buen examen, los alumnos deben dominar no sólo el contenido de los temas trabajados, sino el modo en que cada disciplina argumenta sus contenidos. Para ello, no se debe omitir esta enseñanza.

Para convertir la experiencia de dar examen y ser evaluado en una experiencia de aprendizaje, es preciso cambiar el paradigma de su naturaleza, reintegrando su preparación en el transcurrir de la materia, distribuyendo una amplia lista de preguntas y ejercicios prácticos, de entre los que saldrán las efectivamente formuladas el día de la evaluación. Luego de la fecha de la evaluación, la devolución de ellas a los alumnos (después de otras preguntas orientadoras), les permite releer sus respuestas, cotejar con sus propios conocimientos y corregir los errores o dejar los aciertos, haciendo una reescritura de sus propias evaluaciones.

Por todo esto, la evaluación no se debe considerar como texto final, sino que se sugiere reescribir la práctica de los exámenes, introduciendo instancias intermedias antes de llegar a una acreditación final.

Conclusión

Lo que tradicionalmente se hace son prácticas evaluativas para certificar la adquisición del conocimiento impartido. Cuando a la función acreditativa de la evaluación se le suma un objetivo instruccional, de repensar los conocimientos adquiridos y reescribirlos, la evaluación se transforma en otra instancia de aprendizaje.

No podemos dudar de que el volver a leer un escrito, o reescribir un trabajo, nos obliga a repensar y a poner en juego lo aprendido para lograr maximizar las posibilidades redaccionales como elaboración del contenido estudiado.

Getting to know each other. Conociéndonos

María Cristina Bracamonte

Silvana M. Zurita Díaz

Maria Clara Fort

Resumen

Esta experiencia de tutorías de pares surge por la necesidad y con el objetivo de motivar a los alumnos en el aprendizaje integral del idioma inglés, enfatizando la producción oral y escrita, mediante actividades relevantes y significativas.

El trabajo cooperativo entre dos grupos de alumnos con diferentes dominios del idioma tiene la intención de aportar para la superación de los obstáculos de ambos grupos, estimulando la motivación en el proceso de aprendizaje.

Los alumnos de primer año prepararon una entrevista, en la que reflejaron los contenidos trabajados a lo largo del año y visitaron posteriormente a sus compañeros de quinto año para realizarles en inglés, dicha entrevista. Con la información obtenida, los alumnos del nivel inferior confeccionaron una ficha y redactaron un texto en el mismo idioma, con los datos de los compañeros entrevistados. Luego, hicieron una presentación oral del compañero que fue compartida con sus pares y la docente.

Todos los alumnos presentaron un informe donde expresarían lo que les había servido y lo que no de esa experiencia y también los cambios que proponían para futuras actividades de éste tipo.

El análisis de los resultados obtenidos de la evaluación de los docentes y alumnos indica que las expectativas iniciales del proyecto fueron ampliamente superadas viéndose la importancia de seguir con este tipo de experiencias ya que abren un amplio campo de posibilidades para el futuro en lo que respecta a la enseñanza y práctica del idioma.

Problemas

Falta de motivación por parte de los alumnos en aprender el idioma inglés, que ocasiona en muchos casos dificultades en el procesos de enseñanza-aprendizaje.

Dificultades en lograr una buena comprensión y producción escrita en los alumnos.

Inhibición en la producción oral.

Objetivos

Motivar a los alumnos en el aprendizaje integral del idioma desarrollando las cuatro habilidades básicas (leer, escribir, escuchar y hablar) a través de actividades relevantes y significativas.

Facilitar este proceso mediante la tutoría de pares.

Revalorizar la oralidad.

Incrementar las prácticas de lectura comprensiva y la producción escrita.

Marco teórico

Este proyecto se inspira en la experiencia universitaria "Sistema de tutorías pares".

Los sujetos tienen más posibilidades de aprender cuando trabajan en grupo que cuando lo hacen solos. (Vigotsky, L., 1988)

El trabajo cooperativo entre dos grupos de alumnos con diferentes dominios del idioma tiene la intención de aportar para la superación de los obstáculos con los que se ven limitados.

Provee a ambos grupos de la motivación necesaria en el proceso de aprendizaje. El de menor nivel se esforzará para lograr una comunicación efectiva y el de mayor dominio del idioma incrementará su autoestima y por ende su interés en seguir con su proceso de aprendizaje.

Esta práctica propone trabajar en la aceptación de los más chicos como legítimos estudiantes en proceso de aprendizaje. También propone que sean aceptados en la construcción de prácticas que les permitan avanzar en su superación.

La presente actividad tiene su base en la aceptación y respeto por el otro y crea un espacio de convivencia en el que los estudiantes más avanzados habilitan posibilidades de diálogo y comunicación.

Descripción de la experiencia

Asignatura: Inglés

Cursos: 1 A, 1 B, 5 A y 5B

Cantidad de alumnos: 140

Docentes participantes: tres (3)

Organización física del espacio: las aulas de 5º año, donde los entrevistados habían preparado previamente un banco libre para ser usado por el entrevistador de 1º.

La interacción fue de a pares.

Los materiales empleados fueron guías impresas de preguntas personales, fichas de datos y un espacio libre para la producción escrita de un texto.

El tema disciplinar trabajado fue "Información personal".

Los alumnos pusieron en juego actividades cognitivas tales como la producción oral y escrita y la comprensión auditiva.

Los alumnos fueron preparados en forma implícita para lo que Lugo sería objeto de evaluación.

El rol asumido por el docente fue de guía y monitor de las distintas secuencias de la actividad.

Las secuencias didácticas fueron desarrolladas durante octubre del 2005.

La actividad fue diagramada en cuatro momentos:

En una primera etapa, los alumnos de primer año fueron motivados a diseñar en forma colectiva un modelo de entrevista personal en inglés, la que luego sería realizada a los alumnos de quinto año.

Dicha entrevista fue ensayada repetidas veces por estos alumnos con el fin de lograr mayor fluidez y seguridad (4 módulos de 40'). A su vez, los estudiantes de 5º año fueron invitados a tomar parte de esta actividad como sujetos a entrevistar. Con este propósito, fueron informados del contenido de la entrevista y procedieron a realizar una práctica previa al encuentro (2 módulos).

En un segundo momento, se produce el encuentro entre ambos niveles, llevándose a cabo la entrevista (2 módulos), luego de los cuales los grupos, en forma separada, realizaron su evaluación de la actividad a partir de las preguntas presentadas por la docente (1 módulo).

En un tercer momento, y con la información recientemente recabada, los alumnos de primer año completaron una ficha con datos del entrevistado y luego elaboraron un texto con toda esta información. Finalmente, y a modo de cierre, los alumnos realizaron una presentación oral ante toda la clase, en la que expusieron acerca de su entrevistado (4 módulos).

Resultados

Aspectos positivos desatacados por los alumnos de quinto año:

Organización en la actividad; espontaneidad de los más chicos; sentirse muy bien por haberlos ayudado; les gustó conocerlos; rever lo aprendido con anterioridad (lo básico): tomar conocimiento del nivel en el que están los más chicos; poder corregir a estos compañeros; fue una experiencia diferente; muy buena propuesta.

Aspectos positivos destacados por los alumnos de primer año:

Compartir e integrarse en una actividad con los más grandes; la ayuda recibida; aprender a expresarse; linda experiencia; cómo fueron recibidos y atendidos; experiencia original y divertida; cómo fueron tratados; la comprensión de sus errores; muy buena propuesta.

Aspectos positivos destacados por los docentes:

Excelente disposición puesta de manifiesto por los alumnos de quinto año; entusiasmo de los alumnos de primer año al conocer la propuesta; seriedad en la concreción de la actividad; aportó revisión y fijación de los contenidos.

Aspectos negativos destacados por los alumnos de quinto año:

Mejor organización del espacio físico; poca duración de la interacción; faltó la explicación por parte de los alumnos de primer año en relación al motivo de la entrevista.

Aspectos negativos destacados pro los alumnos de primer año:

Entrevistas muy cortas; nervios al comienzo de la actividad.

Aspectos negativos destacados por los docentes:

Elección desacertada del espacio físico.

Conclusión

Esta experiencia superó ampliamente las expectativas de los docentes dado que abrió un amplio campo de posibilidades para el futuro en lo que respecta a la enseñanza y práctica del idioma, siendo, a su vez, enriquecedora para el mejoramiento de la práctica docente.

Asimismo, se vieron incrementados la valoración y el interés en la asignatura por parte del alumnado, puesto que les fueron presentadas actividades motivadoras y relevantes.

Propuesta de ambos niveles:

Continuar con este tipo de experiencias.

Que las preguntas sean mutuas.

Que las entrevistas sean más largas y complejas.

Bibliografía

SOLA VILLAZÓN, A. y DE PAUW, C. (2004) "La tutoría de pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos." En P. Carlino (coord.) Leer y escribir en la Universidad. Colección Textos en contexto Nro. 6. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, pp. 77-94.

VIGOTSKY, L. (1988) *La colaboración entre pares como instrumento de aprendizaje.*

Cómo lograr una práctica docente creativa, crítica y enriquecedora

Graciela Gracia

Analía Nota

Beatriz Antola

Resumen

La implementación en el aula del Proyecto de Apoyo al Mejoramiento de la Escuela Media tiene como objetivo abordar los contenidos curriculares de cada asignatura: Biología (1°, 2° y 3° Año), Geografía (3° y 5° Año) y Economía (4° y 5° Año), en el marco de situaciones problemáticas de gran actualidad, tanto del ámbito regional como nacional o mundial.

A partir de distintas fuentes de información, de interés general o específicas de cada asignatura, se seleccionaron textos cortos que los alumnos fueron leyendo, analizando e interpretando en forma gradual. Posteriormente, elaboraron borradores en los que expresaron las interpretaciones de los textos, a partir de una base de conocimientos previos, adquiridos en las asignaturas curriculares. Finalmente, se desarrolló una instancia de revisión guiada, al principio masiva y luego personalizada.

Como un logro de la metodología, se ha observado que la confección de borradores fomentó en los alumnos la autonomía en la construcción del propio conocimiento. Además, la revisión de sus producciones escritas les permitió clarificar lo que querían expresar. Finalmente, el hecho de aportarles información, ayudarles a establecer prioridades y retroalimentar sus producciones, nos permitió optimizar el trabajo que veníamos realizando en el aula, y motivar más preguntas, debates e inquietudes, reforzándose así el compromiso con el trabajo diario.

La reevaluación de nuestras prácticas y planificaciones áulicas e institucionales, desde esta nueva perspectiva, favorecerá seguramente una educación más creativa, crítica e enriquecedora.

Marco teórico

En los inicios del presente siglo, formamos parte de las grandes transformaciones experimentadas en la realidad actual, caracterizada ésta por ser cambiante y contradictoria a la vez.

Esta situación dificulta, para la enseñanza, la posibilidad de abordarla para su comprensión, análisis con esquemas y prácticas consideradas tradicionales. Esto, sumado a la llegada masiva de información provista por los medios de comunicación, obstaculiza en los alumnos la comprensión y el análisis de la actualidad en que se encuentran inmersos.

Una de las alternativas que permita aproximarnos a estos desafíos es adoptar los cambios paradigmáticos producidos en la comunidad educativa y en las comunidades científicas.

Los aspectos que nos interesan analizar están en relación con:

- la *visión del conocimiento* (constructivista)
- el *rol del alumno* (crítico, reflexivo y autónomo en la construcción de su propio conocimiento) y
- el *rol del docente* (guía en el aprendizaje del alumno y crítico de sus prácticas docentes).

Consideramos que estas propuestas pedagógicas deben estar acompañadas en cada disciplina, especialmente en el área de Ciencias Naturales y Sociales con las *técnicas de lectura y escritura de texto*. Cada una de ellas maneja herramientas específicas para abordarlas.

Partimos de que lo que debe ser aprendido por los alumnos exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia. Los docentes aportamos y guiamos para que construyan el conocimiento, y a su vez establezcan relaciones entre ideas previas y la información provista por el nuevo texto.

De la variedad de textos producidos en la comunidad científica a la que pertenece a cada disciplina, elegimos aquellos que consideramos significativos (de acuerdo a la planificación áulica y a la presente experiencia) para ser trabajados con los alumnos.

En dicha elección se adiciona la enseñanza de la lectura y escritura, como así también de la planificación, revisión y reelaboración de sus borradores: "...a reescribir el texto con ojos de lector crítico..." (Carlino, P. 2002)

Uno de los aspectos claves que enmarca esta experiencia es la concepción de *evaluación*, caracterizada por ser formativa, y a partir de esta visión, conjuntamente con los alumnos se elaboran los criterios de evaluación de sus producciones escritas “*como un modo de reflexionar sobre la calidad esperada de los escritos, y para comprometerse personalmente con la tarea*” (op. cit.)

Problema

¿Cómo lograr una práctica pedagógica creativa, crítica y enriquecedora que permita a los alumnos aprendizajes significativos, y a su vez una continua revisión del desarrollo profesional docente?

Objetivos

Que los alumnos logren:

- 1- Re-valorizar las técnicas de lectura y escritura.
- 2- Modificar la concepción del error a partir de la elaboración y reelaboración de sus producciones.
- 3- Autonomía en la construcción de su propio conocimiento.

Que los docentes logremos:

- 1- Adaptar estrategias de enseñanza tradicionales en innovaciones pedagógicas que permitan mejorar nuestras prácticas docentes.
- 2- Como integrantes de una comunidad científica, enseñar la lectura y la escritura en nuestras prácticas académicas.

Experiencia

Uno de los aspectos claves que enmarca esta experiencia es la concepción de *evaluación*, caracterizada por ser formativa y con una mayor participación y compromiso por parte de los alumnos.

Asignaturas: Biología (Ciclo básico: 1, 2 y 3 Año), Geografía (3 y 5 Año) y Economía (4 y 5 Año).

Cantidad de alumnos: en promedio, 30 alumnos por curso.

Cantidad de horas cátedras: 3 horas semanales a partir del segundo semestre.

Instancias de trabajo

- Selección y jerarquización de contenidos en relación con la planificación áulica.
 - De las fuentes de información conocidas, elegimos *textos cortos*.
 - Con respecto a la organización de los grupos, en cada curso se acordó trabajar en pequeños grupos heterogéneos.
 - En forma individual, procedieron al análisis e interpretación de los textos, aplicando las siguientes técnicas (*enseñadas en el primer semestre del presente año*):
 - a- lectura comprensiva,
 - b- identificación de ideas claves,
 - c- subrayado de ideas principales.
 - *Es importante destacar la necesidad del uso del diccionario en forma permanente.*
 - Se entrega el resto de las *consignas de trabajo*, considerando el momento clave para que los alumnos pongan en práctica sus ideas previas y relacionen la nueva información que aporta el nuevo texto.
 - Se fijan con los alumnos:
 - a- tiempo de elaboración y entrega de las producciones escritas,
 - b- tiempo de devolución de borradores con los aportes y anotaciones para la reelaboración del mismo.
 - En la devolución, los docentes especificamos los logros alcanzados y los posibles cambios que permitió la aplicación de esta técnica.

Conjuntamente con los alumnos, se plasmaron en el pizarrón las ideas relevantes que surgieron de las fuentes utilizadas.

Esto permitió:

- en los docentes, establecer prioridades,
- en los alumnos, retroalimentar sus producciones.
 - La instancia final consistió en utilizar diferentes instrumentos de evaluación, elegidos desde cada disciplina y desde los diversos grupos. Para mencionar algunos: *evaluaciones escritas integrales, mapas conceptuales, resúmenes.*

Resultados

Aspectos negativos

De los alumnos

- En una primera instancia, hubo obstáculos a partir de los diferentes pasos de la propuesta.
- No tenemos hábitos frecuentes de lectura y escritura.

De los docentes

- Cantidad de horas institucionales para la aplicación de la propuesta.
- La mayoría de los alumnos no poseen hábitos de manejo de técnicas de estudio, como tampoco el uso frecuente del diccionario.
- La mayoría de los alumnos se encuentran inmersos en una cultura de falta de lectura y escritura.

Aspectos positivos

De los alumnos

- La utilización de la lectura y la escritura de textos permitió:
 - 1- Mejorar una técnica aprendida.
 - 2- Organizarse en la distribución del tiempo para apropiarse del conocimiento.
- En las elaboraciones y sucesivas devoluciones de producciones escritas (borradores), modificó la visión de evaluación y acreditación. (Cambio de una visión tradicional de evaluación a una de proceso.)
- Son partícipes directos en la planificación y puesta en práctica de estas técnicas.
- Estas técnicas permitieron integrar contenidos curriculares con situaciones cotidianas de la realidad.

De los docentes

- Permitted enriquecer y mejorar nuestra práctica docente.
- Reconocernos como miembros activos de una comunidad científica.

- En las diferentes correcciones y devoluciones (borradores), como así también en las instancias finales, nos permitió reafirmar nuestra concepción de evaluación formativa.

- Valorizar el *tiempo didáctico*, teniendo en cuenta una previa selección y jerarquización de contenidos e implementación de distintas estrategias de fuentes de información de enseñanza.

Conclusiones

Como equipo de trabajo se logró:

- Planificar e implementar aspectos metodológicos comunes.
- Compartir los logros obtenidos y aspectos a mejorar en las diversas instancias de la presente experiencia.
- Visualizar en los alumnos un mayor protagonismo en la construcción de su aprendizaje.

A partir de estos logros, nos proponemos para el año 2006, como desafío, continuar y fortalecer el trabajo interdisciplinario para que esta experiencia siga siendo creativa y a su vez enriquecedora.

Bibliografía

CARLINO, P. (2002) "Evaluación y corrección de escritos académicos: para qué y cómo". 9º Congreso Nacional de Lingüística, Soc. Arg. de Lingüística, Univ. Nac. de Córdoba, 14/-16 de noviembre.

----- (2004) "Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos docentes e instituciones". *Leer y escribir en la Universidad*. Buenos Aires. Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, pág. 95-110. Colección textos en contexto n°6.

----- (2005) "Encuentro abierto a la comunidad universitaria, terciaria, y secundaria". Universidad Nacional del Comahue. Neuquén. 23 de junio.

FERNANDEZ, G; IZUZQUIZA; M. V. Y LAXALT, I. (2004) "El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer". En P.Carlino (Coord). *Leer y escribir en la Universidad*. Buenos Aires. Asociación Internacional de Lectura/Lectura y vida, pág. 95-110. Colección textos en contexto n° 6.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1997) "La investigación acción en Educación Antecedentes y tendencias actuales." Buenos Aires: Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo,

NEMIROVSKY, M. (1999) "Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños". *Maestros y enseñanza*. México, Paidós.

Diálogo intercultural: ¿desafío o realidad?

Graciela Maurelli

Fabiana Pachiani

Resumen

A partir del diagnóstico inicial, se observó en los alumnos de 4to. año la dificultad de producir textos que muestren el abordaje de una problemática desde un enfoque interdisciplinario.

La propuesta pedagógica para lograr la resolución del problema planteado, apuntó a abordar un eje temático desde un enfoque globalizador, de tal manera que los alumnos pudieran producir un texto escrito en el marco de una integración curricular, de la que participaron las asignaturas: Historia, Psicología, Cultura Religiosa, Geografía, Taller de Investigación, Economía.

La experiencia consistió en la realización de un estudio comparativo entre dos espacios provinciales: Neuquén y Mendoza. La misma se llevó a cabo en tres etapas: 1) fase exploratoria y búsqueda de información; 2) fase de trabajo de campo: charlas explicativas, entrevistas, encuestas, visitas a bodegas, participación en seminarios y elaboración de diversos textos, viaje a la ciudad de Mendoza; 3) fase de producción de escritos y presentación de pósters.

Este proceso se llevó a cabo en la segunda mitad del año 2005, iniciándose en agosto y finalizando en la tercera semana de noviembre.

Resultados: se puede señalar como positivo la aplicación de la experiencia en sí misma, y la recepción por parte de los alumnos. También, la posibilidad que tuvieron los mismos de mostrar su propia producción escrita de los conocimientos construidos a partir de esta propuesta.

Problemática

Se detectó en los alumnos la dificultad de producir textos que muestren el abordaje de una problemática desde un enfoque interdisciplinario.

Objetivo

Abordar un eje temático desde el enfoque globalizador, para que el alumno se reconozca como un sujeto capaz de producir conocimientos a través del texto escrito.

Resultados

Podemos señalar, como positivo, la aplicación de la experiencia en sí misma; es decir, “leer” un texto en el que los alumnos pudieran demostrar su propia producción de conocimientos. Para nosotros, los docentes, es otra manera de abordar la lectura de una producción escrita de nuestros alumnos.

Por el momento, los textos presentados (con forma de ensayo) no reflejan en su totalidad el abordaje interdisciplinario de una problemática al que apuntamos como objetivo. Es decir, que el abordaje interdisciplinario de una problemática sigue siendo un obstáculo difícil de sortear para ellos. Sin embargo, creemos que los alumnos, al releer sus propias producciones y, teniendo en cuenta los aportes realizados por su profesor, pueden obtener una nueva producción más próxima a lo solicitado.

Pero tenemos que destacar un aspecto negativo, y es la disponibilidad de los tiempos en la escuela secundaria, que no son los de la Universidad. Un profesor con 36 horas cátedras y cinco escuelas dispone de poco tiempo material para leer los borradores o llevar un seguimiento pormenorizado de grupos de entre treinta y cinco y treinta y ocho alumnos. Además, los períodos de corte evaluativo durante este año han sido trimestrales, lo que lleva un tiempo extra. Esto, sumado a la vida cotidiana de las instituciones y a nuestra propia vida privada, son variables de ajuste a tener en cuenta.

Conclusión

Al iniciarse las actividades del trabajo interdisciplinario, se propuso que los alumnos logren reconocer y a la vez reconocerse como sujetos capaces de construir y producir conocimientos a través de la palabra escrita. Es sabido que la escritura juega un rol preponderante en todas las asignaturas y en todos los niveles de la educación.

Se ha trabajado con los alumnos el proceso de revisión de sus escritos

para volver a pensar sobre el tema tratado, cómo fue abordado, cómo fue elaborada la documentación, si pudo expresar en forma clara sus ideas, si podía explicar en forma oral lo escrito y corregir sus borradores, etc.

Ha de considerarse que todas estas actividades que se llevaron a cabo en las diferentes asignaturas intervinientes, tuvieron en los alumnos el impacto de una propuesta innovadora, es decir, en algunos se aceptó la propuesta como válida y los objetivos explicitados fueron considerados relevantes para la mayoría de los alumnos. Pero aquellos grupos que ofrecieron mayor resistencia son precisamente quienes más dificultades tienen en producir textos escritos. Por ello, se niegan a releer y repensar un trabajo escrito para producir otro que sea superador.

Como aspecto positivo se puede considerar el haber tomado un eje y trabajar sobre él con el empleo de las estrategias de aprendizaje, entre las cuales estaban incluidas aquellas de comprensión lectora. Además, todos los profesores tomaron conciencia del valor de la lectura y la escritura, y sobre todo la importancia de servir de guía de los alumnos en la re-lectura de sus producciones y la re escritura de aquellos trabajos elaborados por ellos. También fue necesario acompañarlos en la compilación la información obtenida en las diversas fuentes consultadas, y realizar una valoración del tema tratado a partir de la modalidad de ensayo.

Estamos convencidas de que la propuesta es válida. Pero también nos hemos dado cuenta de que es un aprendizaje compartido, ya que debemos seguir profundizándola, mejorando y reformulando nuestro rol como docentes dado que esta experiencia nos permitió trabajar, además, sobre nuestra propia práctica pedagógica. Entendemos que para llevar a cabo este trabajo con nuestros alumnos, no podemos mantener estereotipos estructurados del profesor académico, sino que debemos constituirnos en instigadores de este proceso a través del cual los alumnos logran producir conocimientos y aprendizajes significativos

Marco teórico

La propuesta pedagógica llevada a cabo se vincula fuertemente con dos premisas muy unidas entre sí: *“el aprendizaje de la lectura y la escritura es un campo teórico interdisciplinario”*, por una parte, y por otra, *“una materia incluye enseñar a aprender o a seguir aprendiendo en ese campo”*. De allí que

nuestro proyecto interdisciplinario requiere de docentes que no sólo trasmitan contenidos, sino los recursos adecuados para que los alumnos los adquieran por su cuenta.

La Dra. Paula Carlino plantea: *“La lectura y la escritura son medios privilegiados para aprender a pensar sobre los contenidos disciplinares y es preciso enseñar a leer y a escribir en los estudios superiores”*. Para esta propuesta pedagógica, se destaca la importancia de comenzar este proceso durante la escuela media, ya que nuestros alumnos son preparados para que logren desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo y así mejorar la posibilidad de acceder a estudios superiores.

Por esto, la escritura se entiende como objeto de reflexión y como la herramienta que facilita la adquisición del conocimiento. A la vez, repensar sobre lo ya escrito lleva a la posibilidad de una reescritura que se constituya en superadora y productora de ese conocimiento disciplinar y su objeto de estudio.

Asimismo, la Dra. Carlino afirma que el pensamiento, como el lenguaje oral, “es efímero”; en cambio lo escrito existe y permanece físicamente en el espacio. Esta posibilidad de “permanecer” lo convierten en un objeto “pasible de ser reexaminado”, y esta posibilidad de reflexionar sobre lo ya escrito permite que quien produce el escrito se autoevalúe, modifique el contenido y la forma y en el marco de este proceso logre la metacognición.

Es importante destacar que la función cognitiva que cumple la escritura no debe entenderse como algo que está dado naturalmente. Es una potencialidad que debe ser actualizada en determinadas comunidades académicas a través de situaciones de escritura extendidas en el tiempo. Los alumnos deben ser guiados hacia la cultura de lo escrito. Integrar la cultura escrita y ocuparse de las estrategias de estudio en cada materia, implica un importante desafío para los niveles de enseñanza media y superior.

Bibliografía

AISEMBERG, B. (2004) "Entrar al mundo de un texto. Enseñar a leer en Sociales". *Revista La Educación en nuestras manos*, N° 72, pp. 27-29.

CARLINO, P. y SANTANA, D. (1996) "Las coordinadoras cuentan". En P. Carlino y D. Santana (Coord.), *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Madrid: Visor., pp. 189-193.

FERNÁNDEZ, G.; IZUZQUIZA, V. V. y LAXALT, I. (2004) "El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer". En P. Carlino (Coord.). *Leer y escribir en la universidad*. Buenos aires: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, pp. 77-94. Colección *Textos en Contexto* N° 6.

NEMIROVSKY, M. (1999) "¿Con quién organizar la enseñanza del lenguaje escrito?". En *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños*. México: Paidós, pp. 59-88.

Cada cual atiende su juego. Un proyecto de comprensión lectora

*Liliana M. Florio
Anabel E. Añez*

Resumen

Los problemas inherentes al acto de comprender un texto aparecen claramente en la queja y el reclamo de los docentes de nuestra institución. Debido a ello, se realiza una encuesta que revela las dificultades de los alumnos en la comprensión lectora. Asimismo, los profesores manifiestan desconocer estrategias didácticas para abordar este tema.

Como respuesta, se gesta un proyecto institucional que involucra a alumnos y docentes de 7º grado a 3º año de todas las asignaturas.

La propuesta plantea el trabajo con el texto expositivo por parte de cada profesor, ya que nadie mejor que el especialista de la materia para guiar la lectura de sus textos específicos. De ahí la metáfora lúdica que encierra el título.

Se sugieren dos lecturas trimestrales de contenido curricular por cada materia y por curso.

La metodología se basa en el modelo de Donna Ogle: lectura áulica y guiada por el profesor, a partir de tres momentos: antes (trabajo con conocimientos previos), durante y después de la lectura (ratificación o rectificación de conocimientos previos y comprobación de lo nuevo aprendido).

La propuesta funciona eficazmente. Los alumnos manifiestan que la metodología les ayuda, no sólo a comprender, sino también a aprender lo leído, aunque algunos plantean cierto cansancio por la repetición del esquema.

Los profesores expresan en forma unánime su apoyo al proyecto. Algunos han presentado dificultades en la selección de los textos, por lo que realizamos ajustes en la implementación de la estrategia, mediante observaciones de clase y encuentros de capacitación.

Para el futuro, se piensa incluir el texto argumentativo e incorporar el proyecto al ciclo superior.

¿Qué nos propusimos hacer?

La lectura es una actividad omnipresente en las prácticas educativas: es la puerta de entrada hacia la apropiación del conocimiento, y, por consiguiente, al desempeño exitoso del alumno en el ámbito escolar. Sin embargo, la competencia lectora no se adquiere de una vez y para siempre. La lectura debe constituirse en objeto de enseñanza, ya que es el instrumento por el cual se aprenden los diversos contenidos que la escuela ofrece. Habilitar a los alumnos en el uso eficaz y competente de esta herramienta significa contribuir positivamente al éxito escolar presente y futuro (Lerner, 1996).

El rechazo de la lectura, la dificultad en la comprensión y la escasa transferencia del material leído, son los problemas en común que surgen entre los docentes de nuestra institución. Es así que, a fines del ciclo lectivo 2004, les realizamos una encuesta sobre comprensión lectora a veinticuatro de nuestros docentes.

La tabulación de la mencionada encuesta revela cuáles son las principales dificultades con que se enfrentan los alumnos a la hora de comprender los textos que las distintas materias les dan a leer. La otra cara del problema es que los docentes desconocen estrategias didácticas genuinas para abordar la lectura comprensiva.

Modelo de encuesta realizada a los docentes

1. Vistas las dificultades que presentan los alumnos en la comprensión significativa de textos escolares, señale cuáles son los principales factores que interfieren. Señale enumerando por orden jerárquico:

- a. Textos poco relacionados con los intereses de los alumnos.
- b. Textos escasamente relacionados con los conocimientos previos de los alumnos.
- c. Escaso vocabulario específico de los alumnos, por lo que determinados textos no logran ser significados.
- d. Dificultades en la posibilidad de discriminar y seleccionar ideas principales de las accesorias.
- e. Nivel de pensamiento en transición hacia niveles más abstractos.

f. Operaciones básicas del pensamiento no logradas para su edad cronológica y nivel pedagógico.

g. Lectura rápida y superficial.

h. Lectura lentificada que impide la visualización global del texto.

i. Falta de atención o concentración suficiente.

2. ¿Conoce Ud. las estrategias de comprensión lectora?

3. ¿Considera necesario enseñar estrategias de lectura comprensiva a los alumnos de nivel medio?

4. ¿Quiénes considera deberían ser los responsables de esta práctica? ¿Por qué?

5. ¿Incluye su práctica en el aula alguna tarea relacionada con la comprensión de textos de su asignatura?

6. Si la respuesta anterior es positiva, ¿podría explicar en qué consiste la implementación de la misma?

Esta situación es el punto de partida para dar inicio a un proyecto institucional que sirva para mejorar esta práctica en los alumnos. Históricamente, los docentes de Lengua han sido los únicos responsables de abordar esta tarea, seguidos, en algunos casos, por los profesores de las áreas sociales y humanísticas.

Sin embargo, sabemos que cada disciplina presenta un modo de leer y escribir propios. Aprender una materia no consiste sólo en conocer sus nociones y métodos, sino en adquirir sus mecanismos particulares de lectura y escritura. De esta manera, todos los miembros de una comunidad educativa son responsables de guiar a los alumnos en las formas específicas de comprender los textos propios de cada asignatura. (Carlino, 2004) La analogía lúdica que expresa el título de este proyecto apunta justamente a la índole particular y única que cada disciplina tiene y desarrolla.

Una cuestión importante vinculada, con el éxito del proceso educativo, es la habilidad para leer y aprender de un texto expositivo. Es el utilizado con mayor o menor grado de asiduidad en todas las áreas curriculares. Por lo tanto, creemos imperioso implementar un enfoque interactivo de lectura y comprensión del texto expositivo, dada la generalización de su empleo en la escolaridad.

Sobre la base de estas ideas, el objetivo de la propuesta consiste en mejorar no sólo la comprensión lectora de los alumnos, sino también el aprendizaje de los contenidos disciplinares, a partir de una estrategia de lectura guiada del texto expositivo. Para ello, se tomó el modelo de Donna Ogle, que pasaremos a describir a continuación.

¿En qué consistió la experiencia didáctica?

Teniendo en cuenta que:

- a) el conocimiento escolar es un saber en permanente reconstrucción y que el docente tiene una activa función en la transposición didáctica y en el aprendizaje;
- b) nuestra concepción de aprendizaje significativo supone el establecimiento de múltiples relaciones entre los conocimientos nuevos y los previos;
- c) los alumnos aprenden si pueden atribuir significados, reflexionar sobre sus logros y dificultades, y participar de experiencias estimulantes que los comprometan, proponemos esta estrategia que contempla tres momentos: antes, durante y después de la lectura.

Antes

Se siguen cuatro pasos:

1. Aporte de ideas: se pide a los alumnos que digan todo lo que saben acerca del tema en cuestión. Torbellino de ideas.
2. Categorización: se invita al grupo a categorizar las ideas y se agrupan aquellas que constituyen estructuras organizadoras del tema.
3. Predicción: se pregunta a los alumnos qué otras categorías podrían tenerse en cuenta en un texto de ese tema.
4. Formulación: los estudiantes formulan preguntas vinculadas con lo que quieren averiguar. Aquí es importante la intervención docente para articular las áreas de conocimiento en puntos importantes.

Durante

Recién ahora es cuando los alumnos disponen del texto para comenzar a leer.

La longitud de las unidades de enseñanza será determinada por el docente, según las dificultades que presente el material. Los estudiantes leen

activamente para buscar información nueva y para ratificar o rectificar ideas previas.

Después

Se aclaran significados, se categorizan las ideas nuevas y se organiza lo comprendido-aprendido. Como cierre, puede incluirse la elaboración de un resumen, cuadro, mapa conceptual o cualquier estrategia que el docente estime apropiada o que los alumnos propongan. Quedan pendientes de investigación aquellos aspectos del texto que los alumnos advierten como no mencionados.

La siguiente hoja de trabajo es el resumen de lo trabajado en el pizarrón y en cada carpeta. Resume el modelo de enseñanza de lectura comprensiva (Ogle, 2001).

El proyecto se presenta a todos los docentes de la institución, desde 7º grado hasta 3º año inclusive, en forma conjunta, en el mes de marzo de 2005.

Se les solicita la selección de dos lecturas trimestrales por asignatura y curso, que serán trabajadas usando la metodología antes presentada. Las del primer trimestre se adjuntarán a la planificación anual. También, se los invita a que indiquen la fecha de realización, para que sean acompañados por algún integrante del equipo coordinador, si así lo desean.

Las lecturas serán los mismos textos expositivos usados para abordar cualquier contenido planificado.

¿Cómo resultó la experiencia?

Podemos afirmar que la propuesta ha funcionado con eficacia. A los fines de evaluar los resultados obtenidos hasta el momento, las dificultades y sugerencias, realizamos un cuestionario escrito a los docentes.

Los profesores expresan su apoyo unánime al proyecto, porque consideran que su implementación constituye un retorno a la cultura del texto, como herramienta valiosa que permite al alumno construir el conocimiento de una manera coherente y completa. También, ratifican la importancia del saber específico de cada disciplina para orientar el proceso de comprensión lectora a través de una intervención docente adecuada.

Por su parte, los alumnos manifiestan que la metodología los ayuda no sólo a comprender el texto sino también a aprender lo leído, aunque algunos plantean cierto cansancio por la repetición del esquema planteado.

Las dificultades que han surgido están relacionadas con la selección de los textos, ya que éstos no respondían a la tipología del texto expositivo como informativo, explicativo y directivo. (Ogle, 2001) Se presentaron textos periodísticos, argumentativos y también simples esquemas de contenido sin formato textual. En virtud de esto, hemos convocado a encuentros de capacitación teórico-práctica para delinear las características de la textualidad en general y, en particular, las del texto expositivo.

Por otra parte, se han hecho ajustes en la implementación áulica de la estrategia a partir del acompañamiento de un integrante del equipo coordinador.

A pesar de la disposición positiva que han expresado unánimemente todos los miembros del cuerpo docente hacia la propuesta, en la acción, se observan algunas reticencias en la presentación del material y en la tarea áulica, motivadas quizás por el planteo de una tarea innovadora dentro de la praxis habitual.

Algunos testimonios extraídos de la evaluación

“Fueron experiencias muy positivas. Me gustaría poder hacer esto con todos o muchos contenidos.”

“Yo trabajé siempre con comprensión lectora, pero creo que ahora es más enriquecedor el trabajo porque el alumno puede darse cuenta de sus avances.”

“Es una propuesta de gran utilidad pero al ser implementada en todas las materias los alumnos planteaban el cansancio que les producía repetir esta mecánica una y otra vez, sin desconocer los aportes que les había traído esta tarea. Sugiero que se implemente por cada área un determinado tiempo para evitar saturar a los alumnos.”

“Creo que el docente de la disciplina es el más capacitado para ayudar a comprender.”

Conclusiones

La capacidad para comprender un texto se abre en una suerte de abanico en el contexto general del aprendizaje, y la respuesta frente a las dificultades constituye una opción institucional integrada y permanente.

En tal sentido, es parte fundamental de la tarea disciplinaria, el progresivo dominio de los discursos y recursos específicos de que cada asignatura dispone, y que asimismo puede garantizar. La selección de los textos, la relevancia de la tarea con esquemas previos en la prelectura, lectura y pos lectura, como así también las actividades de cierre de cada ejercicio comprensivo, estarán orientadas según la intencionalidad y el saber disciplinar específico de la materia.

La continuación del trabajo realizado contempla la profundización y optimización de la estrategia áulica por parte de los docentes ya experimentados.

A sugerencia de algunos docentes, pensamos incluir al Ciclo Superior (4º y 5º años) en el proyecto, a fin de completar el carácter institucional del mismo.

Otro nuevo desafío que nos proponemos para el año próximo consiste en abordar el texto argumentativo, además del expositivo. Para esto será necesario adaptar la metodología de análisis para este tipo de discurso, ya que la argumentación presenta una estructura e intencionalidad diferentes. Sin embargo, creemos que esto no impedirá el trabajo con los tres momentos de la lectura que contempla el modelo de Donna Ogle.

Nos espera un nuevo ciclo de investigación-acción, con la incertidumbre que nos abren los nuevos desafíos, pero también con la seguridad de haber alcanzado algunas certezas. Ambas cosas nos llenan de entusiasmo, y son una invitación a la renovada tarea de educar.

La comprensión lectora nos ha reunido, a los integrantes de nuestra institución, en un compromiso en el que cada cual atiende su juego, y en el que todos jugamos un mismo partido.

Bibliografía

AISENBERG, B. (2004) "Entrar al mundo de un texto. Enseñar a leer en Sociales". Revista *La Educación en nuestras manos*, N° 72, pp. 27-29.

CARLINO, P. y ESTIENNE, V. (2004) "¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio". Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología, Fac. de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 29-30 de julio, Tomo I, pp. 174-177.

FERNÁNDEZ, G.; IZUZQUIZA, M.V. y LAXALT, I. (2004) "El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer". En Carlino, P. (coord.), *Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, pp. 95- 110. Colección Textos en Contexto N° 6

LERNER, D.; LOTITO, L.; LORENTE, E.; LEVY, H.; LOBELLO, S. y NATALI, N. (1996). *Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado*. Documento de Trabajo N° 4, Actualización Curricular E.G.B. (Lengua). Buenos Aires: Dirección de Currículum, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

OGLE, Donna M. (2001) "Qué sabemos, qué queremos saber: una estrategia de aprendizaje". En: MUTH, Denise (comp.), *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires: Aique.

Ayúdame a hacer clic

María Isabel Aruanno
Andrea Sabin Paz

“La investigación acción es un proceso a través del cual los prácticos intentan estudiar sus problemas científicamente a fin de guiar, corregir y evaluar sus decisiones y acciones”. (Stephen Corey, 1953)

Resumen

Objetivo del proyecto: lograr que el alumno conozca las herramientas que ofrece la computadora, recurriendo a la información disponible en los diferentes soportes.

Vemos importante fomentar la lecto-escritura porque permite ordenar ideas, profundizar el pensar, tomar decisiones y responsabilizarse de esas ideas.

Enseñar a leer y a transmitir lo aprendido de acuerdo al lenguaje propio de la disciplina.

Nuestro proyecto didáctico consistió en redactar un instructivo que permitiera preparar sobres y cartas de un determinado listado de personas.

Para ello, se elaboró un trabajo práctico programado para cuatro clases de 40', con 20 alumnos, agrupado de a dos, utilizando computadoras con acceso a Internet, ayudante de Word y enciclopedias de Office.

- Primera clase: búsqueda y selección de información, respondiendo un cuestionario en no más de 5 renglones por respuesta.

- Segunda clase: lectura y aplicación de un instructivo tipo. Armado y entrega del instructivo específico.

- Tercera clase: intercambio de instructivos para verificar si cumplía el objetivo propuesto, y llevar a cabo su corrección.

- Cuarta clase: análisis y puesta en común de la metodología de trabajo.

- Los alumnos adquirieron, en distintos tiempos, confianza en el manejo de los textos propios de la materia.

Introducción

Desde la visión del profesor, nuestras horas cátedras no alcanzan y queremos ser sintéticos, concretos en nuestras explicaciones y acabamos mostrando sólo una parte.

Desde la perspectiva del alumno, quieren que solamente se les muestre cómo deben resolver la situación problemática.

Formamos alumnos dependientes que aprenden cómo se hace.

Pretendemos impulsar la lectura y escritura, actitudes de confianza y perseverancia.

Objetivo del proyecto

Lograr que el alumno conozca las herramientas que ofrece la computadora, recurriendo a la información disponible en los diferentes soportes.

Nuestro proyecto didáctico consistió en redactar un instructivo que permita preparar sobres y cartas de un determinado listado de personas.

Recursos

Se elaboró un trabajo práctico programado para cuatro clases de 40', con 20 alumnos, agrupado de a dos alumnos, utilizando computadoras con acceso a Internet, ayudante de Word y enciclopedias de Office.

Para tener en cuenta

Escribir resulta el medio con el cual configuramos y representamos lo que sabemos.

No sólo es un canal para transmitir lo ya conocido, sino también es una tecnología para elaborar conocimientos. Esta es la función epistémica de la escritura, y para llevarla a cabo es preciso dedicar tiempo, reflexión y recibir comentarios sobre lo que se escribe.

La naturaleza de lo que debe ser aprendido exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia. No hay apropiación de ideas sin reelaboración, y esta última depende del análisis y de la escritura de textos académicos. Por tal motivo, leer y escribir son instrumentos distintivos del

aprendizaje, y luego no es posible dar por sabidos los procedimientos de comprensión y producción escrita.

Para ello, resulta necesario que el docente guíe y brinde apoyos para que los alumnos lo puedan implementar.

Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir, es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje. Es ayudar a los alumnos a aprender.

Es necesario considerar la enseñanza de la lectura y escritura en cada asignatura. Aprender los contenidos de cada materia consiste en apropiarse de un sistema conceptual – metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual” (Bogel y Hjortshy, 1984).

Con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez. Por lo tanto, la lectura y la escritura son las herramientas fundamentales en esta tarea de acumulación y transformación del conocimiento.

Por lo tanto, los alumnos necesitan leer y escribir para aprender.

Resultados

Esta metodología requirió una continua intervención del docente para explicitar dificultades en las interpretaciones de las consignas y del vocabulario utilizado.

El tiempo programado fue escaso. Los alumnos demostraron dificultad en la interpretación del texto. Esto promovió las relecturas de los mismos para contrastar y ajustar interpretaciones.

Los alumnos manifestaron “...es una forma más fácil de aprendizaje...”, “...vemos los errores nosotros mismos...”, “...espero que lo utilicemos en cada programa que aprendamos...”, “...aunque me costó un poco, me gustó...”, “...así pudimos ver nuestros errores y el de los demás...”, “...me gustó cuando Ud. explica...”, “...más participativo...”

Antes de llevar a cabo este práctico, se debería haber reforzado el manejo de palabras claves para realizar búsquedas, así como los criterios para seleccionar información de Internet.

Conclusión

Vemos que es importante continuar fomentando la lecto-escritura porque permite ordenar ideas, profundizar el pensar, tomar decisiones y responsabilizarse de esas ideas.

Este trabajo ayudará a los alumnos a tener las herramientas necesarias para continuar aprendiendo más allá de nuestras clases, una vez finalizados sus estudios formales.

Faltaría analizar si con este trabajo adquirieron habilidad para buscar y transmitir conocimientos de otras disciplinas.

Actividades de las clases

Primera clase

Búsqueda y selección de información, respondiendo un cuestionario en no más de 5 renglones por respuesta.

Consignas:

1. Buscar en la ayuda de Microsoft Word información sobre las siguientes preguntas y responder en la carpeta, en no más de cinco renglones por respuesta:

- ¿Qué permite hacer la herramienta “combinar correspondencia”?
- ¿Qué es un “documento principal”?
- ¿Qué elementos tiene el “origen de datos”?
- ¿Cuál es la relación entre un documento principal y el origen de datos?
- ¿Cuáles son los datos que vamos a encontrar en “campos de combinación”?

2. Buscar en algún manual de Microsoft Word en Internet, las mismas preguntas del punto 1 y ampliar las respuestas en la carpeta con otro color.

Segunda clase

- Lectura y aplicación de un instructivo tipo.
- Armado y entrega del instructivo específico.

Consignas:

1. Leer las páginas S22 a S25 de la Enciclopedia de Office y ponerlo en práctica teniendo en cuenta que nuestro origen de datos deberá

tomarse del archivo de Excel: Listado sin deuda.xls, ubicado en las carpetas \\pc11\d:\alumnos\2a\. El documento principal o documento base será: "Informar deuda.doc" ubicado en la misma carpeta.

2. Armar un instructivo que permita preparar el sobre y la carta a las personas que aparecen en el archivo Listado con deuda.xls, para informarles cuánto es el monto adeudado.

3. Entregar el instructivo.

Tercera clase

Intercambio de instructivos entre los grupos para verificar si cumplían el objetivo propuesto, y llevar a cabo su corrección.

Consignas:

1. Realizar el punto 2 siguiendo estrictamente los pasos del instructivo de otro compañero, y agregar con lápiz las aclaraciones y/o las correcciones que sean necesarias para que cumpla su objetivo.

Cuarta clase

Análisis y puesta en común de la metodología de trabajo.

Consignas:

1. Puesta en común de la metodología del trabajo teniendo en cuenta:

- ¿Las diferentes fuentes de lecturas usaban los mismos términos?

¿Cuáles fueron las dificultades que se les presentaron?

- Cuando escribieron el instructivo, ¿qué fue lo que más les costó realizar?

- Si este instructivo lo siguiera otra persona que no fuese de este grupo, ¿creen que lo entendería o sería necesario agregarle algo?

2. Presentar el instructivo definitivo.

Bibliografía

CARLINO, P. (2004) "Textos en contexto" Asociación Internacional de Lectura/ Lectura y Vida. Buenos Aires

----- (2002). "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la Universidad?". *Lectura y vida*. Revista Latinoamericana de Lectura. Año XXIII, N° 1: 6-14

Leer y escribir textos históricos en el nivel medio

*María Rosa Miriani
Silvina Cecilia Funes*

Resumen

Los alumnos de 3° año A y B, si bien lograban comprender y apropiarse del contenido de la asignatura de manera óptima, registraban dificultad a la hora de producir textos históricos de mayor complejidad que contemplaran una situación problemática, causas y consecuencias en el proceso histórico.

Nuestra propuesta abordó estrategias que facilitaron la producción autónoma de textos históricos, en donde aparecían elementos propios de la narrativa histórica. Primero, debieron redactar un texto que incluía para su elaboración:

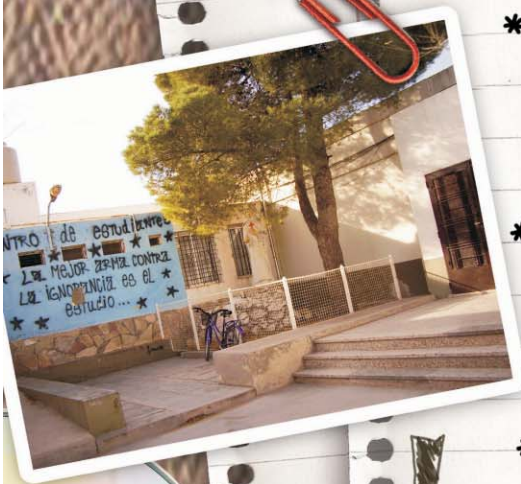
- a) citas bibliográficas (3° A),
- b) acontecimientos históricos (3° B).

Ambos textos se referían al proceso histórico argentino de la primera mitad del siglo XIX.

Luego, en la corrección de los escritos, registramos una serie de dificultades relacionadas con: interpretación, narración, ortografía, conceptos, escasez de vocabulario específico etc. En un tercer momento, se presentaron a los alumnos algunos fragmentos de sus propias producciones ordenados en columnas, de acuerdo a las dificultades anteriormente señaladas.

De la experiencia, resaltan los siguientes aspectos como positivos: visualizar el error en sus producciones y reconocer la lógica de la narrativa histórica con la posibilidad de aplicarla en sus próximas producciones. Lo negativo se puede vivenciar en la falta de tiempo para poder hacer una devolución óptima.

→ COLEGIO:
C.P.E.M NO 25



- * "A pesar de... la escuela, un lugar para alcanzar aprendizajes - Experiencia de docentes con sus alumnos y los textos"

Nancy Lujan ALBANO

- * "Volver a leer y a escribir, Una experiencia diferente de los alumnos con los textos"

Nancy Luján ALBANO - Rosa Arelisa BARRIONUEVO - Gloria Luz MÉNDEZ

- * "MICROS-RADIOFONICOS. Un contexto real para leer y escribir en la escuela"

Nazarena MONSIERRA - José María BERRUD

- * "No nos escuchan: ¿qué hacemos? Construir el sentido global del texto"

Laura M. PARRA - Ma. de los Ángeles PASCUAL

- * "Leer, exponer, escuchar, escribir, re-escribir..."

Claudia FIDANI - Daniela AGNELLO

POSTER

PRODUCCIONES
DIDACTICAS
MAGNOS SPARKER

A pesar de la escuela, un lugar para alcanzar aprendizajes. Experiencia de docentes con sus alumnos y los textos

Nancy Luján Albano

Resumen

A pesar de vivir en un escenario social complejo que borra cada vez más las igualdades de oportunidades sociales, acrecentando así las diferencias, nuestra escuela se ha convertido en aquel lugar donde es posible alcanzar aprendizajes significativos.

Las experiencias vividas por los docentes con sus grupos de alumnos nos llevaron a repensar nuestra práctica educativa y, sobre todo, nuestro objetivo institucional. La población de alumnos provenientes de orígenes variados se traduce en diferencias en la formación de base (proviene de muchas y diversas escuelas primarias), además de cuestiones que tienen que ver con subculturas y valores grupales, que en la convivencia se convierten en malentendidos, llegando a generar enfrentamientos entre alumnos o grupos de alumnos.

Por esta razón es que como escuela nos sentimos motivados para generar en las aulas experiencias didácticas diferentes. Las mismas no sólo apuntan a incorporar textos desde todas las disciplinas y a despertar la necesidad de leer y escribir utilizando la lengua escrita como herramienta de comunicación y de aprendizaje, sino también tienen como objetivo generar espacios de reconocimiento grupal, desarrollando la motivación intrínseca de los alumnos para la lectura y sobre todo acrecentar su autoestima.

Luego de un año de labor, es importante destacar que cada uno de los proyectos realizados por los docentes dio cuenta de un trabajo conjunto y cooperativo, que se tradujo, en su mayoría, en resultados positivos. Si bien se encontraron algunas dificultades en la marcha, fueron subsanadas respetando la diversidad en los ritmos de aprendizajes.

Los docentes del establecimiento consideran que estas experiencias han sido sumamente gratificantes, ya que no sólo contribuyeron a generar espacios de lectura – escritura – relectura y reescritura en las aulas, sino que además los motivó a que ellos mismos sean escritores de sus prácticas educativas, culminando el trabajo en diferentes pósters.

Marco teórico

Las experiencias didácticas de los docentes tuvieron como punto de partida la comprensión de la creciente brecha de desigualdad que ponen de relieve la estrecha relación entre pobreza y analfabetismo. Ante esto se sintieron impulsados a reconsiderar los avances de la comunicación en la enseñanza de la lectura y la escritura, planteando así nuevas formas de transmisión de las mismas.

Desde esta perspectiva, y partiendo de la premisa de que la lectura y la escritura están implicadas en la enseñanza de todas las áreas curriculares, es que surgen proyectos que proponen revisar los sentidos y orientaciones de su enseñanza en la escuela. Se trató de reflexionar y proponer distintas alternativas que ayuden a poner en acción nuevas prácticas áulicas con respecto a la lecto-escritura, teniendo en cuenta el contexto de profundos cambios económicos, sociales, culturales y tecnológicos a los cuales nos estamos enfrentando.

Descripción de la experiencia

Las actividades de los docentes con sus alumnos se desarrollaron en cuatro ejes y fueron trabajadas tanto en el aula como en la biblioteca o a través de una salida didáctica.

En su mayoría, las experiencias respondieron a contenidos curriculares e incorporaron el trabajo inter-áreas, como así también la socialización, el trabajo conjunto y la motivación intrínseca de los alumnos para con los nuevos aprendizajes.

A continuación se presentan algunos de los ejes trabajados en la escuela con los alumnos de los diferentes cursos:

1- *Lectura y relectura*: análisis de textos y recreación del texto a través de actividades lúdicas y cognitivas (por ejemplo, se realizaron acrósticos, elaboración de diálogos, completamiento de frases, lectura oral, etc.). Área curricular: Ciencias Sociales. Experiencia realizada con los 1º años.

2- *Lectura y reescritura*: análisis de textos y reescritura a través de utilización de creación de títulos y subtítulos, análisis de ideas principales. Exposiciones orales y evaluaciones de producciones por un compañero.

Área curricular: Ciencias Estético- Expresivas y Ciencias Físico – Químicas. Experiencia realizada con los 3º años.

3-*Lectura y escritura*: trabajo de alumnos como escritores de micros radiofónicos. Actividades relacionadas con la investigación de un tema, lectura sobre el mismo, realización de entrevistas, escritura de un micro radiofónico y lectura del micro para su grabación en una radio de Neuquén. Área curricular: Lengua y Literatura, y Música (para poner la música adecuada a los micros). Experiencia realizada con los 2º años.

4- *Leer, exponer, escuchar, escribir, re-escribir*: trabajo con los alumnos sobre la lectura de un tema a elección, organización de un escrito (reescritura), organización de una clase y evaluación de los pares sobre lo realizado. Área curricular: Lengua y Literatura, y Geografía. Experiencia realizada con los 5º años.

Resultados

En su generalidad, las propuestas trabajadas fueron positivas, ya que los docentes pudieron desarrollar en los alumnos habilidades para la práctica de la lectura y la escritura en la escuela, cumpliendo con el objetivo primordial de estimular la continuidad en el proceso de construcción del conocimiento.

Las diferentes puestas en prácticas han respondido a la diversidad grupal, atendiendo las individualidades y procurando concientizar a los alumnos sobre la necesidad de adquirir tales habilidades, no sólo durante el desarrollo de la escuela secundaria, sino también en la posible continuidad de sus estudios. Esta toma de conciencia implica que nuestros alumnos visualicen el posible aumento de lo que podríamos denominar nuestro capital social, factor vital en el crecimiento de nuestra nación.

Conclusión

Estas experiencias didácticas llevadas a cabo por los docentes del CPEM N° 25 se concluyen con la gratificación de creer que es posible un cambio en nuestras prácticas educativas, la construcción de nuevos aprendizajes en relación con la lecto- escritura y en contextos de riesgo social.

Cada uno de los docentes ha reconocido las dificultades que se han presentado en las propuestas de cambio, sin embargo, todos han compartido el sentimiento de que estamos construyendo oportunidades para que nuestros alumnos, en un futuro inmediato, *“a pesar de...sean los propios artífices de sus procesos de lectura - escritura – relectura y reescritura”*.

Bibliografía

CARLINO, Paula (2004) "Textos en contextos". Leer y escribir en la Universidad. Bs. As.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel (2000) "La cultura escolar en la sociedad neoliberal". Buenos Aires, Morata.

REVISTA ZONA EDUCATIVA (2003) Año 4, nº 32. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Volver a leer y a escribir. Una experiencia diferente de los alumnos con los textos

*Nancy Luján Albano
Rosa Arelisa Barrionuevo
Gloria Luz Méndez*

Resumen

Las experiencias vividas con el grupo de alumnos de 1º año, división “D”, en la asignatura “Historia”, con los cuales realizamos las actividades de lecto-escritura, nos han revelado una gran dificultad para llevarlas a cabo.

Por esta razón, nos vimos alentados a crear situaciones que generen la necesidad de leer y escribir utilizando la lengua escrita como herramienta de comunicación y de aprendizaje, sin olvidar su utilización en la sociedad y la función que cumple.

Las actividades les permitieron a los alumnos recrear lo trabajado y analizarlo a partir de la relectura, teniendo como eje un aprendizaje guiado en forma constante y acordada entre el docente y el alumno.

Estos trabajos implicaron una serie de actividades lúdicas y cognitivas que permitieron dar cuenta del nivel de comprensión de los textos trabajados por cada uno de los alumnos (por ejemplo se realizaron: acrósticos, elaboración de diálogos, completamiento de frases, lectura oral, etc.)

Los resultados en general fueron positivos, ya que los alumnos incrementaron su motivación intrínseca para releer y rescribir los textos que ya habían sido elaborados con anterioridad

Las dificultades anteriormente mencionadas y presentadas durante el desarrollo de las actividades intentaron ser subsanadas respetando la diversidad de los alumnos y atendiendo a los ritmos de aprendizaje de los mismos. Se realizaron adecuaciones curriculares en lo que se refiere al contenido conceptual en relación a los tiempos escolares, permitiendo el desarrollo de contenidos Procedimentales y Actitudinales.

Sostenemos que una actividad de este tipo nos abre caminos para repensar nuestra práctica docente, y construir nuevas líneas de acción.

Marco teórico

Para las experiencias con el grupo, tomamos como punto de partida la idea de que la palabra escrita es la herramienta básica del pensamiento, cuyo poder epistémico debemos aprovechar al máximo.

“Tomar notas de textos o escribir apuntes de clase no son procesos separables del aprendizaje de una asignatura ya que tomar notas adecuadamente depende de la comprensión de aquello de lo que se toma nota, es decir, de la materia.” (Biggs, en Chalmers y Fuller, 1996)

Creamos, entonces, actividades que les permitieron a los alumnos recrear lo trabajado y analizarlo a partir de la relectura, porque adherimos a la idea de que la revisión posibilita descubrir y clarificar lo que se quiere decir, pues las constantes reescrituras aclaran gradualmente las ideas y las hacen más comprensibles.

Las estrategias didácticas que creamos implicaron actividades lúdicas y cognitivas, en las cuales siempre estuvieron presentes los dos ejes de nuestro objetivo: reescritura y revisión.

Descripción de la experiencia

Generalmente, los temas son trabajados en el aula a través de una guía de lectura e investigación. En este caso, trabajaron con los textos de la biblioteca escolar de a dos. La investigación gira en torno a la ubicación geográfica y al desarrollo político, social, económico y también cultural de Egipto y de Mesopotamia. Las guías son desarrolladas por los alumnos de manera que sólo buscan las respuestas puntualmente, en forma mecánica. Sacarlos de esa estructura suele ser conflictivo, debido a las características del grupo, con grandes problemas disciplinarios. Es por eso que decidimos agregar actividades que les permitieran recrear lo trabajado, y analizarlas desde otro punto de vista.

A continuación, presentamos en forma secuenciada las actividades que realizamos con los alumnos.

Actividad 1

Revisión y corrección

Objetivo: releer lo escrito para corregir y lograr una mayor comprensión.

Cada alumno lee en voz alta las respuestas de su guía de trabajo. Una vez que termina la lectura, los otros alumnos hacen observaciones respecto de lo leído y lo comparan con sus respuestas. El profesor introduce, si es necesario, alguna modificación, ya que la intervención del docente es fundamental.

Actividad 2 - A

Relectura y aplicación: colocar las referencias al acróstico

Objetivo: releer para reformular o elaborar oraciones ya escritas para ajustarlas a las palabras del ideograma.

1-Colocar las referencias a la siguiente Grilla.

E Egipto
AgricUltura
Faraón
TigRis
CAmpesinos
Tributo
Escribas
PoliteístaS

Esta actividad implica que el alumno debe realizar distintas operaciones del pensamiento como la observación, el análisis y la síntesis, que le permitirán apropiarse del texto y comprenderlo.

Actividad 2-B

Resolución de un crucigrama

Objetivo: Idéntico al anterior, pero se les da las referencias y no las palabras. También implica una actividad reflexiva.

Actividad 3

Armado de frases

Objetivo: construir un texto en forma ordenada y coherente.

Con las siguientes palabras referidas a las formas de gobierno de los pueblos de Cercano Oriente, armar las frases ordenando las palabras, agregando nexos, etc.

Palabras: ESTADO, TEOCRÁTICO, MONARQUÍA, DIOSES, TRIBUTO, ABSOLUTO, JERARQUIZACIÓN, PODER.

Actividad 5

Crear imágenes a partir de lo escrito

Objetivo: Relectura y utilización de la imaginación.

Volcar en una imagen lo significativo de cada pueblo. Deberán expresar en un dibujo lo que identifica a cada pueblo.

Actividad 4

Crear diálogos

Objetivo: A través de la relectura y escritura puedan crear situaciones de la vida cotidiana de los pueblos sobre los que se trabajaron.

Crear diálogos entre los distintos actores sociales. Por ejemplo: imaginar un diálogo entre un sacerdote y un campesino que va al templo a entregar el tributo.

Resultados

En general, las respuestas de los alumnos a las actividades fueron positivas, porque en cierta manera pudimos modificar en parte la estructura mecánica del aprendizaje. Por otro lado, nos permitió atender los distintos ritmos de aprendizaje de nuestros alumnos. Las actividades, en el comienzo, les generaron dificultades para su elaboración, pues al ser algo nuevo para ellos les costó incorporarlo. Una vez asimilada la actividad por la práctica cotidiana, les resultó placentero y un juego cotidiano.

Tal vez la propuesta no sea novedosa, pero es una gran herramienta pedagógica para los grupos que tienen dificultades para escuchar, para ordenarse y para seguir un proceso de aprendizaje. En estos grupos, la guía del docente es fundamental porque ellos requieren constantemente su intervención como una manera de sentirse protegido y valorado.

Consultados los alumnos acerca de las actividades, dijeron:

- *“Nos costó hacerlas al principio.”*
- *“Teníamos que volver a leer, y a veces no nos entendíamos la letra, entonces no sabíamos qué poner.”*
- *“Trabajar con otros compañeros nos ayudó a realizar la tarea.”*
- *“Las actividades eran lindas pero no nos gustaba volver a escribir. Pero con el tiempo nos acostumbramos.”*
- *“Nos gustó porque eran tareas diferentes y nos parecía un juego.”*
- *“Nos ayudó para estudiar para las evaluaciones.”*

Conclusión

Esta propuesta de trabajo tiene múltiples caminos y un sinnúmero de actividades que pueden hacer que nuestros alumnos encuentren alternativas de aprendizaje, donde la lectura y la escritura son protagonistas principales, además de los contenidos de cada asignatura. Creemos que este trabajo es de suma importancia ya que permitirá en el futuro que los alumnos sean los creadores de sus propias actividades de revisión y realicen así aprendizajes conjuntos con sus compañeros.

Bibliografía

AISEMBERG, Beatriz (2004) "Enseñar a leer en Sociales", en *Revista La educación en nuestras manos* N^o 72, pp.27-29.

CARLINO, Paula (2004) "Leer, escribir, aprender y enseñar en la Universidad: empezando a ocuparnos". Material de trabajo sobre concepciones acerca de la escritura.

CASSANY, Daniel (1999) *Enseñar lengua. Manual de didáctica de la lengua*. Barcelona, Graó.

NEMIROSVKY, Myriam (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Buenos Aires, Paidós.

Micros radiofónicos.

Un contexto real para leer y escribir en la escuela

*Nazarena Monsierra
José María Berrud*

Resumen

Con esta propuesta didáctica inscripta en el marco de la investigación-acción, pretendimos modificar los resultados que mostró el diagnóstico inicial con alumnos de 2º C de Lengua y Literatura. Muchos eran repetidores y desconocidos entre sí. Esto se interpretó como causa de problemas de relación en trabajos grupales, además de participación y escucha.

Los objetivos fueron disminuir el sentimiento de fracaso escolar e influir en el mejoramiento del uso de su lenguaje. Por esto se generó una situación de aprendizaje que tendiera un puente entre las prácticas escolares y las prácticas sociales relacionadas con el uso del lenguaje oral y escrito.

Ejercitados en procedimientos y tipos textuales, se les propuso la elaboración de micros radiofónicos para difundirlos en una emisora de F.M. Se puede afirmar que en alguna medida recuperaron la confianza en sus posibilidades de aprendizaje, y manifestaron un sentimiento de pertenencia. Falta resolver todavía cuestiones referidas al tiempo didáctico, a la selección y correlación de contenidos curriculares.

El encuentro

El curso de segundo año, división "D", del CPEM N° 25 de la provincia de Neuquén presentaba características particulares tanto en lo relacional como en lo concerniente a la asignatura Lengua y Literatura. Los veintitrés alumnos que iniciaron el año lectivo 2005 estaban lejos de ser "un grupo". Salvo un pequeño porcentaje que sólo se relacionaba entre sí, el resto no estaba integrado. Cambiaban de lugar en cada clase, buscando quizás diferentes formas de darse a conocer. Lo que muchas veces perturbaba el orden necesario para el desarrollo de una clase: conversaciones permanentes, tránsito constante y silbidos que convivían con

el silencio hermético de otros. Además, a la hora de resolver consignas, había dos actitudes observables: inseguridad y desinterés.

Un problema a resolver

¿Cuáles serían los rasgos de las clases de Lengua y Literatura que permitieran involucrar a todos, cada uno con sus capacidades? Eso exigía proponer cambios para que en cada actividad los alumnos tuvieran la oportunidad de sentirse protagonistas de situaciones de aprendizaje distintas.

Con este fin se les propuso desarrollar los contenidos de la asignatura con miras a la realización de micros radiofónicos, producto de un estudio personal sobre un tema.

Objetivos

- Fortalecer los lazos de relación de los alumnos entre sí y con la asignatura.
- Proporcionarles situaciones concretas de comunicación para que mejoren la lengua que hablan y escriben.
- Involucrarlos con el mundo del trabajo desde una mirada no politizada, sí testimonial.

Recorte curricular

Para efectuar esta propuesta, fue necesario seleccionar saberes del currículo. Así, en concordancia con los objetivos propuestos, se priorizaron algunos como:

- Biografía y autobiografía
- Entrevista oral y escrita
- Cartas
- Tipología textual
- Texto expositivo
- Recursos cohesivos
- Estrategias de lectura y escritura

El espacio a favor de los vínculos

Durante el transcurso del año, los temas fueron abordados teniendo en cuenta la observación de modelos y el contacto personal con situaciones de uso lenguaje.

Algunas actividades contribuyeron a modificar el orden espacial tradicional como un modo visible de fortalecer vínculos:

1. Entre espacio escolar y espacio social
 - Visita de un locutor.
 - Entrevistas a diferentes trabajadores.
 - Visita a una emisora radial.

2. Entre alumnos y asignatura
 - Observación de modelos y registro de a pares en círculo.
 - Reconocimiento de elementos facilitadores y obstaculizadores en la lectura de textos varios en torno a una mesa central.
 - Resolución de consignas de interpretación de textos en grupos irregulares.
 - Puesta en común de actividades individuales.

3. Entre alumno y alumno
 - Lectura de autobiografías
 - Intercambio y cotejo de apuntes
 - Observación y autocrítica acerca de la lectura.

Así ejercitados, empezaba la elaboración de los micros, en el tercer trimestre. La participación sería voluntaria. Hecha la propuesta, trece alumnos aceptaron el desafío, de los cuales quedaron diez a fin de año, debido a la deserción.

Micros radiofónicos

Redacción y musicalización

Actividades de pre-escritura. La redacción que cada alumno hizo para su micro unificó un trabajo de investigación en bibliografía sugerida por los profesores, como páginas *web* y diarios *on line*. También recurrieron

al conocimiento experiencial propio y de otras personas a quienes consultaron. El registro de tales datos lo hicieron a modo de subrayado de ideas principales que respondieran a la idea del receptor medio considerado como destinatario de los mensajes radiofónicos.

Actividades de escritura. Organizaron la información en borradores y revisaron según el asesoramiento de los docentes. La transcripción final la efectuó la profesora de Lengua y Literatura, utilizando un procesador de textos que permitiera reproducir o modificar cada texto, según las necesidades.

Actividades de pos-escritura. Cada alumno, mediante el asesoramiento del profesor de Música, eligió un tema musical ilustrativo del tema general. El aporte del profesor ayudó a ampliar los límites de estilos y temáticas conocidos y apreciados estéticamente por los alumnos. Entre los intérpretes seleccionados están: Jairo, Pedro Aznar, Los Carabajal, Juan Carlos Baglieto, Los Olimareños, entre otros.

Practicaron lectura en voz alta, lo que llevó a efectuar algunos arreglos en la extensión de las oraciones o en la selección de sinónimos. Se hicieron también, ensayos de grabación.

La difusión

La grabación de todos los micros se realizó el día martes 22 de diciembre en los estudios de la radio de la fundación FIPAN, FM 101.7, quienes se ofrecieron a editarlos en un disco compacto para su difusión.

Por otro lado, alumnos y docentes asistieron como invitados al programa "Tierra que anda" de Horacio Bascuñán, en radio Calf - Universidad, FM 103.7, el domingo 27 de diciembre.

Resultados

Terminado el año, fue posible afirmar que las diversas actividades llevadas a cabo en este proyecto, contribuyeron a crear lazos más fuertes entre los alumnos, como también a recuperar el entusiasmo y la confianza en sus habilidades comunicacionales. Así lo manifestaron sus gestos en el aula, como las expresiones vertidas por ellos en instancias de evaluación del año.

“Me gustó estar en una radio, aunque me puse nerviosa” dijo Micaela. *“Fue un año muy copado”*, escribió Nicolás. Y Daniela: *“Este año fue bastante interesante cuando me adapté al curso, ya que venía de otra ciudad y estoy feliz por las amistades que hice.”*

Falta resolver cuestiones que hacen a la correlación de contenidos curriculares, como también las referidas al tiempo didáctico que requieren empresas de este tipo.

Evaluación

Durante las sucesivas clases que implicó la realización de los micros radiofónicos, muchas veces se sintió el vértigo que provoca tender la mirada hacia un espacio distinto del tradicional. Por ejemplo: cuando cada alumno tuvo que transitar la etapa del acopio de información, hubo dudas respecto de la capacidad de abordar diferentes fuentes, con niveles variados de complejidad. Sin embargo, leyeron teniendo en cuenta su conocimiento sobre el tema y las características del posible receptor radiofónico.

En otro momento, previo a la grabación en el estudio, cuando todo estaba preparado, flaqueó su templanza emocional fuera del aula. Ante el nerviosismo era posible que no quisieran volver a intentarlo y estarían en condiciones más vulnerables que antes de esta propuesta. El hecho de que no usaran el lenguaje para una nota por lectura o escritura, sino en una situación comunicativa real, aumentaba la responsabilidad de todos. Pero el grado de satisfacción fue proporcional.

Temática general y subtemas

La propuesta tuvo un tema común: el trabajo. Cada alumno realizó la tarea de investigación personal a partir de la elección de un aspecto particular:

El trabajo

Definiciones de trabajo

- Un contraste entre la definición etimológica, las enciclopédicas y las del común de la gente.

El trabajo y la literatura:

- Citas de textos literarios argentinos que describen alguna labor. Autores: D.F. Sarmiento, H.Quiroga, J.Pedroni.

El trabajo y los efectos psicológicos:

- Desde la posibilidad de aumentar la autoestima y el sentido de pertenencia, hasta el estrés y otras patologías.

Representaciones del trabajo:

- Referencia a obras de arte del ámbito de la pintura. Autores: Miller, *El segador*; Van Gogh, *El segador*; Carpani, *Desocupado*.

El trabajo y las enfermedades:

- Ley de riesgos de trabajo, Ley:24.557
- Mención de agentes químicos y físicos en los lugares de trabajo como causantes de enfermedades.

Los colores del trabajo:

- Mención de las características de las formas de trabajo en blanco, en negro y en gris.

El trabajo. Algunos datos históricos:

- Comparación entre dos períodos de la historia argentina: La estabilidad reinante entre 1930 y 1970 *versus* la inestabilidad del hoy.

La ropa del trabajador:

- Un paseo por indumentarias propias de los distintos ámbitos laborales: guardapolvos, mamelucos, botas de goma.

Efectos del trabajo en la salud:

- Enfermedades más frecuentes en profesiones que exigen esfuerzos y constantes flexiones.

¿Quién enseña a trabajar?:

- El trabajo como actitud, sea que se aprenda de padres a hijos, como en instituciones formadoras.

Bibliografía

EDELSTEIN, Gloria (1996) "El método en el debate didáctico contemporáneo" en *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.

LERNER, Delia (1994) Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. *Lectura y Vida*, año XV, N°3, pp. 33-48

VILA, Ignasi (1993) *Infancia y Aprendizaje*, "Psicología y enseñanza de la lengua", Universidad de Barcelona.

No nos escuchan: ¿qué hacemos? Construir el sentido global del texto

*Laura Mariana Parra
María de los Ángeles Pascual*

Resumen

La actividad tuvo como objetivo construir apropiándose del sentido global del texto de una manera lúdica, que aproxime a los sujetos a relacionarse indirectamente con los conceptos o temáticas a aprender. Además, la finalidad fue incorporar el año, de forma distante para que su abordaje sea aceptado y así lograr que estos lean y produzcan escritos pues leer y escribir son medios privilegiados para aprender una materia.

La experiencia consistió en la lectura, en grupos de nos más de cuatro alumnos, de textos cortos (no superaban las dos carillas) sobre Picasso y Estequiometría. Se solicitó reemplazar en forma escrita título, subtítulo e ideas principales de los párrafos por otros distintos. Luego se socializó oralmente lo realizado, y posteriormente se intercambiaron los textos para revisarlos y hacer sugerencias sobre los mismos.

Una vez realizada la tarea, observamos, por un lado, que se creó un ambiente cómodo y cálido para leer. En cada grupo había un lector-guía. Por otro lado, leyeron una sola vez los textos y, en general, para estequiometría, los títulos no fueron apropiados.

Es valioso que los alumnos se hayan interesado en la lectura. Consideramos importante brindar espacios para leer y escribir con sentido para recuperar en la escuela el valor social de las habilidades comunicativas.

Marco teórico

Modificar para crear y pensar

Hemos realizado esta experiencia para apropiarnos del sentido global del texto. Nuestra estrategia pedagógica está destinada a crear situaciones de lectura y escritura que responden a verdaderas necesidades de comunicación y construcción del significado del texto. Para ello, es conveniente apropiarse del mismo en su totalidad y tener un abordaje de todas las ideas

que en él se expresan. Esto le permite al lector construir un mensaje propio y además poner en juego los conocimientos previos sobre la temática y estrategias utilizadas que forman parte de sus competencias.

Como cada materia posee conceptos, metodología y vocabulario propio, consideramos que la lectura y escritura son medios insustituibles para acceder a los distintos campos de estudio. Para ello no solo se requieren contenidos, sino recursos que se van adquiriendo en estas prácticas sociales.

Problemas que deseamos solucionar

¿Cómo son los alumnos dentro del aula?

Los adolescentes generan situaciones que interfieren en la comunicación oral y es difícil desarrollar o reflexionar sobre un grupo de conceptos en un clima disperso. Hablan en grupos pequeños mientras el docente explica, consideran que el silencio es un murmullo de fondo constante, bromean sobre lo que se expone o se explica y se debe repetir varias veces las consignas aunque estén escritas en el pizarrón. Se comienza la actividad con la infaltable pregunta “¿Va con nota?” Ante esta situación, creemos que trabajar con el texto escrito mejora la comunicación, pues ésta es esencial para el aprendizaje.

Actividad de cuarto año

Se les solicita reunirse en grupos de no más de cuatro alumnos. Luego se entrega a cada grupo dos fotocopias (legibles) del texto “Estequiometría de sustancias”, que está dividido en tres subtítulos, y además posee algunas imágenes relacionadas con la temática.

En segundo lugar, se dicta la siguiente consigna al grupo grande:

“A partir de la lectura del texto ‘Estequiometría de sustancias’, modificar los títulos y subtítulos que figuran en el mismo por otros distintos.” (Se da un tiempo de 30 minutos aproximadamente.)

Se socializa por grupos mientras un alumno va registrando en el pizarrón los títulos y subtítulos. Una vez finalizada esta tarea, el docente va preguntando en forma oral a cada grupo: ¿De qué trata el texto? y ¿Por qué le colocaron esos nombres? En conjunto, se debate sobre su coherencia o no. (Esta sección llevó 40 minutos)

Una vez finalizada la primera consigna, se les dicta la segunda:

“Registrar los conceptos que consideras importantes a tener en cuenta,

y que figuran en el texto.”

En la clase siguiente se socializan los conceptos en forma oral y por grupos, y se registran en el pizarrón. Luego se les pregunta en forma general: ¿Por qué consideraron importantes estos conceptos?, ¿Para qué les sirven? (tenían ciertos conocimientos previos sobre ellos) y se debate sobre dudas existentes.

Actividad de tercer año

Se entregó un texto de dos páginas fotocopiadas titulado “El maestro de la variedad, Pablo Picasso”. Está dividido en tres columnas y posee reproducciones de obras del artista.

Las consignas fueron:

- “Leer en grupos de dos o tres alumnos, en 20 minutos. Luego compartir o debatir sobre lo leído.”

- “Cambiar los títulos y subtítulos. Reelaborar nuevos textos para desarrollar los títulos expresados anteriormente.”

La producción escrita es individual, pero se comparten opiniones en el grupo. De este modo, cada alumno puede expresar sus ideas y tener un registro del tema.

De 27 alumnos, solamente 18 entregaron el trabajo escrito en el momento, en las clases siguientes fueron entregando los demás. La clase duró 80 minutos.

¿Querés saber qué sucedió?

En primer lugar, los alumnos se pusieron en situación de lectura. Crearon así un clima adecuado para la actividad, ya que no se hubiera podido leer comprensivamente al mismo tiempo que hablaban, gritaban o saltaban. Además, a la hora de leer se distribuyeron roles en los grupos. Había un lector que guiaba la lectura y el resto la seguía en silencio con el texto.

En segundo lugar, más allá de responder a las consignas que indicaba la actividad, utilizaron la creatividad. Algunos grupos pudieron extraer los conceptos e incluso modificar la silueta del texto. También preguntaron sobre aspectos relacionados con la vida personal de Picasso.

Por otro lado, los tiempos de lectura fueron distintos, lo que dificultó un poco la socialización al grupo grande. Aunque sabemos que es

importante respetarlos, no se realizó en general una relectura de los escritos entregados, salvo en el caso en que el docente lo solicitó. Quizás esto contribuyó a que los nombres de algunos títulos no coincidieran con las temáticas que figuraban en los textos. También pudo haber interferido el vocabulario desconocido o el hecho de que éstos no sean de su interés.

A ver, ahora, a pensar... ¿Qué podríamos hacer ahora?

Partir de textos seleccionados por los alumnos y acotados por el docente hubiera sido un buen comienzo. Con esto queremos decir que haber sugerido a los alumnos que seleccionen dos textos de su interés relacionados con Estequiometría y Picasso para luego compartir con sus compañeros y trabajar en el aula –siguiendo las mismas consignas y el mismo plan didáctico- quizás hubiera comprometido más aún a los alumnos en la tarea. También podría haberse sugerido que una vez finalizada la tarea, los textos, en dimensiones mayores a las trabajadas, se expongan en el aula con obras plásticas relacionadas con los trabajos. Además, que hubiera un grupo que evalúe indagando el texto elaborado con dos o tres preguntas.

Bibliografía

CARLINO, Paula (2004) "Textos en contexto". Leer y escribir en la Universidad.

CARLINO, P y D. SANTANA (1996). "Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructiva en Educación inicial y primaria". Madrid, Visor.

LERNER, D. (1985) "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de a comprensión: un enfoque psicogenético". *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana nº 4.

Leer, exponer, escuchar, escribir, re-escribir...

Claudia Josefa Fidani

Daniela Agnello

Resumen

Para realizar esta experiencia, se seleccionó un grupo de alumnos de 5º año que manifiesta dificultades para expresarse oralmente (falta de vocabulario, timidez) y por escrito. No han incorporado el hábito de la lectura. Muchos estudian de memoria. Que les haya interesado el tema (Economías Regionales en Argentina) y que estén tan próximos a egresar, nos motivó a trabajar con ellos. El trabajo fue extenso. La docente expuso oralmente la temática y los conceptos nucleares. Se presentaron seis temas, de los que los alumnos elegirían uno y abordarían en grupos pequeños. Se preparó la bibliografía obligatoria para cada grupo que debería ser ampliada. Para la exposición oral ante los compañeros, debieron preparar láminas y una síntesis –que, en varios casos, debieron re-escribir- y que fue adjuntada como material de estudio para la evaluación final. Durante las exposiciones, algunos de los oyentes debieron tomar apuntes que también fueron adjuntados como material de estudio. Finalizadas las exposiciones, se evaluaron y calificaron entre compañeros. Por último, la docente hizo la devolución del proceso realizado.

La experiencia fue muy positiva puesto que, además de desarrollar la temática disciplinar, tanto la exposición oral como la (re)escritura de apuntes tuvieron finalidad y receptores reales –estudiar, hablar y escribir para que los compañeros entiendan, aprendan y estudien-. Se socializó el saber, y el docente tuvo acceso a su recepción a través de la corrección de los apuntes. Los alumnos se mostraron interesados y pidieron repetir la experiencia.

Propósito general

Favorecer la escritura y la expresión oral como medios para conocer en forma activa y participativa la realidad que se aborda.

Propósitos específicos

- Promover la interpretación y el análisis de material bibliográfico y de distintas fuentes de información;
- Propiciar actividades en las que los alumnos escriban y rescriban apuntes en una situación significativa de estudio;
- Favorecer la exposición y defensa de la propia opinión y la revisión del hábito del estudio memorístico.

Secuencia de actividades

- Exposición, por parte de la docente, de la temática general a desarrollar: "Economías regionales: división entre áreas pampeana y extra-pampeana, concepto de circuitos económicos." Presentación de seis temas que abordaron a elección. Acuerdos previos a la exposición de los grupos: preparación de un afiche que contenga los principales eslabones del circuito, exposición oral de todos los miembros del grupo, lectura de bibliografía (recomendación de consultar bibliografía posterior al año 1995 y fuentes de información oficial) y elaboración de una síntesis de una carilla como material de estudio para los compañeros. Tiempo: 80 minutos.

- Trabajo grupal de investigación y preparación de la exposición oral. Tiempo: 3 clases de 80 minutos.

- Exposiciones grupales y preguntas de los oyentes.

- Durante las exposiciones, alternativamente, un miembro de cada grupo de oyentes realiza la toma de apuntes. Tiempo: seis clases de 40 minutos.

- Los alumnos evalúan y califican el trabajo de los compañeros, según criterios de claridad y calidad. Tiempo: 40 minutos.

- Evaluación y devolución del trabajo grupal por parte de la docente. Tiempo: 40 minutos.

- Reescritura de los apuntes, de acuerdo a las correcciones de la docente. (tarea en casa)

- Los alumnos se reúnen formando grupos integrados por miembros de los distintos grupos de exposición para consultar las dudas y revisar nuevamente los apuntes. Tiempo: 80 minutos.

- Segunda lectura de los apuntes por parte de la docente y nueva reescritura de los alumnos (tarea en casa).

- A modo de cierre e integración, se trabajó en clase con la lectura y discusión de material bibliográfico referido a conclusiones sobre la situación actual de las economías regionales. Tiempo: 80 minutos.

- Evaluación escrita individual. Tiempo: 80 minutos.

Logros

La experiencia fue muy positiva puesto que, además de desarrollar la temática disciplinar, tanto la exposición oral como la (re)escritura de apuntes tuvieron finalidad y receptores reales –estudiar, hablar y escribir para que los compañeros entiendan, aprendan y estudien-. Se socializó el saber y el docente tuvo acceso a su recepción a través de la corrección de los apuntes y de las evaluaciones individuales. Los alumnos se mostraron interesados y pidieron repetir la experiencia.

Dificultades

Las evaluaciones escritas individuales finales no mostraron avances cualitativos significativos con respecto a otras experiencias de trabajo más tradicionales.

Conclusión general

Si bien se cumplieron algunos propósitos, los resultados de las evaluaciones no cubrieron las expectativas de la docente: los alumnos apreherdieron los conceptos generales pero no pudieron inducir ni apropiarse de información más específica, ni hacer una lectura crítica que no repitiera lo expuesto en clase. Para próximas experiencias, se propone ampliar las temáticas seleccionadas por los alumnos para incorporar mayor información y solicitar que todos los alumnos tomen sus propios apuntes, que los discutan y elijan (o elaboren) uno para compartir, de manera tal que la docente no se vea abrumada por la tarea de corrección.

Bibliografía

CARLINO, Paula (2002a) "Evaluación y corrección de escritos académicos: para qué y cómo". Comunicación libre en el 9^a congreso Nacional de Lingüística, Córdoba, 14-16 de noviembre, organizado por la Sociedad Argentina de Lingüística y el Departamento de Lenguas, UNC. Texto completo editado por los organizadores en CD Rom.

----- (2002b) "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las Humanidades". *Lectura y vida*. Revista de la Asociación Internacional de Lectura, año 23, N^o 1, pp. 6-14.

----- "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria". *Educere*, Revista Venezolana de educación, Vol. 8, Nro. 26, Universidad de Los Andes, Mérida, pp. 321-327.





APOYO

CREATIVIDAD

reflexión

ELIGE Y SI LO QUE ELEGISTE NO TE CONVENCE
CAMBIA, INTENTA OTRO CAMINO, PRUEBA
TENER OTRA OPORTUNIDAD ES UN PRIVILEGIO,
NO LA DEJES PASAR

DIDÁCTICA

cooperativo

los profes
HACEN:

trabajos con
otros colegas

INVESTIGACIÓN - ACCIÓN

COMPROMISO

análisis

RESPONSABILIDAD

Una mirada a la escuela C.P.E.M. N° 25 en su camino por este proyecto

Nancy Luján Albano
Compiladora

Cuando se nos invitó a formar parte del Programa de Mejoramiento de la Escuela Media, lo que más nos sedujo como docentes fue la idea de trabajar la lectura y la escritura desde cada área, ya que diversas experiencias anteriores mostraban que, por mucho que los profesores de Lengua se esforzaran, los resultados eran momentáneos y circunscriptos a esa experiencia.

Con muchas expectativas concurrimos a los primeros encuentros, sin duda buscando una receta que mágicamente transformara a nuestros alumnos en escritores y lectores de textos de diferentes disciplinas. Pero, ¿qué era esto de ser creadores de una propuesta nueva en la Escuela Media? ¿Dónde estaban los textos que nos decían cómo hacerlo? Había que empezar a leer y escribir desde otra perspectiva y desde nuestra propia práctica. Esto nos indujo a repensar nuestra labor dentro del aula, tomando a la escritura desde su fin epistémico.

Para esto fue necesario conformar equipos de trabajo que comenzaron a reflexionar sobre su propia práctica, diseñando y ejecutando experiencias áulicas diferentes, dinámicas, pero siendo parte de los contenidos planificados para el año.

Estos equipos, que se fueron agrupando, reorganizando y consolidando a medida que pasaban los días, se enriquecieron con la diversidad y heterogeneidad de formación de los docentes, permitiendo una mirada amplia e integrada del hecho educativo.

Además, las actividades realizadas por los docentes fueron incentivo para la integración de diferentes departamentos y para trabajar en un futuro proyecto institucional.

En este desafío, no podemos dejar de destacar los aportes teóricos de Paula Carlino (asesora externa), que nos alentaron a realizar cambios en nuestra tarea diaria como docentes de enseñanza media. Esto nos estimuló a aprender a escribir sobre nuestras propias experiencias didácticas sintiéndo-

nos protagonistas de pequeños pero importantes cambios pedagógicos. Aprendimos a componer reseñas y pósters, lo que fue todo un desafío para los diferentes grupos. Esto nos obligó, también, a escribir y a reescribir hasta terminarlo, rebatiendo la idea de que un texto se escribe de una vez y para siempre. Todo lo expresado en un marco de intercambio entre colegas de diferentes escuelas y de distintos niveles educativos (Escuela Media – Universidad).

Estos aportes fueron acompañados de estrategias que fuimos adaptando a los distintos grupos, como el diario en clase, la reescritura de las evaluaciones, las pequeñas consignas que permitieron que los estudiantes escriban y aprendan.

Durante el transcurso del primer año del curso, fuimos incorporando pequeños cambios, con resultados positivos, que nos motivaron aún más para seguir trabajando el año siguiente.

En el segundo año de este proyecto de articulación, se nos propuso un trabajo de campo que tuviera como eje la apertura a toda la comunidad educativa. Esto nos pareció sumamente interesante ya que debíamos escribir nuestras experiencias y hacerlas parte de un proyecto aún más grande, que abarcara a toda la institución. Fueron varios los intentos de proyectos por parte de todos los docentes, pero algunos no fueron viables por la falta de recursos, sin embargo pudimos emprender un proyecto que nos nucleara a todos los profesores interesados y este fue el de “Los Derechos Humanos en un mundo globalizado”.

El desarrollo de este proyecto no fue fácil, ni para los docentes ni para los alumnos, que tuvieron que ensayar nuevas formas de lectura y escritura generando muchas veces resistencia, pero al final nos proporcionó a todos una gran satisfacción: saber que pudimos alcanzar gran parte de los objetivos propuestos y concretar en una jornada abierta a la comunidad la muestra de las producciones, contando con lectores reales que lo hicieron más provechoso.

Hoy más que nunca estamos convencidos de que los docentes de la escuela media, a partir de nuestras experiencias y de la capacitación recibida (que involucró teoría e intercambios), podemos generar nuevas propuestas de trabajo en educación media, que tengan que ver con la lectura y escritura y que nos integre a docentes y alumnos desde un lugar diferente.

Centro Provincial de Enseñanza Media N° 54

*“Un manotazo duro, un golpe helado,
un hachazo invisible y homicida
Un empujón brutal te ha derribado.”*

Miguel Hernández

La participación en el Programa de Mejoramiento de la Escuela Media, para nosotras, está teñida por los diferentes matices semánticos de la palabra “encuentro”.

Por un lado, encuentro de docentes con ganas de innovar, es decir encuentro institucional e interinstitucional.

Por otro, encuentro/reencuentro con la formación académica de cada uno de los participantes, es decir encuentro/reencuentro personal.

Las/los docentes del C.P.E.M. N° 54 conformamos un equipo de trabajo que comenzó a repensar la práctica, diseñar y ejecutar proyectos y que se fueron consolidando día a día. Este equipo está integrado por docentes que cumplen diferentes funciones en la escuela (profesores, jefes de departamento, bibliotecaria, ayudante de laboratorio, preceptores, asesora pedagógica, directora). La heterogeneidad de la conformación de este equipo ha sido altamente positiva, ya que ha permitido una mirada amplia del hecho educativo. Además, ha sido motor de la integración de diferentes sectores y personas, que solían trabajar aisladamente.

Por otro lado, la participación en el Programa ha permitido que, desde el equipo de conducción, se promueva el diseño participativo del PEI y la gestión de horas institucionales rentadas para continuar favoreciendo esta línea de trabajo (investigación-acción) en condiciones laborales un poco más dignas.

Tanto la bibliografía, como la dinámica y propuesta de las jornadas, han sido muy interesantes y enriquecedoras. Nuevamente la palabra *encuentro* también se presenta en las acciones realizadas:

- encuentro de coordinación: ¿organización?
- encuentro con Carlino: consignas de trabajo
- encuentro de trabajo: lectura, análisis, resolución de consignas
- devolución de Carlino (por *mail*): muy enriquecedora y acorde con la propuesta.
- devolución UNCo: diferencias de criterios.

Esta secuencia se ha repetido durante estos dos años, pero fue cambiando el producto final: póster, reseña, ponencia, narración de experiencias, se fueron sucediendo, no sin hacer ruido.

Las producciones anteriormente enumeradas adquieren especial relevancia, al contextualizar nuestra tarea docente en un momento de profunda crisis del sistema educativo provincial, que, desde la primera jornada de trabajo, se hizo presente, cada vez con más fuerza: conflicto docente, conflicto de otros sectores sociales, movilización, corte de puente, conflicto estudiantil, toma de la Universidad, toma de las escuelas, toma del Consejo Provincial de Educación. Indiferencia, violencia, represión, fusilamiento fueron las respuestas de un organismo central que toma decisiones cada vez más lejos de las aulas. Ante esta circunstancia, los participantes del C.P.E.M. N° 54 nos vimos obligadas/os a resolver difíciles contradicciones, tales como ir al encuentro de capacitación o a una asamblea gremial, presentar los pósters o asistir a una movilización. ¿Por qué nos pasó todo esto? Quizás, porque la realidad es muy dura en nuestra escuela. Quizás, porque nos golpea demasiado fuerte. Tanto, que nos arrebató a un compañero de trabajo.

En estas circunstancias, el esfuerzo fue, es y seguirá siendo muy grande. Porque tratamos, con creatividad, de cumplir con cada una de las consignas, de asistir a todos los encuentros, en condiciones laborales muy duras y sin abandonar las calles. Es más, asumimos nuestra participación en el Programa como otra forma de luchar por la dignidad de la escuela pública y de revalorizar al docente, como un intelectual capaz de construir una teoría contextualizada y liberadora. Porque lo vivimos, también, como un *reencuentro* con aquellos ideales que nos hicieron elegir ser docentes.

Y, justamente, por esos ideales, hoy sentimos este libro como un homenaje a nuestro compañero, Carlos Fuentealba.

Escuela de Auxiliares Técnicos de la Medicina

Alicia Susana Gabarra
Nanci María A. Parrilli

Cuando nos incluimos en el Proyecto la mayoría de nosotras, de un modo u otro, nos hacíamos la misma pregunta: *¿Enseñar a leer y escribir en las asignaturas? Yo lo daba por sabido, era algo aprendido en Lengua y punto.*

Dos años de trabajo en esta experiencia nos posibilitaron... tomar conciencia de que era necesario hacerse cargo del problema de la lectura y escritura en todos los niveles de formación. Luchando contra el mito de que sólo la escuela primaria tiene la responsabilidad de enseñar a leer y escribir.

En la reconstrucción de la experiencia cada una de nosotras se detuvo en diferentes aspectos, sin embargo hubo cuestiones comunes que podemos sintetizar de este modo: *¿Por qué decidimos participar? ¿Qué nos llevó a formar parte de este proyecto?*

La convocatoria respondía a nuestros pedidos y el entusiasmo se fue generando en la institución con muchos docentes interesados.

La palabra clave era "entusiasmo". Jorge Panesi, profesor y crítico -o como él se define: "profesor que de vez en cuando escribe"- declara: "Enseñar Literatura es compartir un entusiasmo".

Y, las ideas que nos alentaron a seguir fue cuando la asesora Paula Carlino preguntó: *¿Cómo hacer para que nuestros alumnos estudien con ganas?*

Lo que fuimos aprendiendo nos permitió hacer que nuestros alumnos se sintieran parte activa *del proceso de aprendizaje.*

Las tareas de investigación y producción les permitían relacionar la temática áulica con vivencias extra-escolares.

Realizaron investigaciones con sus vecinos y familiares, recurriendo a la memoria de los mayores. Esto creó un acercamiento entre los intereses personales y el objeto de estudio, que repercutió en un mejor aprendizaje.

Y cuando nosotras fuimos encontrando la respuesta a la pregunta *¿Cómo hacer para que los docentes disfrutemos de enseñar?*

Este curso, nos permitió encontrar sentido, placer, experiencia de trabajo en equipo.

No sólo para que los estudiantes aprendan mejor sino también para que nosotras, docentes podamos volver a disfrutar de nuestro trabajo, que es maravilloso, y no vivirlo como una terrible tortura.

En el transcurso, *revisamos la forma de evaluar*, una de las tareas más complicadas y conflictivas de la función docente.

Aprendimos:

- a hacer comentarios críticos y con lápiz, no con rojo, a no lapidar las producciones de los alumnos.
- que nadie escribe de una vez y para siempre, hay que volver sobre lo escrito, reelaborarlo, mejorarlo, siempre puede salir mejor.
- que el tiempo de la revisión es tiempo de aprendizaje.
- que hay un antes y un después de poner a prueba la elaboración de las consignas con este enfoque. Pude, en muchos casos, volver a disfrutar de la corrección.
- a enfrentar un resultado escasamente satisfactorio como una realidad sobre la que se puede reflexionar sin culpa.
- a equivocarnos sin tomar esto como una frustración y desaliento, sino como una retroalimentación del aprendizaje.
- la responsabilidad compartida en la evaluación de la lectura y la escritura: con la institución (en nuestro caso hubo un compromiso fuerte de parte de los directivos y asesoría), con los colegas (no es sólo el karma de las profesoras de lengua que los chicos no sepan leer y escribir en las distintas materias), con los alumnos en este compromiso que se gesta al implicarse en las reescrituras de sus producciones.

A medida que nos fuimos apropiando de la propuesta, tuvimos necesidad de difundir lo que estábamos aprendiendo.

- Todo espacio se convirtió en un lugar adecuado para hablar de las prácticas de lectura y escritura: la escuela, los bares, nuestras casas de familia, las bibliotecas y aún los cortos recreos.
- En nuestra escuela, a lo largo de dos años planificamos cuatro jornadas institucionales para nuestros colegas, difundiendo en parte lo aprendido, convencidas de que todo lo que estábamos aprendiendo y experimentando valía la pena y debía ser conocido y compartido.
- La exposición de los pósters en :
 - Universidad Nacional del Comahue;

- Congreso de la Lengua en Tandil;
- Congreso de Biología ;
- Las ponencias en:
 - Foro sobre Innovaciones Educativas en Neuquén
 - Feria del libro en Buenos Aires.

En el camino nos encontramos con obstáculos, pero si hubo descuento de puntos, fue por emergentes del sistema y de la realidad que no podemos eludir si formamos parte de una comunidad educativa.

Lo que expresan algunas de nuestras compañeras es revelador de lo que, con matices, nos fue pasando:

“...había pensado que era un curso más, un curso como tantos: escucho, leo, presento trabajos prácticos y ¡...aprobé...!, pero en realidad estaba muy equivocada... esta vez fue distinto. Yo no solo estaba haciendo un proyecto sino que el proyecto me estaba haciendo a mí, se metió en mi práctica docente, me obligó a replantear muchas cosas, me obligó a ser parte activa en el cambio educativo que estaba conociendo.”

Fue como un largo viaje sin destino fijo, en el que cada vez que creíamos llegar, descubríamos con entusiasmo que era posible seguir para encontrar algo mejor...

Seguramente nuevos obstáculos aparecerán, pero:

- el trabajo cooperativo,
- la confianza en las propias potencialidades
- y una mentalidad abierta

potencian el desafío de que el cambio es posible.

Para mejorar hay que seguir y vale recordar que *“ser esperanzado no es llegar sino estar en marcha”* (Kovadlof, en algún momento de una conferencia de hace algunos años)

Con los aportes de las reflexiones finales de nuestras compañeras: María José Cirillo, Liliana Esteban, Claudia Giaccone, Nora Mantelli, Carmen Sivori, Nazarena Monsierra, Susana Oggioni y las nuestras, elaboramos esta síntesis. Esperamos haber podido plasmar en el papel parte de lo vivido por todas nosotras.

Colegio Santa Teresa de Jesús

Si se pretende tener una mirada abarcativa y realmente orientada hacia los diversos aspectos que conlleva una evaluación, es necesario revisar las necesidades, acciones, procesos y resultados que un proyecto presenta antes, durante y después de su praxis concreta.

En tal sentido, queremos señalar, entre los ejes principales que nuestra institución prioriza, la preocupación por la actualización de sus docentes y el interés constante por la implementación de acciones pedagógicas que permitan tanto reducir los índices de fracaso escolar como alentar una inserción adecuada al nivel universitario. A este respecto, la cuestión de la articulación entre niveles es una cuestión insoslayable y es así como, desde el año 2004, existe en el colegio un proyecto de articulación entre 7º grado y el nivel medio. En la actualidad el mismo sigue vigente, con muy favorables resultados.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, la invitación de la UNCo para participar con otras cuatro instituciones en el proyecto que nos ocupa fue calurosamente recibido en nuestra institución, ya que se trataba de un programa que articularía los niveles medio y universitario.

Sin embargo, desde sus inicios, la propuesta sufrió un giro que marcó profundas diferencias. En efecto, en los sucesivos encuentros desapareció la palabra “articulación” y, en su lugar, se comenzó a hablar de “mejoramiento de la escuela media”. Consecuentemente, varió significativamente el vínculo entre los docentes de media y los universitarios. Dicho de otro modo, el grupo coordinador se limitó a una tarea tutorial/coordinativa, en la que ya no se dio un diálogo que permitiera explicitar criterios de exigencia, evaluación y acuerdos metodológicos.

El proyecto se centró, entonces, en un trabajo sobre diferentes maneras de abordar la lectura y la escritura académicas, que llevó adelante la doctora Carlino en encuentros presenciales periódicos. Llamó nuestra atención el hecho de que hubo sólo dos encuentros –a cargo de integrantes de IFD- en los que se trataron problemáticas específicas de la lectoescritura. El equipo coordinador no previó la incorporación de integrantes de la carrera de Letras, que –en nuestra opinión- hubieran ofrecido significativos aportes.

Sin embargo, el proyecto ofreció logros como la posibilidad de compartir experiencias y proyectos con otras instituciones, acceder a bibliografía actual y de nivel, realizar la experiencia grupal y enriquecedora de la elaboración de los pósteres, usando la creatividad en recursos y estrategias.

Queremos, además, expresar nuestro reconocimiento a la dedicación, el estímulo y el nivel académico de la Dra. P. Carlino, quien con su proyecto abrió la posibilidad de una experiencia variada, desde la perspectiva de creación de competencias y habilidades indispensables en la alfabetización académica.

Pronunciando las voces

Natalia Lagos³⁷

*“Enseñar es, desde nuestra perspectiva, aprender.
Aprender antes, aprender durante, aprender después y
aprender con el otro.”*

Edith Litwin (1993)

Como docente del Instituto de Formación Docente N° 9 y al igual que los compañeros de la Universidad, sabía que sería un desafío integrar el grupo de coordinación de trabajo, no sólo por las acciones metodológicas propuestas, sino por el eje temático convocante: las prácticas de lectura y escritura como un aspecto que compete, involucra y compromete la práctica docente de todas las áreas y no sólo a la disciplina específica de Lengua.

El desafío a enfrentar es conocido y recurrente: el escaso grado de competencia discursiva y de prácticas de lenguaje, tanto en la variante oral como escrita que presentan los alumnos de nivel medio y superior. Problema que puede analizarse desde diferentes dimensiones: individuales o autorreferenciales propias del alumno, académicas, institucionales, culturales y sociales. Los actores educativos dan cuenta de esta situación ya que condiciona la tarea de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares

Desde el comienzo, la asesora externa del proyecto informó al grupo de coordinación que la intención del mismo no era la de capacitación docente, sino de intercambios de experiencias áulicas. Es así que, como se mencionó al comienzo del presente libro, se realizaron diferentes encuentros con diversas modalidades y funciones para el grupo de coordinación. En este sentido, considero importante resaltar que durante los encuentros se llevaron a cabo diferentes actividades en las que se implementaron diversas estrategias cognitivas y lingüísticas de escritura y lectura centradas en situaciones concretas de interacción cotidianas. Además, se desarrollaron estrategias pedagógico-didácticas, es decir, de reflexión sobre los fundamentos teóricos que sustentan las herramientas brindadas. Y también se

³⁷ Profesora en Letras. Egresada de la Universidad Nacional del Comahue. Docente de Nivel Medio y Terciario (Instituto de Formación Docente N° 9). Integrante del Grupo de Coordinación del Proyecto.

trabajaron estrategias de metacognición centradas en la revisión de los procesos de construcción de la competencia lecto-escrituraria. Queremos decir con esto que llevar a la práctica una pedagogía centrada en un proyecto implicó asumir una nueva mirada sobre la enseñanza de estas competencias.

En todos esos encuentros en donde se trabajaron las estrategias anteriormente nombradas, nuestra experiencia como grupo de coordinación del proyecto tuvo similares características: en general, experimentamos una profunda revisión de nuestras prácticas que devino en enriquecimiento, transformación y resemantización de los saberes y fundamentos teórico-prácticos que sustentan nuestro trabajo cotidiano.

Y lo interesante, en este sentido, es que al leer los registros, devoluciones, grillas de autoevaluaciones y comentarios de los alumnos y de los docentes participantes de nivel medio -algunos de los cuales se exponen en este apartado- pudimos comprobar que la experiencia de participar en el proyecto tuvo similar impacto en los grupos partícipes del mismo: alumnos, docentes de nivel medio, y docentes de nivel superior.

Esto es, al igual que los alumnos y los docentes de las escuelas secundarias, los docentes del grupo de coordinación experimentamos diferentes encuentros o reencuentros con las prácticas de lectura y escritura. Y así, para todos los que participamos, este espacio se construyó como un lugar de experiencias individuales y colectivas a partir de las cuales se configuró un proceso de revisión de nuestra tarea con los alumnos, que permitió integrar en la práctica las diferentes categorías de análisis y reflexiones trabajadas en los encuentros.

Este espacio de socialización de saberes fue un puente de encuentro con experiencias y prácticas nuevas. Y todo ese horizonte nuevo vino de la mano de expectativas personales. Expectativas que continuamente despertaron un abanico amplio de emociones encontradas: desaliento, desconcierto, frustraciones, alegrías por los logros obtenidos, ansiedades, enojos y satisfacciones.

Por las razones antes expuestas, el proyecto permitió socializar el conocimiento y la integración entre los docentes de diferentes niveles y disciplinas pertenecientes a escuelas secundarias, Universidad e institutos de formación docente.

Y si bien el problema del creciente empobrecimiento del lenguaje que experimentan los estudiantes en su última cohorte generacional ha inspirado estos últimos años cuantiosas investigaciones, cursos, talleres y proyectos como el que participamos, es necesario reconocer que todas estas iniciativas que permiten pensar y llevar a cabo intervenciones didácticas innovadoras, necesitan enmarcarse dentro de políticas institucionales activas y conjuntas que posibiliten abrir nuevos caminos tendientes a revertir esta realidad.

En este sentido, desde el grupo de coordinación, aspiramos a que este camino recorrido por los alumnos y docentes, cuyas voces pronunciadas pueden escucharse en el presente capítulo, encuentren eco en prácticas institucionales concretas que refuercen las acciones iniciadas.

los chicos dicen: vinculado a la lectura y la escritura

COMPILADORA: María Del Luján Goicochea.
ESC. N° 47

"Pude leer y me gustó mucho, me ayudó en cosas que ni idea tenía yo como por ejemplo hacer un currículo que parece una parvada pero no lo es".

"En cuanto a lo que aprendí en clase, lo que más influyó en mí fue la lectura de distintos tipos de libros y cómo notar lo que los caracteriza y relaciona... Por supuesto no todo fue positivo porque por ejemplo a mí no me gusta escribir mucho o leer algunos libros o temas que no me interesan, aunque de tanto leerlos y trabajar con ellos algo me va atrapando. Además de la teoría, me encaminé en otros aspectos, como hablar utilizando un mejor lenguaje, con un poco más de propiedad, y eso me sirve también en mi vida cotidiana y futura profesional si me lo propongo. Me ayudó a comunicarme mejor con los demás y ser mejor visto por la comunidad y mi familia."

Danilo (estudiante nuevo en la escuela)

"Está bueno que nos den libros ya que hay muchos chicos que no lo pueden comprar.."

"No los compartí con mi familia porque ellos trabajan y no son "amantes" de los libros." También lo utilizó mi hermano que está en la facultad."

"Sí, con mis padres porque ellos estaban igualmente interesados que yo por saber qué contenían. "Compartí un cuento con mi familia y con mis amigos".

Carlos



"Está bueno que nos den libros ya que hay muchos chicos que no lo pueden comprar."
"No los compartí con mi familia porque ellos trabajan y no son "amantes" de los libros."
"También lo utilizó mi hermano que está en la facultad"

A mí, en particular, me gustó mucho cómo da la materia incluyendo trabajos prácticos y evaluaciones. La idea de poner todas las clases una frase al comienzo estuvo buenísima, también los ejercicios que hicimos durante el año, el fichaje de los libros fue interesante aunque costó hacerlos; lo más copado (y me resultó extraño ya que era la primera vez) fue la evaluación grupal, pero a la vez individual; es una forma de trabajar en compañerismo."

Claudia

"No, la verdad es que no lo usamos (se refiere al libro).
Fue una lástima.
Lo re-desaprovechamos..."

"Había temas interesantes y me entretuve leyendo."

"Al principio me gustaron los dibujos y me puse a leer algunas cosas"

"No sirve leer por leer, no lo disfrutás como debe ser"

"Los leí por iniciativa propia aunque el profesor no me lo pidió."

"Con el proyecto de hacer monografías aprendimos a tener más confianza en lo que escribíamos, y hay que leer y leer los trabajos antes de pensar que están listos para entregar..."

Yanina

"... tengo que darle las gracias por todo lo que aprendí, por lo que me enseñó, por lo que me corrigió. En sí fue una materia donde los aspectos positivos abundan; me gustó mucho el tema "ficción", la forma en que tomó las evaluaciones y el trabajo en el que tuvimos que presentar nuestra primera obra, en mi caso "Ficciones, seis cuentos para vieja" donde tuve la oportunidad de exponer uno de mis poemas a Borges, el cual escribí a partir de aquel libro que leímos a principio de año "Ficciones", me interesó mucho, busqué material para conocer el autor y dedicarle ese escrito."

Fabián (estudiante nuevo en la escuela)

"Para hacer las monografías (que hicimos varias versiones) sirvió un montón que la lean los propios compañeros, aunque a veces nos enojábamos por sus opiniones".

Carlos

"Me gustó el trabajo que nos dio la profe, porque fue difícil pero estuvo bueno luego exponer, y tener que leer. Aprendí cómo hacer un informe"

"Me gustó una clase que la profesora nos leyó una historia y después nosotros con revistas teníamos que armar con dibujos y escribir una historia. Era para que entenderamos cómo en la historia hay un pasado."

los chicos dicen:

Vinculado a la confianza

"Quiero aclararle que lo pasé muy bien en la mayoría de sus clases, quisiera también pedirle perdón y presentarle mi respeto por algunas veces cuando torpemente interrumpí sus clases con sonidos, golpes, etc. El proyecto que llevó a cabo con nosotros me gustó, no sé si lo recuerda pero cuando recién llegué a este curso no hablaba nada, creo que el proyecto me ayudó a crear otra personalidad, y ahora me atrevo a opinar y leer alguna tarea"
Salvador (estudiante nuevo)

"Me gustó mucho trabajar y conocer los derechos que tenemos, para que nos respeten..."

Ismael

"Fue lo más emocionante de mi vida"

"Haber recibido un libro aunque sea de préstamo significó que se interesan en la educación, aunque los mismos no los haya utilizado en clase.."

"Me gustó mucho el saber que yo puedo hacer un libro, que puedo inventar cuentos, que si me propongo algo lo hago. Con el tema de la muestra, está bueno, pero a mí personalmente no me gusta que vean lo que yo hago, no me gusta que todos vean mis creaciones, en realidad no sé por qué... Para el año que viene podríamos hacer cuentos, cosas e intercambiar todo esto con otros cursos, otros colegios... También podríamos hacer mini representaciones de alguna novela u obra de teatro".

Natalia

"A mí me pareció muy bueno que la escuela a pueste por un proyecto así, que nos dé confianza, que nos dé la oportunidad de confiar en nosotros y nosotros tomar la responsabilidad de saber cuidar y apreciar algo que tenemos como préstamo..." se interesan por mi educación".

"Yo creo que trabajamos muy bien, me gustó que la profe tomara los exámenes con preguntas que ya habíamos buscado en el libro, contestado y corregido. Me ayudó a no ponerme tan nerviosa en la prueba"

"Es la primera vez que tengo un libro, que voy a llevar a mi casa por tanto tiempo"

"Su presencia en el curso es buena ya que es exigente con los alumnos para sacar lo mejor de ellos. Este año aprendimos a tratarnos bien y respetarnos entre nosotros, por ejemplo cuando hablábamos o leíamos. La actividad que más me gustó fue la de terminar los cuentos de escritores y elaborar los propios, luego con esto editar un libro. Otra propuesta interesante fue hacer el informe de un libro y contarles a los compañeros sobre el tema que más profundizamos en el mismo.

Nicolás

los chicos dicen:

Vinculado a la metodología

"Aprendimos a trabajar en forma grupal, cooperativamente con alumnos de otros cursos y compartiendo clases. Fue bueno??"

"Me encantó la forma de trabajo en los talleres de sexualidad, porque trabajamos en grupo pero de una manera distinta, todos podíamos opinar". Daniela

"Este año fue bastante corto porque empezamos un poco atrasados, sin embargo fue divertido porque hicimos cosas muy interesantes que nunca habíamos hecho, como por ejemplo ser autores de un libro... con usted aprendimos a no esquivar evaluaciones y a "ponerle el pecho a las balas".

Faundo

"Aprendí a desarrollar un trabajo grupal, y al mismo tiempo mejorar en la producción de trabajos personales, como el caso en que me permitió agregar un poema de mi autoría en el libro que editamos. Sinceramente, pienso que ese trabajo tiene una carga muy importante (no todos los días se "publica" un libro personal). Para el año que viene el ritmo de trabajo podría continuar así. Es que no estábamos acostumbrados a trabajar tanto, pero es necesario para prepararnos y adaptarnos a lo que nos espera (al menos a mí) en la universidad"

Denis

"El año próximo me gustaría que se siga evaluando cada libro de una manera diferente ya que aprendemos a manejarlos de varios modos: oral, escrito, individual, grupal, etc."

M. Eugenio

"Me gustaron mucho los libros porque hubo variedad de estilos, es decir, novelas, cuentos, teatro y hasta un diario de viaje, nunca habíamos leído algo así. También me gustó la metodología de evaluación, porque fue variada: escrita, oral, individual, grupal, un informe... En sí, buenísimo. Profe ¡Gracias por aguantarnos! También darle las gracias por las frases que anotaba en el pizarrón, estaban muy buenas y además muchas veces eran de aliento para mí. Me quedó grabado: "Más hace el que quiere que el que puede".

Luciana

"Para mí el préstamo de los libros fue algo muy útil y realmente necesario para una mejor investigación, información y aprendizaje de las materias."

"Gracias por toda su dedicación, su gran enseñanza y por demostrarme que si uno quiere y si le pone entusiasmo una clase puede ser muy hermosa".

Suyai

"La metodología de grupos fue buena; ir rotando los libros sirvió mucho para ser más solidarios y compañeros cuidando también la economía (en lo que significa el gasto de seis libros)".

Carolina

↓ los chicos dicen: Vinculado a la integración de conocimientos

"Estuvo bueno porque aprendimos a trabajar un tema desde distintas materias, y así logramos encontrar la relación entre ellas."

"Nos atrapó el poder realizar una votación electrónica, para la elección del centro de estudiantes".
Mauro

"Me parece importante que los profes se preocupen por lo que nos pasa con estos temas (referidos a los talleres de sexualidad)".
Ana

"En nuestra trabajo del año, en comprensión lectora, armamos un folleto donde hemos expuesto algunas instrucciones sobre cómo prevenir enfermedades, y acciones, como no caer en las drogas, etc. En el trabajo investigamos de diferentes materias, de donde quisimos, y nos ayudó a revisar el material la profe. Nos sirvió para aprender a hacer un folleto"

Poder aplicar lo que vemos en muchas materias en algo que hacemos a través de la computadora, en relación con otros chicos, está muy bueno..."
Pablo

"Durante el trabajo aprendimos a escribir sobre los derechos y a valorar sobre nuestros derechos. A comprender más a las religiones y a armar un informe"

"Creo que todas las muestras que están en este lugar son interesantes e importantes para nosotros mismos. Me encantó conocer más de los derechos humanos"

↓ los chicos dicen: Vinculado a la difusión

"Para mí esta forma de trabajo estuvo muy linda y creo que se debería hacer más seguido. Es una forma de que nos agrupemos, nos organicemos y desde otro lugar podamos mostrar lo que sabemos. Me gustó explicarles, como expositor de una muestra, a otros chicos lo que pasa en Afganistán. Para que sepan como son tratadas las mujeres y niños".

"Me agradó participar en esta muestra, saber más de los derechos humanos es muy importante ya que debemos concienciar para que se valoren más. Me gustó armar la presentación"

"La idea de hacer folletos y poder mostrárselos a otros compañeros, me pareció muy importante".
Vanesa

"Personalmente creo que es importante que nosotros valoremos los derechos, aquí en nuestro país los derechos de todos deben ser respetados, y a partir de la muestra pudimos leer y escuchar a nuestros compañeros y aprender que los derechos en muchos países no son respetados".
Nicolás

"Me gustó escribir el trabajo para que después se publique en internet, en el blog... Me siento más segura para escribir..."
Miriam

"Estuvo bueno, fue rápido y muy actual haber votado electrónicamente, sin necesidad de contar papeletas".
Juan

"El proyecto me parece muy bueno porque así podemos dar a conocer a gente externa al colegio cómo hemos ido trabajando durante el año. Usted nos ayudó mucho para que la muestra salga casi perfecta, y eso yo se lo agradezco mucho".
Maximiliano

los chicos dicen:

Vinculado al proyecto

"Este fue el primer año que hicimos tantas cosas productivas: las lecturas, el librito, el informe, etc. El proyecto me parece que está muy bueno porque lo hacemos nosotros y nuestro gusto cuenta."

"Lo que opino del proyecto es que estuvo muy bueno porque a pesar de que teníamos un destino no nos separamos de los contenidos y de lo que es la materia en sí, es más, sin darnos cuenta todo el tiempo estuvimos tratando el tema de los valores".

Andrea

"El proyecto está muy bueno y me interesa mucho, yo no lo veo tan sólo como un proyecto, esto tiene que estar presente siempre en cada uno, porque es algo muy importante. Me gusta mucho lo del café literario porque es bueno saber lo que les interesa a los lectores y si un escritor va mejorando por las críticas, a nosotros nos va a favorecer mucho lo que otros digan."

Yohana

Poder aplicar lo que vemos en muchas materias en algo que hacemos a través de la computadora, en relación con otros chicos, está muy bueno... Pablo

Y... porque algo aprendimos juntos sobre investigación-acción...
Lo que sería epílogo va como prólogo,
para, como dice la canción...

"VOLVER A EMPEZAR..."

PRÓLOGO

"Escrituras recuperadas" nació como una idea de recopilar trabajos de un joven escritor de nivel secundario. Usted se encontrará con ejercicios de lectura y escritura. Redacciones producto de la imaginación, pero sin dejar de lado el sentido común. El autor pretende llegar a los lectores mediante la invitación a: pasear por diferentes escenarios, reflexionar, y a dejarse llevar por las emociones sin permitir que nadie haga sentirnos avergonzados por lo que pensamos. Al final, como un bonus, un poema intitulado y de su autoría, editado y modificado de su versión original con la intención de ser adaptado para la difusión pública.

hoy en día es importante, conocer que piensan los adolescentes, qué sienten, qué cosas les gusta y sobre todo interpretar qué le quieren decir al mundo. Los jóvenes, también quieren ser escuchados, tienen la necesidad de ser tomados en cuenta, ya como parte de la sociedad. No hay nada mejor para esto que darse la posibilidad de leer sus producciones escritas. Los establecimientos educativos son los lugares donde los niños abren su mente al descubrimiento. la educación forma nuevos profesionales, y justamente, estos niños son estudiantes que están tan descuidada?. Con esto, Argentina demuestra ser un país que no trabaja para lograr un porvenir mejor. Hoy se ven miles de personas morir de hambre, chicos analfabetos con sus estómagos vacíos y sus padres sin trabajo, al mismo tiempo que los gobernantes malgastan el dinero en, quien sabe cuántas cosas innecesarias.

Es el momento de que alguien actúe, ¿No?

Denis Bello Salazar

ESCRITURAS RECUPERADAS
"TEXTOS QUE QUIEREN SER LEÍDOS"

DenBell'S Ediciones

grupo
aron a cabo
güísticas de escritura y lectura
desarrollaron estrategias pedagógico-
que sustentan las herramientas brindadas. Y
visión de los procesos de construcción
ar a la práctica una pedagogía
entrada en un

ANEXO



Integrantes

Dirección:

Marina BARBABELLA

Co-Dirección:

Silvia MARTÍNEZ

Equipo de la UNIVERSIDAD

Mirta KIRCHER

Dina CARP

Miria BASCHINI

Alejandra GIAVENO

Laura Marina FONTANA

Patricia CHIACCHIARINI

Sandra BELLADONNA

Silvia RODRÍGUEZ

Eduardo PALMA MORENO

Raúl BARBAGELATA

Equipo Coordinador ESCUELAS (Primer Equipo)

Alicia Susana GABARRA (EATM)

Cristina STERPONE (EATM)

María Beatriz VALLEJO (STA. TERESA)

Viviana Rosa BARONI (STA. TERESA)

Nancy Luján ALBANO (CPEM 25)

Gabriela Amancay ESPINOSA (CPEM 47)

María Celia VARELA MORENO (CPEM 47)

Silvana Marta CINAT (CPEM 54)

María Celia OTERO (CPEM 54)

IFD

Natalia LAGOS (IFD 9)

Silvia SABELLA (IFD 12) (primer año)

María Angélica REIBET (IFD 12) (primer año)

Docentes de escuelas

AGNELLO, Daniela
ALBANO, Nancy Luján
ANTOLA, Beatriz
AÑEZ, Anabel
ARUANNO, María Isabel
AVELLÁ, Patricia
BANTE, Silvana Mariel
BARAÑANO, María Cristina
BARONI, Viviana
BARRIONUEVO, Rosa Arelisa
BERRUD, José María
BÓZZOLO, María Gabriela
BRACAMONTE, María Cristina
BREIER, Alba A.
CAÑAZ, Viviana
CASTAÑO, Mabel
CASTELLAR, Ramiro Manuel
CINAT, Silvana Marta
CIRILLO, María José
ESTEBAN, Liliana
FERNÁNDEZ, Diana
FIDANI, Claudia Josefa
FLORIO, Liliana M.
FORT, María Clara
FUENTES, Claudio
FUNES, Silvina Cecilia
GABARRA, Alicia Susana
GIACONE, Claudia
GILABERT, Marcela Nora
GIÑEZ, Norma Susana
GOICOECHEA, María del Luján
GÓMEZ, María del Carmen
GRACIA, Graciela
LEVY, Patricia
LORENZI, María Belén
LUJÁN, Laura Graciela
MANTELLI, Nora
MAURELLI, Graciela
MÉNDEZ, Gloria Luz
MIRIANI, María Rosa
MONCADA, Nancy Cristina
MONSIERRA, Nazarena
MUÑOZ, Silvana Edith
NOTA, Analía
OGGIONI, Susana Beatriz
ORTIZ, Graciela Iris
OTERO, María Celia
PACHIANI, Fabiana
PALAZZANI, Priscila
PAPA, Liliana
PAREDES, Roxana
PARRA, Laura Mariana
PARRILLI, Nanci María A.
PASCUAL, María de los Ángeles
PINCHEIRA, Walter Adrián
PIOLI, Liliana
PISTOLA, Beatriz A.
PRESA, Mirtha Graciela
QUEVEDO, Gladys Luisa
RAMÍREZ, Rubén Ariel Patricio
RIBA, Marcela
RODRÍGUEZ, Silvia
RULLI, Mónica B.
SABIN PAZ, Andrea
SAGASETA, Sylvia Edith
SÁNCHEZ, Carla Natalia
SIVORI, María del Carmen
STERPONE, María Cristina
SVRCEK, Alejandra
VALLEJO, María Beatriz
VAZQUEZ TILLERÍA, Marcela
VENEGAS CORONADO, Yenny
VÉNICA, Celeste
VIDELA, María de los Ángeles
VISINTINI, Roxana Fátima
ZURITA DIAZ, Silvana M.

Asistentes de Coordinación General

NATALIA FERNÁNDEZ 2004-2005

AMELIA SOLEDAD ROLDÁN 2005-2006

MARCELA COVACHE 2006- 2007

Administración

MARGARITA GARRIDO

SUSANA PAGOLA

Colaboradores

Correctoras:

CRISTINA ROLON (primera corrección)

LILIANA FALCONE

Diseño

FLORENCIA ZAMBECHI

Cronograma

Fechas-actividades-PRIMER AÑO	Propósito	Responsables
Convocatoria a docentes de la Universidad	Sensibilizar	Sec. Académica
Reuniones CPE-directores escuelas-Universidad	Coordinación de acciones	Co-directora proyecto: Lic. Silvia Martínez
Equipo de la Universidad va a las escuelas a convocar	Términos de la articulación	Equipo de coord. Asistente de coordinación
Primer selección de material-troquelado para cada escuela-carta de Paula	Ideas generales proyecto-Consignas de lectura	
Primer encuentro intensivo presencial 29 y 30 abril 2005		Paula Carlino
Segunda tarea de lectura: troquelado de material para cada escuela	Propuesta para trabajar en reuniones grupales por escuela: elaboración de actas en los procesos de reflexión	Paula Carlino
17-20 de mayo encuentros por áreas: Cs. Sociales-Cs. Naturales y Cs. Exactas en 3 escuelas medias	Problemática de la lectura y escritura por disciplina	Equipos responsables por áreas: UNCo y IFD (Silvia Sabbellay María Angélica Reybet)
Reuniones de coordinación entre IFD, UNCo y un coordinador por escuela.	Encontrar soluciones a los problemas planteados, operativos y de saberes	Coordinación general Silvia Martínez
Taller (2 encuentros) para equipo UNC		Marina Crespo IFD 9

Fechas-actividades PRIMER AÑO	Propósito	Responsables
Segundo enc. pres. 23 y 24 junio 2005		Paula Carlino
Propuesta de trabajo, troquelado por escuela	Diseño y puesta en común de propuestas para el aula	Paula Carlino
Activ. de coord. al finalizar el encuentro		Silvia Martínez
5 julio- encuentro total a cargo docentes de IFD		Silvia Martínez Natalia Lagos
Semana 9-12 de agosto reunión de equipos por áreas		Eq. Cs. Sociales Eq. Cs. Naturales Eq. Cs. Exactas
Encuentros autogestivos por escuela: julio-agosto	Propuesta para el aula y lecturas	Docentes escuelas
Encuentro setiembre	Puesta en común de experiencias	Equipo UNCo
Encuentro autogestivo setiembre	Replanificar proy. didáctico. Preparación jornadas intercambio docente. Elaboración pósters	Docentes escuelas
Encuentro intensivo octubre	Trabajo sobre secuencias didácticas planificadas y trabajadas	Paula Carlino
Tutorías noviembre		Com. acad. jornadas: docentes invitadas: Rita de Pascuale, Gloria Siracusa, Lucrecia Reta
Carta con recomendaciones	Elaboración pósters	Paula Carlino
Evaluación pósters- diciembre		Comité académico jornadas

Fechas-actividades SEGUNDO AÑO	Propósito	Responsables
Carta y propuesta de trabajo	Reorientar y contener el trabajo pósters-propuesta para actividad marzo 2006	Paula Carlino
Jornadas de intercambio 30 de marzo	Evento de la Universidad para dar cuenta del trabajo	Organización de las Jornadas. Sec. Académica
Encuentro intensivo 30 y 31 de marzo	Plan de trabajo para este año: proy. que trascienda el aula	Paula Carlino
Carta y propuesta de trabajo	Anticipar trabajo y reorientar propuestas	Paula Carlino
Encuentro general intensivo junio - julio		
Carta septiembre	Criterios para elaboración de ponencias	Paula Carlino
Evaluación de ponencias	Retroalimentar el trabajo cooperativo	Equipos responsables UNCo e IFD
Reelaboración de ponencias	Mejorar los escritos	Cada grupo
Evaluación de ponencias autogestionadas	Se intercambiaron trabajos para ser evaluados	Equipos de escuelas medias
Reelaboración de ponencias	Recibiendo los aportes de los otros docentes	Cada grupo
Evaluación de ponencias	Selección de las ponencias para publicación y acreditación	Equipo UNCo-IFD- Paula Carlino

Cartas de Paula

Primera carta

PREPARACIÓN DEL PRIMER ENCUENTRO DE TRABAJO CON LA ASESORA EXTERNA (Abril de 2005)

*Dra. Paula Carlino*³⁸
Asesora externa

Estimados profesores:

Es un gusto para mí iniciar un ciclo de trabajo prolongado con ustedes. Ya tendremos tiempo de presentarnos y de irnos conociendo personalmente. En estas líneas, les adelanto algunos pensamientos, compartidos con la dirección y coordinación del proyecto, acerca de qué podremos hacer juntos en el curso de dos años. Estas ideas son meras hipótesis de trabajo y, para concretarse, deberán ponerse en interacción con las ideas de ustedes mismos y con la realidad de las aulas de cada uno. En otros términos: es lícito para los participantes del presente proyecto no estar de acuerdo con las siguientes ideas y sostener otras, pero lo que no está permitido es callarlo: habrá que discutirlo para llegar, de algún modo, a cierto acuerdo de partida. Lo anterior significa que lo que podamos producir en nuestra labor compartida será una construcción conjunta, de la cual todas las partes seremos responsables.

Listo a continuación nuestras ideas iniciales:

En primer lugar, no estamos pensando en un proyecto de “capacitación” en el que uno o más expertos expondrán sus saberes para que los docentes los incorporen; estamos pensando en un proceso de “*desarrollo profesional docente*”: de acrecentamiento de las experiencias pedagógicas a través del trabajo de docentes en equipo, enriquecido con el aporte que nuestras perspectivas externas a las escuelas puedan brindar.

³⁸ Investigadora del CONICET en el Instituto de Lingüística de la UBA.

En este sentido, pensamos en un proceso *de investigación-acción*. Desde nuestro punto de vista, este enfoque es necesario por varias razones, de las que enunció sólo una: no existe aún un cuerpo de conocimientos didácticos suficientemente sólido como para basar una propuesta pedagógica que integre la lectura y la escritura en todas las materias de la escuela secundaria. Por tanto, es preciso poner a prueba situaciones de trabajo áulico no experimentadas anteriormente, analizarlas y sistematizarlas, como un modo de ir construyendo ese conocimiento.

En tercer lugar, quisiera dejar subrayado de entrada que nuestro enfoque *no es enseñar "técnicas" de lectura o de escritura* y seguir haciendo en las clases lo mismo que antes. Pensamos que integrar la lectura y la escritura en la enseñanza de todas las materias modifica la forma de esta enseñanza y por ello resulta un desafío lograrlo, ya que no se trata meramente de agregar un nuevo contenido a enseñar sino de repensar el conjunto de la enseñanza, incluyendo la comprensión y producción de los textos de cada asignatura.

En relación con lo anterior, nuestra idea es colaborar con ustedes para diseñar *varios proyectos didácticos en los que puedan participar los alumnos con ganas*. Suponemos que esto será un gran reto pero también sabemos que nadie aprende sin poner de sí mismo, y que sólo aporta quien se siente convocado. Por ello, durante el tiempo de trabajo conjunto abordaremos una y otra vez la problemática de la motivación y de cómo propiciarla desde las escuelas.

En quinto lugar, es preciso explicitar que los participantes y responsables de este proyecto tenemos saberes distintos y complementarios. Sin embargo, tal como refiero unos párrafos atrás, *ninguno de nosotros tiene en su poder el saber completo* de cómo hacer para mejorar la calidad de la enseñanza secundaria, promover la retención estudiantil o convertir la escuela en un ámbito de crecimiento personal tanto para alumnos como para docentes. Es decir, nos necesitamos mutuamente. De nuestro intercambio y empeño podrá salir algo novedoso y fructífero. Por estas razones, debemos pensarnos a nosotros mismos, los docentes, también como una comunidad de aprendices.

En sexto lugar, queremos proponerles una *dinámica particular de trabajo*. Hemos pensado en distintos tipos de encuentros durante los dos años de labor conjunta: tres encuentros anuales conmigo, como asesora externa, múltiples encuentros con el equipo responsable de la Universidad y

algunas reuniones de ustedes (profes secundarios) por su cuenta. Entre encuentro y encuentro, la labor del proyecto continuaría en sus aulas y estaría a cargo de ustedes, labor que sería objeto de análisis, discusión, enriquecimiento y replanificación en los encuentros compartidos.

Por último, deseamos plantearles, tal como está expresado en el proyecto que recibió el subsidio por parte del Consejo Federal de Educación y del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, *que el conjunto de esta experiencia sea documentada*. Es decir, dado el carácter “experimental” de esta propuesta, necesitamos poner por escrito lo que vaya surgiendo, con una doble finalidad. Por un lado, como un insumo para poder analizar entre nosotros mismos (los participantes y responsables del proyecto) lo que va ocurriendo en las aulas. Por otro lado, necesitamos escribir, sobre lo que va sucediendo y acerca de lo que vayamos analizando, para darlo a conocer a otros docentes y a la comunidad educativa en general, al final del segundo año del proyecto. Si tomamos en serio la idea de investigación-acción, *escribir* sobre la propia práctica para hacerla pública es un componente intrínseco de esta propuesta. Y también lo será *leer* bibliografía, para nutrirnos de lo que otros han hecho y pensado antes que nosotros sobre temas vinculados.

En función de esto último, les planteo una tarea de lectura previa a nuestro encuentro presencial de abril, de modo que éste sea más fecundo para todos.

Tarea de análisis bibliográfico, previa al encuentro

Al final de esta nota aparecen listados varios artículos de mi autoría, que están disponibles para las escuelas participantes del proyecto. Mi propuesta es que individualmente o en pequeños grupos seleccionen y lean dos o tres artículos cuyos títulos y/o resúmenes les atraigan. Los ejes de análisis que sugiero para centrar la discusión posterior de esta bibliografía aparecen formulados como preguntas y son los siguientes:

1. ¿Qué dicen los artículos analizados sobre la lectura y qué sobre la escritura? ¿Dicen algo novedoso para ustedes? ¿Qué?
2. ¿Cuál es la afirmación principal de cada artículo, es decir, qué plantea en resumidas cuentas?

3. ¿Qué piensan ustedes de esa afirmación principal? ¿En qué basan su apreciación?

4. Dado que los artículos tratan sobre la educación universitaria, ¿consideran que lo que plantea cada uno es en alguna medida relevante para la educación secundaria? ¿En qué lo es? ¿Qué nociones, de cada artículo, resultan útiles para (re)pensar la escuela media?

5. ¿Hay algo de los artículos leídos que puede servir para diseñar un proyecto didáctico para su propia asignatura, en donde se integre la lectura y la escritura guiadas? ¿Qué?

Para finalizar, subrayo que considero muy conveniente que puedan llevar leídos y analizados para el encuentro conmigo al menos dos de los artículos distribuidos. De este modo, podremos partir de una perspectiva compartida, para ponerla en discusión, cuestionarla o acordar con ella, y confrontarla con la situación particular de las escuelas participantes. Pero no empezaremos de cero. Espero, entonces, que el material bibliográfico y la presente guía de lectura sirvan como disparadores de la reflexión conjunta.

Les dejo un saludo cordial, nos vemos en abril.

Dra. Paula Carlino.

Bibliografía para analizar

1. CARLINO, P. "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria". *Educere, Revista Venezolana de Educación* (ISSN 1316-4910), editada por la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, 321-327. También disponible en Internet en: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol8num26/articulo4.pdf>.

2. CARLINO, P. "Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad". *Lectura y vida*. Revista latinoamericana de lectura, Año 25 N°1, marzo 2004, 16-27.

3. CARLINO, P. "Evaluación y corrección de escritos académicos: Para qué y cómo". Comunicación libre en el 9º Congreso Nacional de Lingüística, Córdoba, 14-16 de noviembre de 2002, organizado por la Sociedad Argentina de Lingüística y el Departamento de Lenguas,

Universidad Nacional de Córdoba. Texto completo editado por los organizadores en CD Rom.

4. CARLINO, P. "Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema". *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, nº 33, Barcelona, abril de 2003, 43-51.

5. CARLINO, P. "Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué". *Investigaciones en Psicología*, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA, Año 7, Vol. 2 (2002), pp. 43-61.

6. CARLINO, P. "Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas". *Propuesta Educativa*, FLaCSO Educación, Año 12, Nº 26, julio de 2003, pp. 22-33.

7. CARLINO, P. "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades". *Lectura y Vida*. Revista de la Asociación Internacional de Lectura, Año 23, Nº 1, marzo 2002, pp. 6-14.

8. CARLINO, P. "Reescribir el examen: transformando el «epitafio» en una llamada al pie de página". *Cultura y Educación. Revista de teoría, investigación y práctica*, Madrid, Vol. 15 (1), marzo de 2003, 81-96.

Carta 3

PROPUESTA DE JORNADA ABIERTA DE INTERCAMBIO DOCENTE (Septiembre de 2005)

*Dra. Paula Carlino*³⁹

Fundamentación

La formación de los docentes (de cualquier nivel educativo), como la del resto de profesionales, se inicia de modo formal pero no termina nunca, ya que se continúa a través de la experiencia en la práctica. Sin embargo, para que esta experiencia pueda dar origen a la mejora del quehacer profesional, éste debe convertirse en objeto de análisis. Esta tarea se ve enriquecida si se logra intercambiar con otros docentes a través del diálogo, o incluso por medio de la lectura de lo que ellos hayan escrito sobre su labor de enseñanza; así, la experiencia vicaria, ajena, acrecienta la propia. De lo que se trata es de convertir la práctica profesional en materia de reflexión crítica, para aprender tanto de lo que ha salido bien como mal.

A su vez, esta revisión de la actividad docente ha de estar orientada por la lectura de bibliografía que recoja las investigaciones y reflexiones sistemáticas de otros profesionales del mismo campo. Es la puesta en relación de la práctica con la teoría, de la acción con el pensamiento, del saber hacer propio con el ajeno, lo que permite ir ajustando y perfeccionando el quehacer profesional.

Jornada de intercambio docente con presentación de pósters

Es en el marco de las ideas anteriores que se ha concebido este Proyecto de Apoyo al Mejoramiento de la Escuela Media: como un proceso de desarrollo profesional docente basado en la identificación de problemas de la práctica de enseñanza, la lectura bibliográfica, la discusión colectiva, la planificación de nuevas propuestas de aula que tienen la intención de hacer frente a algunos de esos problemas, el análisis retrospectivo de éstas y la

³⁹ Investigadora del CONICET en el Instituto de Lingüística de la UBA.

comunicación al resto de docentes de los progresos de sucesivos ciclos de investigación-acción.

Con el equipo de coordinación, hemos pensado en organizar, para comienzos del año próximo, una Jornada de Intercambio Docente en la cual todos los participantes del Proyecto de Mejoramiento, en grupos pequeños, presenten un póster. La intención es que esta Jornada y su preparación colectiva sirvan para promover la sistematización de las experiencias de aula intentadas a partir del Proyecto de Mejoramiento (relato y análisis crítico), intensificar el intercambio entre docentes, y dar a conocer a estudiantes de profesorado y profesores que no participan del Proyecto los principios, logros, problemas y reflexión implicados en este primer ciclo de trabajo conjunto. Aún no sabemos si puede resultar conveniente que se prevea, también, algún espacio al que puedan asistir los alumnos secundarios y universitarios que hayan participado del Proyecto.

Durante esta Jornada Abierta, los pósters de cada equipo (conformado por unos cuatro docentes) estarán expuestos en un espacio habilitado para tal fin, de modo de poder ser leídos por colegas e invitados a la Jornada. Los equipos de expositores se organizarán en dos turnos: durante cada turno, la mitad permanecerá disponible próximo al póster que haya elaborado para responder preguntas acerca de la experiencia analizada de quien se acerque a consultar. Lo mismo ocurrirá en el siguiente turno, pero con los restantes expositores.

Aunque todavía no podemos preverlo de modo preciso, es probable que en esta Jornada también haya alguna conferencia plenaria, alguna eventual mesa redonda y un tiempo de intercambio más informal acompañado con un refrigerio. Al cierre de la Jornada, esperamos poder realizar una sesión de evaluación en la que intervengan todos los participantes.

Dado que parte de la experiencia formativa es colaborar en la organización de esta Jornada, el equipo de coordinación está abierto a considerar todas las sugerencias que deseen hacernos llegar los docentes del Proyecto de Mejoramiento. Solicitamos, para ello, que las escuelas se reúnan para discutir esta propuesta y para realizar sugerencias por escrito a fin de optimizarla.

Prevedemos que, para algunos docentes, la idea de participar como expositores de pósters en un encuentro académico de este tipo resultará algo ansiógena cuando se trate de la primera vez que lo hacen. Sin embargo,

sabemos que si se quiere crecer profesionalmente siempre hay una primera vez y que de las dificultades también se aprende. Además, conocemos el valor formativo de la oportunidad de escribir y exponer para una verdadera audiencia, y esperamos que la situación de hacerlo acreciente el aprendizaje de los docentes a través del establecimiento de relaciones entre teoría y práctica.

Preparación de la Jornada de intercambio docente

En nuestra experiencia, preparar una presentación en un foro académico como el que se propone no suele llevar menos de dos o tres meses de trabajo. Por ello es que aconsejamos empezar desde ahora a planificar el trabajo de los equipos que elaborarán cada póster. La planificación incluye decidir acerca de qué experiencia de aula será objeto de análisis en el póster, anticipar cómo se observará y registrará la secuencia didáctica, de qué modo se recabarán las perspectivas de los alumnos⁴⁰ y del/los docentes participantes y qué materiales utilizados o producidos en ella se incluirán como parte del póster.

El equipo de coordinación del proyecto proveerá diversos apoyos para los expositores, de modo que la experiencia de elaboración de los pósters sea lo suficientemente formativa:

- En primer lugar, se dedicará un día completo, en el encuentro de octubre con la asesora externa, a reflexionar sobre las características de un buen póster, características que deberán orientar la elaboración de los mismos y que servirán como criterios para evaluarlos.

- En segundo lugar, el equipo de coordinación ofrecerá una tutoría a cada equipo de expositores en el encuentro previsto para el mes de noviembre. En esta tutoría, los autores de los pósters en curso de elaboración llevarán los avances de su proyecto (el resumen del póster, el plan de texto de lo que contendrá el póster y el borrador más avanzado posible del mismo), lo cual será discutido en la tutoría y abordadas las dudas que

⁴⁰ Es importante recoger el punto de vista de los alumnos, además del punto de vista del docente. Para ello, los alumnos han de poder opinar lo más libremente posible (en forma anónima) sobre la secuencia didáctica en la que participaron: comentar su utilidad, los aspectos positivos y negativos, y los cambios que ellos piensan que convendría introducirle con futuros alumnos. Un breve cuestionario que indaga sobre estas cuestiones puede ser el siguiente: "1) ¿Qué fue lo que más te sirvió y por qué?, 2) ¿Qué fue lo que menos te sirvió y por qué? ¿Qué modificarías de la propuesta de trabajo y por qué?".

emerjan. Si de estas tutorías quedaran aspectos sin poder ser resueltos por el equipo de coordinación, éste enviará por mail sus consultas a la asesora externa, quien las responderá a fin de que su perspectiva llegue a los autores.

- Los pósters serán desarrollados o reelaborados por sus autores de acuerdo con las sugerencias recibidas en la tutoría. Esta nueva versión ya completa del trabajo será intercambiada con otro equipo de docentes (de la misma u otra escuela) en una reunión autogestiva convocada a tal fin a fin de noviembre o principio de diciembre. Cada grupo analizará el póster ajeno teniendo en cuenta los criterios de calidad trabajados en el encuentro de octubre y efectuará por escrito algunas críticas constructivas que sirvan para mejorarlo. En la misma reunión y con ayuda de los comentarios escritos, ambos grupos se comunicarán oralmente lo b6xer-vado en el trabajo del otro y se consultarán las dudas que puedan surgir. El objetivo de esta reuni6n de intercambio es incluir en el proceso de escritura una instancia de revisi6n entre pares. Esta revisi6n suele ser usual en el 6mbito cient6fico. La intenci6n *no* es que los compa1eros se vuelvan censores del trabajo de sus colegas pero s6 que puedan ser sinceros en sus apreciaciones acerca de qu6 piensan de su póster en calidad de lectores verdaderos: qu6 desear6an haber encontrado que no lo hicieron (qu6 informaci6n falta), qu6 perciben que est6 de m6s (qu6 habr6a que quitar), qu6 est6 confuso y precisa ser aclarado, qu6 se deber6a cambiar para mejorar y por qu6. Siempre resulta m6s f6cil detectar los problemas en un escrito ajeno que en uno propio, ya que con 6ste se tiene tal proximidad que se crea la falsa imagen de que todo est6 claro cuando no lo est6 desde el punto de vista del lector. Por tanto, una utilidad de esta instancia de revisi6n entre pares es precisamente ser una ocasi6n para aprender a revisar un escrito desde la perspectiva del lector.

- Los expositores considerarán las sugerencias dadas por sus revisores pares y reelaborarán su trabajo a partir de las que encuentren pertinentes. Esta nueva versi6n mejorada deber6 ser entregada en diciembre. Los pósters ser6n evaluados por el "Comit6 Acad6mico de la Jornada", quien se expedir6, de acuerdo con las pautas de elaboraci6n y criterios de evaluaci6n que se hayan trabajado en el encuentro de octubre con la asesora externa. La aceptaci6n de los pósters podr6 estar condicionada a que se incluyan algunas mejoras puntuales, o a su reelaboraci6n sustantiva -si est6n

muy alejados de las características esperadas-. El Comité indicará por escrito los cambios que se requieran.

- En el mes de marzo, se realizará un encuentro con el equipo de coordinación, quien comunicará a los autores de los pósters el “dictamen” del Comité Académico de las Jornadas, es decir, indicará en cada caso qué cuestiones de los pósters deben ser retrabajadas. Asimismo, en esta reunión se abordarán las dificultades más recurrentes encontradas en los pósters presentados y se sugerirán caminos de mejora.

- Las nuevas versiones de los pósters, que incluyan las mejoras puntuales sugeridas por el Comité, serán entregadas en abril el día anterior a la Jornada. En cambio, los trabajos que han debido ser reformulados a fondo deberán ser presentados una semana antes con del fin de volver a ser considerados por el Comité.

Quisiéramos hacer notar que este sistema de evaluación está pensado como un proceso formativo en el cual tanto la asesora externa, el equipo de coordinación y el “Comité Académico” se empeñarán en enseñar y ayudar a sacar adelante la tarea de elaboración de los pósters. Deseamos evitar lo que resulta ser frecuente en gran parte del sistema educativo: exigir en las instancias de evaluación competencias procedimentales que no suelen haber sido enseñadas. Por ello, hemos pensado en esta serie de entregas parciales y sucesivas situaciones de retroalimentación que se ofrecerán a los autores. En experiencia de la asesora externa, este escalonamiento del trabajo requerido a lo largo de un tiempo extenso, junto con la oportunidad recibir sucesivos comentarios críticos tendientes a la mejora del producto esperado, crean las condiciones para aprender de las dificultades.

Para ello, se requiere también de los autores el desarrollo de actitudes de perseverancia, compromiso y una reconceptualización de lo que significa escribir: habrá que dejar de lado la idea de tarea instantánea y aceptar que, siempre, lograr un buen texto para auténticos lectores implica ensayar, dar a leer a otro, recibir sus comentarios, probar de nuevo, evaluar, recortar, descartar, reformular, revisar, reenfocar, podar, clarificar, expandir, resumir, reposicionar, etc. Somos conscientes de que esta experiencia pone en primer plano el escribir como reescribir. Y éste es uno de los objetivos del Proyecto de Mejoramiento. Ya que es a través de las recurrentes escrituras que, además de mejorar un producto escrito, se aclararán las ideas, se establecerán más relaciones entre ellas, se logrará un pensamiento más coherente y

organizado y se vinculará la práctica con la teoría. Quizá también este proyecto de trabajo pueda servir en el futuro como inspiración para intentar una propuesta afín con los estudiantes.

¿Y después de la Jornada, qué?

Los pósters serán devueltos temporariamente a sus autores luego de concluida la Jornada. Se sugiere a las escuelas participantes que los mismos sean expuestos en sus instituciones de modo que toda la comunidad educativa (incluyendo a los alumnos y padres) pueda estar al tanto de la experiencia. La dirección de la escuela deberá agregar la información que permita contextualizarla. Eventualmente, las escuelas podrán organizar una Jornada en la que los expositores estén disponibles para ser consultados por quienes se acerquen a leer sus pósters. Finalmente, los pósters tendrán que ser devueltos en el plazo de un mes y medio al equipo de coordinación para que éstos integren el dossier del Proyecto de Mejoramiento.

Después de realizada la Jornada, y como parte de la misma experiencia, los expositores pondrán por escrito cómo han vivido todo el proceso de elaboración y presentación de pósters. La compilación de estas apreciaciones reflexivas constituirá una documentación que también se hará pública por los canales que oportunamente establezcamos.

Características de los pósters

1. El póster consistirá en el relato y análisis de la experiencia de aula llevada a cabo por uno o más miembros del equipo docente que lo elabora en el marco de este Proyecto de Mejoramiento.

2. Se dispondrá para ello de una superficie igual al tamaño de un papel afiche grande, que habrá de utilizarse verticalmente.

3. Para que el texto resulte fácilmente legible y el aspecto del póster se asemeje a los profesionales convendrá que sea impreso. Dado que las impresoras sólo procesan hojas de tamaño oficio o A4, deberá componerse el texto en columnas, cada una correspondiente a una hoja imprimible. Estas hojas se pegarán sobre el papel afiche. Eventualmente se utilizará un par de cartulinas por detrás o en medio para dar firmeza al papel del póster.

4. En la parte superior izquierda, indicará Título del trabajo (en letra Arial 32 en negrita o equivalente en tamaño), nombre y apellido de los autores (Arial 26), Cargos y Asignaturas principales que imparten cada uno (Arial 20), Instituciones a las que pertenecen (Arial 20) y correo electrónico de contacto (Arial 18).

5. Contendrá a continuación un Resumen del trabajo de entre 250 y 300 palabras (Arial 20, a espaciado sencillo). El resumen deberá indicar los objetivos de la secuencia didáctica puesta en funcionamiento (o bien el problema al que intentó dar respuesta, o bien sus fundamentos teóricos), en qué consistió ésta (qué propuso hacer, cómo, en qué tiempos, con qué materiales, etc.), cómo resultó y qué puede concluirse para futuros ciclos investigativos.

6. El cuerpo del póster propiamente dicho (en letra Arial 16, a espaciado sencillo) desarrollará en diversas secciones (señaladas con subtítulos, en Arial 18 en negrita) las mismas partes que las indicadas para el resumen y eventualmente contendrá subsecciones. Lo importante es que el póster describa claramente qué se hizo (la secuencia de actividades, las consignas, los tiempos, la forma de trabajo -individual, en pequeño grupo, toda la clase, junto a otra clase-, los materiales -bibliográficos u otros-, etc.), por qué se lo hizo (en respuesta a qué problema didáctico observado con anterioridad y de acuerdo con qué ideas teóricas), cómo salió (es importante analizar los logros y limitaciones de la experiencia, las condiciones que la posibilitaron y/o restringieron), qué interrogantes se abren y qué nuevas hipótesis surgen a partir del análisis de la experiencia, hipótesis que contribuirán al diseño de un nuevo ciclo de investigación acción (analizar qué podemos aprender los docentes de esta experiencia, qué haríamos y qué no haríamos en el futuro y por qué, y con qué dudas nos quedamos). El análisis no será una *opinión* personal de lo ocurrido sino una reflexión argumentada basada en la teoría presente en la bibliografía consultada.

7. El póster podrá contener figuras, fotos, producciones de alumnos, copia de materiales trabajados, tablas, gráficos, etc. (en la parte inferior de ellos se escribirá su respectiva explicación y/o referencia en letra Arial 12).

8. Cuando dentro del cuerpo del texto se haga mención a alguna idea proveniente de la bibliografía consultada, se consignará la referencia al

autor correspondiente indicando su apellido y el año de publicación de su obra.

9. Al final, se incluirán las Referencias bibliográficas (listado alfabético por apellido del autor de las obras mencionadas en el cuerpo del texto). Si es un libro se indicará autor(es), año de publicación, título, lugar de edición y editorial. Cuando se trate de artículos de revistas se incluirá autor(es), año, título del artículo, nombre completo de la revista, volumen, número y páginas. Los títulos de los capítulos de libros irán entre comillas, y los títulos de libros y revistas irán en itálicas. Para que los datos de cada referencia bibliográfica estén completos, consúltense las Referencias bibliográficas de libros prolijamente editados (los libros españoles suelen serlo).

10. Uno de los objetivos del póster es resultar atractivo precisamente para atraer lectores, ya que habrá de “competir” con los pósters que tiene a su alrededor. Despertar el interés de los potenciales lectores se logra tanto por el diseño gráfico, por el contenido (claro, directo, conciso, etc.) y por las eventuales figuras que contenga. Los títulos y el resumen inicial también son especialmente importantes.

11. Nótese que un póster *no* es un cuadro sinóptico *ni* un esquema de contenidos *ni* una red conceptual sino que contiene texto en prosa suficientemente explicativa para que quien lo lea logre hacerse una idea de lo que se quiere comunicar: qué se hizo en el aula, para qué se lo hizo, en base a qué se hizo eso (fundamento teórico), cómo salió lo que se hizo (análisis de la distancia entre objetivos y logros o ponderación de aspectos positivos y negativos), y consideraciones para el futuro (qué cambios se introducirían en caso de volver a hacerlo con una nueva cohorte de alumnos y por qué). Es decir, aunque los autores del póster estarán disponibles para consultas, el texto del póster ha de ser lo más autónomo posible; por tanto, sus autores tendrán que representarse las necesidades de información de los lectores y abordarlas en la preparación del texto.

12. Las dudas que resten acerca de cómo deben ser los pósters serán tratadas en el encuentro de octubre con la asesora externa. Para ello, *se solicita que éstas puedan formularse ahora como preguntas escritas, que deberán hacerse llegar al equipo de coordinación para que éste las reenvíe todas juntas a la asesora (por mail o correo postal) a comienzo de octubre.*

13. En el encuentro de octubre con la asesora se profundizará en las características esperadas de los pósters: cómo suelen ser y qué han de decir los títulos, el resumen, las secciones interiores, el diseño gráfico, las referencias bibliográficas, etc.

Algunas dimensiones para analizar en el póster

La secuencia didáctica

A continuación sugiero algunos ejes de análisis de las secuencias de actividades para que sean consideradas al elaborar los pósters. Consideren estos ejes como si fueran expectativas de información que un lector esperaría encontrar en el texto de un póster para esta Jornada.

1. Fecha y duración de la secuencia didáctica
2. Asignatura/s y año/s en los que se llevó a cabo
3. Número de alumnos y docentes participantes
4. Organización física del espacio (alumnos mirando al frente, alumnos en herradura, grupos de alumnos mirándose entre sí, etc.)
5. Cómo se organizó la participación e interacción (individual, pequeños grupos, grupo grande, con otros cursos y/o escuelas, etc.)
6. Materiales empleados (bibliográficos, guías del docente, escritos de alumnos, materiales provistos por los alumnos, por el docente, por algún bibliotecario, etc.)
7. Tema disciplinar tratado (ej. “conquista y colonización de América”)
8. Consigna/s de trabajo de la/s tarea/s propuesta/s
9. Qué actividad/es cognitiva/s se intentó que los alumnos pusieran en juego a lo largo de la secuencia
10. Descripción del tipo de prácticas lectoras o escritoras que requirió la actividad
11. Relación de la secuencia didáctica con la evaluación de la materia (¿es una situación evaluativa?, ¿prepara explícitamente o de forma implícita para la evaluación?, ¿lo que se trabaja será o no objeto de evaluación y cómo?, etc.)
12. Rol ejercido por el docente (proveyó información, retroalimentó producciones de alumnos, coordinó las interacciones, etc. -especificar en detalle)

13. Rol de alumnos (escucharon explicación del docente, explicaron ellos lo leído, preguntaron, respondieron a sus compañeros, tomaron apuntes, revisaron lo escrito, etc. -especificar en detalle)

14. Qué piensan los alumnos de la actividad (¿se les preguntó?, ¿cómo la valoran ellos?)

15. Cómo infieren ustedes que los alumnos se representaron la tarea (qué entendieron, cuál fue su perspectiva, qué supusieron que se esperaba de ellos mismos)

16. Qué piensan ustedes que han podido aprender los alumnos al participar en esta actividad (y qué no han podido)

17. Dificultades encontradas (en alumnos, en el docente, en la propuesta pedagógica, institucionales, etc.)

18. Distancia entre lo que se esperaba y lo ocurrido, e hipótesis que la justifiquen

19. Aspectos positivos, descubrimientos, dudas, interrogantes

20. Qué se haría de otra manera si se volviera a realizar en el futuro

Aclaración

Las anteriores dimensiones son sólo orientativas y no prescriptivas. Es decir, no es obligatorio abordarlas todas en el póster ni seguir el orden propuesto aunque hacerlo puede facilitar la elaboración del primer borrador. Es decir, la reconstrucción escrita inicial de la secuencia didáctica puede hacerse en forma de esquema siguiendo estas dimensiones pero la versión final del mismo requiere integrar de otra manera esta información para evitar la monotonía de un listado “plomizo” como el anterior. El póster definitivo exige un escrito creativo que intente atrapar al lector, a la vez que lo informe sobre lo que necesita conocer para comprender la actividad.

En el listado anterior, se han omitido términos como “objetivos didácticos” para centrar el análisis en el currículum real y no en el propuesto, aunque se plantea examinar la distancia entre uno y otro en el punto 18. Como puede observarse, al final se incluyen algunos criterios para analizar lo ocurrido, es decir, que las últimas dimensiones son menos descriptivas y más valorativas.

Para finalizar... para empezar

Sabemos que esta propuesta de trabajo es un gran desafío para todos. Para los expositores y también para el equipo de coordinación. Sabemos que sólo será posible con gran esfuerzo y trabajo sostenido. Pero intuimos que valdrá la pena. Lo que en conjunto podremos aprender de esta experiencia no se lograría de ningún otro modo. En el inicio del Proyecto de Apoyo al Mejoramiento de la Escuela Media definimos que no íbamos a plantear una capacitación convencional sino un proceso de investigación-acción. Experimentar en las aulas, analizar esa experiencia por escrito y comunicarla a otros es parte necesaria del proceso. Es parte del aprendizaje de la investigación-acción a la vez que es investigación-acción. Habrá más desconciertos ahora que seguridades. Pero sin duda, con tarea e intercambio, se saldrá adelante. Estaremos orgullosos al final del proceso, aunque durante el mismo nos encontremos inquietos y dudosos. El crecimiento profesional que una propuesta de esta índole permite es lo que queremos promover entre los participantes. Tenemos tres meses hasta diciembre. Y luego algo menos hasta abril. No los desaprovechemos. Empecemos hoy (*ya se aceptan por escrito preguntas y sugerencias*).

Nos vemos en octubre.

Paula

Carta 4

*Dra. Paula Carlino*⁴¹

Estimados profes:

Vuelvo a escribirles, antes de nuestro encuentro de fin de mes, para anticiparles algo de lo que hemos comenzado a pensar con el equipo de coordinación sobre nuestra labor para este año.

Antes de eso, quiero felicitarlos a todos por el trabajo que están realizando para preparar los pósters. He leído gran parte de ellos y estoy muy contenta sabiendo que los esfuerzos de ustedes, de los tutores y del comité académico permitirán lograr producciones valiosas a través de procesos meritorios. Sé que ha sido una tarea desafiante y que muchos habrán pasado por nervios e incluso por frustraciones cuando los trabajos fueron devueltos con comentarios para seguir mejorando.

Estamos acostumbrados a que las cosas estén bien o mal, se aprueben o reprueben, pero raramente tenemos instancias en donde, sin esta dicotomía, nos enseñen a perfeccionar lo que puede ser desde un inicio algo bueno aunque mejorable.⁴² Con el equipo de coordinación, pensamos que este proceso laborioso no ha sido sólo una exigencia sino una oportunidad de aprendizaje (siempre y cuando se cuente con la orientación correspondiente).

En el encuentro de marzo, aparte de la presentación de los pósters, analizaremos didácticamente la situación esforzada por la que han atravesado. Pensamos que no sólo es importante hacerlo como parte de la evaluación de nuestro primer ciclo de investigación-acción sino que también puede ser una ocasión para planificar una experiencia equivalente con los alumnos de ustedes... si es que ven que vale la pena.

⁴¹ Investigadora del CONICET en el Instituto de Lingüística de la UBA.

⁴² Yo misma tiendo a renegar cuando, al enviar a publicar un artículo a alguna revista de investigación, los árbitros anónimos me envían comentarios críticos en función de los cuales debo reescribir mi trabajo, si quiero que salga publicado (¡y cuántas veces me ha ocurrido esto!). Este sistema de arbitraje es una de las características de las buenas revistas de investigación, lo cual asegura a sus lectores que los artículos que contienen sean de calidad.

La idea que tenemos para el encuentro de marzo es la siguiente. Trabajaremos por la tarde del día jueves 30 y todo el día 31. Vamos a analizar retrospectivamente la experiencia de elaboración de los pósters, en relación a lo que significó como proceso de producción de un escrito y también en cuanto a la experiencia de aula que ha quedado reflejada en ellos. Asimismo, vamos a empezar a planificar el segundo ciclo de investigación acción.

El plan que por ahora podemos armar para este año tiene un horizonte como meta pero aún no tiene definidos los medios para acercarnos a ella. El horizonte, si ustedes están de acuerdo, es aprovechar este año para llevar a las aulas un proyecto de trabajo de mayor envergadura que el que han analizado en los pósters. Un proyecto que tenga por finalidad ayudar a aprender los contenidos de sus asignaturas pero que exceda este fin, es decir, que –además– tenga otros objetivos que trasciendan el contexto escolar. Por ejemplo, armar un folleto sobre la historia y cultura mapuches para colgar en un sitio de Internet que es consultado por estudiantes (extranjeros) de español como segunda lengua. O elaborar un documento breve que sirva a los turistas que se acercan a la provincia para entender la geografía, biodiversidad y riqueza paleontológica de la región. O estudiar seriamente algún problema local o nacional para opinar sobre éste con fundamento en una carta de lectores que se envíe a algún periódico (qué industrias contaminantes ya existen en Argentina y qué *lobbies* las apañan... a propósito del tema de la instalación de papeleras uruguayas). O bien, armar una cartelera en la escuela cuya información sirva a la comunidad: sobre salud, evolución del empleo, destino dado a la recaudación de los contribuyentes, porcentajes empleados en cada rubro del presupuesto provincial, etc. Proyectos de esta clase requieren leer y escribir pero también requieren coordinar el trabajo entre diversas áreas curriculares y entre la escuela y otras instituciones. Queremos promover que las actividades didácticas que planifiquen este año en el marco de este proyecto de investigación-acción conformen una secuencia de tareas encaminadas a algún fin de esta naturaleza, que sean de índole interdisciplinaria, internivel y/o interinstitucionales. Para ello, será preciso que los docentes trabajen en equipo con colegas de su escuela y/o de otras, y que los alumnos intercambien sostenidamente con alumnos de otros años escolares o, incluso,

con alumnos universitarios. Que estudiantes de años superiores ayuden a los de años inferiores en tareas específicas, etc.

Para acompañar y propiciar la elaboración de proyectos como los mencionados, será preciso volver a analizar parte de la bibliografía distribuida en los encuentros anteriores. Y también leer bibliografía nueva. En cuanto a la primera, listamos a continuación aquella que pensamos les puede ser más útil para estos fines. En cuanto a la segunda, la indicamos al final y proponemos una consigna de lectura.

Bibliografía sobre proyectos de trabajo, proporcionada en 2005, para ser releída

CARLINO, P. (2005). Leer y escribir para presentar una ponencia oral. Fragmento del cap. 3 del libro *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CARRIÓ, M., OCHONGA, M. Y CODESAL, A. (2004). "Las prácticas de lectura y escritura como ejes de la formación docente y sus implicaciones didácticas". Ponencia presentada en el Simposio "Leer y escribir en la educación superior (Universidad e institutos de formación docente)". I Congreso Internacional *Educación Lenguaje y Sociedad*, Univ. Nac. de La Pampa, Santa Rosa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en Internet en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php>

KAUFMAN, A. M. (2004). La inclusión de los niños en el mundo letrado: un desafío para la escuela. En S. Gvirtz y M. E. de Podestá, *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza*. Buenos Aires, Granica.

LERNER, D., LOTITO, L., LORENTE, E., LEVY, H., LOBELLO, S. Y NATALI, N. (1996). *Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado*. Documento de Trabajo N° 4, Actualización Curricular E.G.B. (Lengua). Buenos Aires: Dirección de Currículum, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

NEMIROVSKY, M. (1999). ¿Con quién organizar la enseñanza del lenguaje escrito? En *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.

PERELMAN, F. (2001). Textos argumentativos. Su producción en el aula. *Revista Lectura y Vida*, Año 22 N° 2, junio, pp. 32-45.

Consigna de lectura

Releer los anteriores textos con el fin de sacar ideas para planificar un *proyecto* de trabajo en el aula.

Bibliografía sobre evaluación, proporcionada en 2005, para ser releída

CARLINO, P. (2005). Evaluar con la lectura y la escritura. Capítulo 3 del libro *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

UNIVERSIDAD DE HAWAI (1997). Diseño de tareas de escritura. *Cuestiones de escritura / Escribir importa*. Nº 1. Editado por el Programa de Escritura de Manoa. Traducción de la Cátedra de Residencia del Traductorado de Inglés del IES en Lenguas Vivas Juan R. Fernández.

UNIVERSIDAD DE HAWAI (1997). Cómo “responder” los escritos de los alumnos. *Cuestiones de escritura / Escribir importa*. Nº 2. Editado por el Programa de Escritura de Manoa. Traducción de la Cátedra de Residencia del Traductorado de Inglés del IES en Lenguas Vivas Juan R. Fernández.

UNIVERSIDAD DE HAWAI (1997). Revisión de pares y grillas para hacer comentarios. *Cuestiones de escritura / Escribir importa*. Nº 7. Editado por el Programa de Escritura de Manoa. Traducción de la Cátedra de Residencia del Traductorado de Inglés del IES en Lenguas Vivas Juan R. Fernández.

Consigna de lectura

Releer los anteriores textos con el fin de emplearlos para planificar un proyecto de trabajo en el aula que incluya previsiones sobre cómo serán evaluados los alumnos de modo que la evaluación sea no sólo un medio para acreditar su saber sino para ayudar a lograrlo.

Bibliografía que se sugiere leer ahora

CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

JORBA, J., GÓMEZ, I. Y PRAT, A. (EDS.) (2000). *Hablar y escribir para aprender. El uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.

LERNER, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

TOLCHINSKY, L. Y SIMÓ, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE/Horsori.

Consigna de lectura

Hojear y/o examinar el índice de cada uno de los libros listados más arriba para elegir uno con el fin de leerlo al menos en un 70%. Nuestra intención al indicar ahora leer *en cantidad* es promover que los docentes experimenten qué significa leer *en extenso*. Esta práctica, inusual en el mundo cotidiano actual, es una exigencia frecuente en ciertas cátedras de la educación universitaria. Queremos propiciar una reflexión sobre las semejanzas y diferencias entre leer un capítulo de un libro, o un artículo aislado, y leer un libro completo (nuestra sugerencia de leer al menos un 70% del libro deja suficiente margen como para saltar lo que no resulte de interés para los lectores, práctica también usual cuando lee un libro “completo”).

Pensamos que esta tarea puede realizarse desde ahora hasta el encuentro de junio. Dado que la extensión de la lectura en el tiempo puede llevar a que los lectores “olviden” lo que van leyendo, recomendamos escribir comentarios a medida que se lee: en los márgenes del libro, en papelitos tipo “post it”, tomando notas en alguna libreta, etc. Los objetivos de lectura que proponemos son:

- a. enterarse qué propone el libro en definitiva
- b. ver si resulta útil para la propia práctica docente y en qué lo es específicamente,
- c. realizar un comentario crítico sobre lo leído a modo de una reseña para recomendar (o no) el libro a otros docentes, justificando por qué. Quizá, alguno de los docentes desee trabajar a fondo esta reseña para enviarla a publicar a una revista educativa argentina, española o latinoamericana o a algún foro de Internet pertinente, etc. Si éste fuera el caso, sería conveniente que el interesado leyera previamente otras reseñas para familiares con el género.

Espero que todos lean esta carta antes del encuentro de fin de mes. Los aguardo allí para cerrar nuestro primer ciclo de investigación acción e inaugurar el siguiente. Si tienen dudas, críticas y sugerencias, será el momento de plantearlas. Nos vemos entonces.

Un saludo afectuoso.

Paula (marzo, 2006)

Última carta

*Dra. Paula Carlino*⁴³
Asesora externa

Estimados profes:

Les escribo, después de nuestra última jornada, habiendo leído un poco más algunas ponencias/artículos que ustedes escribieron. Quisiera alentarlos a que sigan elaborándolos y comentarles ciertas dificultades comunes que encontré, para que puedan remediarlas.

En el afán por vincular la práctica de aula con ciertas ideas teóricas, muchas ponencias presentan los siguientes problemas. En la columna derecha, sugiero cómo resolverlos:

Problema en las ponencias	Por qué es un problema	Solución
Contienen frases literales que han sido tomadas de otros autores aunque no aparecen entrecomilladas.	Toda frase tomada literalmente de otros autores ha de ir precedida y cerrada por comillas. No hacerlo se considera una falta ética grave en el mundo académico denominada "plagio", ya que es entendida como intento de apropiación indebida de ideas de otros sin acreditar su origen.	Cada vez que se utilizan varias palabras seguidas procedentes de los textos leídos, esas palabras han de ir entrecomilladas y se debe indicar el apellido del autor del que se las ha tomado, el año de la obra y el número de página.
Se incluyen frases tomadas casi textualmente de los autores consultados pero que aparecen sin	Cambiar palabras sueltas de una frase literal de otro autor (que mantiene su sintaxis) no equivale a	Reformular a fondo la frase tomada de otro autor no sólo sustituyendo palabras sino variando la

⁴³ Investigadora del CONICET en el Instituto de Lingüística de la UBA.

entrecomillar.	parafrasearla (expresar la idea con palabras propias). Parafrasear exige formular la misma idea de forma notablemente distinta a como la expresó el autor original. Entonces, incluir ideas casi literales de un autor sin entrecomillarlas también es considerado "plagio".	estructura sintáctica de la frase. O bien, mantener la frase literal sin modificar y ponerla entrecomillada. En ambos casos, (paráfrasis o cita literal de otro autor), en el cuerpo de la ponencia mencionará el apellido del autor de quien procede la cita y entre paréntesis el año de la obra.
Las ponencias tienen ideas de otros autores tomadas no literalmente pero sin hacer mención al autor del que procede esa idea.	Aunque las ideas que se toman de otros autores y se formulan con palabras propias no van entrecomilladas, sí han de ser atribuidas a su autor de origen. No hacerlo, también se considera "plagio": apropiación indebida de ideas ajenas.	Mencionar en el cuerpo de la ponencia de quién procede la idea citada aunque esta aparezca con palabras propias: apellido del autor y entre paréntesis el año de la obra citada.
Aparecen frases entrecomilladas sin mención clara del autor y/o del año de la obra de la que proceden.	Esto es un problema porque el lector no puede saber de quién es esa frase o de qué obra de ese autor procede, por si desea ir a consultarla.	Las citas literales han de ir siempre entrecomilladas al inicio y al fin, con mención en ese cuerpo del texto del apellido del autor, del año de la obra y del número de página correspondiente.
El cuerpo de la ponencia incluye párrafos excesivamente largos de citas textuales (literales, entrecomilladas).	Una buena ponencia ha de poder expresar con palabras de sus autores la mayoría de las ideas que contiene. Si incluye ideas de otros autores,	Las ideas tomadas de otros autores que se quieran incluir en la ponencia precisan ser reconstruidas con palabras de los autores

	<p>éstas han de ser predominante-mente parafraseadas (expresadas de modo bien distinto a como aparecen en el autor original), o resumidas. Una ponencia, puede incluir tres o cuatro citas textuales (literales, entrecomilladas) pero éstas no han de sobrepasar los 4 ó 5 renglones cada una. Si no, quien lee la ponencia termina pensando que el autor de la misma no sabe expresar con sus palabras (y, por tanto, no ha entendido) las ideas de otros autores a las que dice adherir. (Un libro o escrito de mayor extensión, se justifica que las citas entrecomilladas puedan ser más largas.)</p>	<p>de las ponencias, máxime cuando son ideas “largas”. En una ponencia, las citas entrecomilladas no sobrepasarán los 4 ó 5 renglones. En ambos casos, (paráfrasis o cita literal de otro autor), se indicará de quién procede la idea citada mencionando apellido del autor y entre paréntesis año de la obra.</p>
<p>Se incluyen ideas o frases de otros autores debidamente citadas (con mención de apellido del autor y del año de la obra y entrecomilladas si son literales) aunque no se explicita qué relación tienen estas ideas ajenas con el texto propio.</p>	<p>El lector se queda con la duda de qué tiene que ver la idea citada con el trabajo didáctico objeto de análisis de la ponencia. Así, las ideas o frases citadas no funcionan como marco teórico de lo realizado en el aula o de lo pensado al analizar el</p>	<p>Las ideas ajenas han de ser incorporadas en la justificación o análisis de la experiencia pedagógica indicando claramente en qué sentido se vinculan con esta experiencia o sirven para explicarla.</p>

	desarrollo del proyecto, no funcionan para justificar o explicar lo realizado sino que aparecen como meros “adornos” o como citas de autoridad para sentirse amparado pero no como instrumentos de análisis.	
Se incluyen ideas o frases de otros autores debidamente citadas aunque estas ideas no tienen suficiente relación con lo que se analiza en la ponencia.	El lector percibe una falta de relación o incoherencia entre lo que dice la frase citada y lo que dicen los autores de la ponencia. El lector se pregunta: “¿a qué viene esta cita?” La sensación es que se ha citado por citar, pero sin entender hacia dónde apunta el significado de la frase citada.	Las frases o ideas citadas tienen que ser seleccionadas sólo si están realmente vinculadas con lo que el texto de la ponencia dice en esa parte, para garantizar coherencia entre lo que se afirma teóricamente (a través de la cita) y lo que se analiza de la práctica.
Se incluyen frases literales de otros autores debidamente entrecomilladas y citadas aunque estas ideas no están retomadas con palabras de los autores de la ponencia, es decir, se pretende que la cita literal “hable por sí misma”.	Esta es una dificultad muy frecuente incluso entre quienes escriben tesis de posgrado. Las citas literales no han de tener por función evitar que el autor de la ponencia tenga que explicar con sus palabras lo que toma de otros autores sino que las citas literales sirven para destacar ideas que antes o después de la cita han de ser	Antes o después de incluir una cita literal (entrecomillada), el texto de la ponencia debe hacer referencia al tema del que trata la cita para explicarlo y ligarlo con el resto del texto de la ponencia. Una prueba de que esto se ha logrado es leer el texto de la ponencia quitando la cita literal: ha de poder entenderse lo mismo.

	explicadas con palabras de los auto-res de la ponencia.	
Al citar literalmente o en forma parafraseada, en el cuerpo del texto se incluye el nombre del artículo correspondiente, además del apellido del autor.	Aunque existen distintos modos de indicar en el cuerpo del texto a quién corresponde una cita, hemos propuesto seguir el sistema de "normas APA" a fin de unificar criterios.	En el cuerpo del texto incluir el apellido del autor, el año de la obra citada y, en caso de cita literal, el número de página. No incluir en el cuerpo del texto ni en nota al pie el nombre del artículo o libro citado; esto se deja para el final, para las referencias bibliográficas completas. ejemplos para el cuerpo del texto: Lerner y otros (1996) sugieren que la tarea... Para muchos investigadores (por ejemplo, Castedo, 2002; Nemirovsky, 1999) la revisión de un texto plantea... De acuerdo con Jorba <i>et al.</i> (2000: 25), "la planificación de las actividades..." Asumimos la concepción de Kaufman (2004) cuando afirma que "la escritura..." (p. 55).
El cuerpo de la ponencia contiene citas textuales o parafraseadas de autores pero sus obras no aparecen en las referencias bibliográficas finales.	El lector sabe que esas frases pertenecen a otros autores pero, al no disponer de la referencia bibliográfica completa al final de la	Todo autor que es citado en el cuerpo de la ponencia, ya sea literalmente o en forma parafraseada, ha de ser mencionado al final de la

	obra, no sabe de qué libro o revista fue extraída y no puede ir a consultarlos, si quisiera.	ponencia en las referencias bibliográficas.
Se entrecorillan frases aparentemente tomadas de otros autores en forma literal pero que, en verdad, no respetan las palabras exactas que ese autor empleó en su obra.	Este es un problema de descuido. Si se decide citar textualmente una frase de un autor, la cita ha de ser de verdad literal. Si no, se está adjudicando al autor citado palabras que no le pertenecen.	Al citar literalmente, cuidar bien que las palabras entrecorilladas sean exactas.

Aporto a continuación un ejemplo de cómo pueden parafrasearse y resumirse dos párrafos de un autor citado.

Párrafo original

“La idea de que el aprendizaje es negociado [en el sentido de interacción entre alumnos y docentes] ha ganado vigencia entre investigadores educativos [...] Lo que no ha sido examinado en detalle, sin embargo, es la interacción del discurso empleado en clase y la escritura en clase. Mi objetivo en este artículo es describir cómo el discurso oral y el escrito pueden interpenetrarse mutuamente y proveer un enfoque pedagógico útil para incrementar el aprendizaje en diferentes materias. Mis observaciones en tres aulas de escuela media en Noruega y Estados Unidos me han convencido de que la interacción entre escritura y habla fue un elemento particularmente importante para el aprendizaje. [...]

Existen varias investigaciones que han examinado prácticas de escribir para aprender (Britton, 1970 y 1991, Martin et al., 1976, Newell, 1984 [...]) y también de hablar para aprender [...]. Gran número de trabajos han estudiado cómo la conversación oral del grupo de alumnos afecta su aprendizaje, por ejemplo, Gere (1987), Brandt y Nystrand (1989) y Hoel (1994). Lo que parece estar faltando son estudios que examinen cómo la

interacción entre escribir y hablar incide en el aprendizaje” (Dysthe, 1996: 386).⁴⁴

Paráfrasis posible

Según Dysthe (1996), quien observó clases en escuelas medias noruegas y norteamericanas, combinar situaciones donde los alumnos escriben y participan oralmente en clase es una estrategia fecunda para promover sus aprendizajes. Sin embargo, hasta el momento, los estudios que abogan por el valor de la interacción entre profesor y alumnos se han centrado alternativamente en cómo incide su participación oral o bien escrita, pero no en la combinación de ambas.

Referencia bibliográfica

DYSTHE, O. (1996). The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written Communication*, (13)3, 385-425.

Bueno, espero que estas sugerencias les sirvan. Les deseo buen trabajo. Hasta siempre.

Paula. 16-11-06

⁴⁴ La frase entre corchetes se emplea como agregado aclaratorio y los [...] se usan para indicar que se ha omitido allí parte del texto del autor citado.

Actas y comentarios⁴⁵

Bs. As. 12-9-05

EATM

Estimados docentes:

Recibí el informe que figura más abajo recién hoy. Dado que estamos ya sobre la fecha del encuentro que tienen ustedes esta semana con el equipo de coordinación, me apuro a hacerles unos pocos comentarios insertos con color dentro del texto de ustedes, y varias preguntas que, como lectora atenta, me formulo a partir de lo que ustedes escriben. Ojalá les sean útiles.

Pero antes que nada, los felicito por el trabajo que están haciendo. Se nota que son varios los que están metidos y comprometidos en el tema. Sigán así.

Hasta dentro de un mes.

Paula

P.D. en un mail aparte, les hago llegar los comentarios a otros tres informes recibidos de la EATM.

Escuela de Auxiliares Técnicos de la Medicina

Propuesta Institucional

Introducción

Desde el año pasado el equipo directivo ha planteado a los docentes su preocupación por la utilización de textos por parte de los alumnos de modo de promover la lectura.

Para esto se propuso a los distintos departamentos que los profesores elaboraron cuadernillos incluyendo la selección de textos a utilizar en la asignatura en cada unidad. *No entiendo bien qué contenían estos cuadernillos: si textos elaborados por docentes o una compilación de textos de editoriales* Estos textos podían ir acompañados de actividades para los alumnos.

⁴⁵ Durante un tiempo se propuso el trabajo en las escuelas y que este sea documentado en actas, las mismas se enviaron y la Dra Carlino realizó algunas devoluciones. Este acta es un ejemplo de este ejercicio.

La respuesta fue dispar, pero algunos docentes trabajaron en la elaboración de estos cuadernillos en forma conjunta por materia y curso.

Este año, desde el Ministerio de Educación de la Nación llegaron a la escuela un número muy importante de libros (textos de todas las asignaturas, novelas, cuentos, diccionarios) para ser entregados a los alumnos en calidad de préstamo por todo el ciclo lectivo. *Qué bien. ¿Todas las escuelas reciben estos textos o algunas en particular?*

La cantidad recibida permitió distribuir entre uno y dos libros por alumnos.

En cada curso los alumnos cuentan con libros de dos o tres asignaturas que permiten trabajar en subgrupos. *No entiendo bien.*

El trabajo que se propone realizar en las Jornadas Institucionales incluye también la posibilidad de realizar un mayor aprovechamiento de este material, ya que en los tiempos que corren el trabajo con libros en la escuela secundaria, es cada vez menos frecuente. *Me encanta este objetivo. Efectivamente, el contacto con verdaderos libros es cada vez más infrecuente. Ojalá puedan hacer algo piola y promover el uso (y no el archivo) del material bibliográfico que tienen.*

La propuesta de trabajo sobre comprensión lectora se desarrollará en las jornadas institucionales que se realizan mensualmente, desde agosto hasta fin de año.

1.- Objetivos

- Socializar el Proyecto de Articulación entre Nivel Medio y Universidad
- Intercambiar ideas sobre como se trabaja la Comprensión lectora en las distintas disciplinas. *Creo que la idea de comprensión lectora merece algún comentario. A veces, suele utilizarse con un sentido muy restringido, para mi gusto: con la idea de que existe una y sólo una comprensión lectora posible y que llegar a ella es un camino sencillo. Sin embargo, está investigado, que distintos lectores comprenden los textos de distinta manera, de acuerdo a los conocimientos que tengan. En la escuela, estas distintas interpretaciones han de poder ser formuladas por los alumnos sin que nadie se sienta menospreciado si su comprensión se aleja mucho de la comprensión esperada. Pero no alcanza con dar lugar a las*

distintas interpretaciones espontáneas de los alumnos: la escuela también es un lugar donde ayudar a los lectores a desarrollar su comprensión para irse acercando progresivamente a los límites que el texto plantea. Para ello, habrá que favorecer la discusión, la emergencia y toma de conciencia de los desacuerdos entre las distintas interpretaciones, pedir justificación de estas interpretaciones (“¿en qué basás tu interpretación?”) y preguntar si alguno de los alumnos sabe qué se suele hacer cuando no hay acuerdo entre los lectores. La idea es que la práctica de volver a leer ciertas partes del texto, o la consulta a otras fuentes, se ejercite en el aula como un modo de resolver los desacuerdos en las interpretaciones. Una interpretación es más ajustada que otra si resulta más coherente con el conjunto del texto (y eventualmente con otras fuentes de temas afines). Ayudar a desarrollar la comprensión lectora, entonces, es enseñar a recurrir al texto para justificar las interpretaciones, enseñar cómo utilizar las “pistas” incluidas en los textos para dirimir diferencias (ojo, porque a veces, los textos son ambiguos -especialmente los literarios- y dan para varias interpretaciones). También, ayudar a desarrollar la comprensión lectora es enseñar a detectar qué información dan por sobreentendida los textos (información que a veces sólo el docente o la consulta a otras fuentes puede proporcionar). En síntesis, creo que hay que evitar que el concepto de comprensión lectora que usamos transmita la falsa idea de proceso instantáneo y unívoco. Yo prefiero utilizar el concepto de “práctica de lectura analítica e interpretativa” para poner de relieve la complejidad de la tarea y la multiplicidad de comprensiones iniciales. De todos modos, mi visión no es “relativista” en el sentido de aceptar como equivalentes cualquier comprensión. Una comprensión es superior a otra cuando tiene en cuenta más pistas proporcionadas por el texto y más información proporcionada por el lector (proveniente de otras fuentes). Aquí entra en juego la noción de coherencia y consistencia.

Un artículo que aborda esta complejidad de la comprensión lectora es el siguiente texto, que fue dado en el encuentro de marzo y también de junio:

FERNÁNDEZ, G., IZUZQUIZA, M.V. Y LAXALT, I. “El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer”. En P. Carlino (Coord.). Leer y escribir en la universidad. Colección Textos en Contexto n° 6. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, 2004, pp. 95-110.

- Acordar criterios en cuanto a la ¿delimitación semántica? (no entiendo bien) (conceptual- tema-idea principal. palabra clave resumen y en

cuanto a operaciones del pensamiento: Definir, Explicar, Justificar, Describir, Comentar).

- Implementar la técnica del resumen en la mayor cantidad de áreas posibles

Planificación de la jornada institucional

Fecha 25/08/05

Temática: “De la comprensión lectora al resumen”

Responsables de la planificación de la Jornada:

Docentes de Lengua y Literatura que participan del proyecto de articulación:

Prof. Nazarena Monsierra

Prof. Carmen Sivori

Prof. Liliana Esteban

Alicia Gabarra (Asesora Pedagógica)

Nanci Parrilli (Vice-Directora)

Destinatarios:

Personal de la E.A.T.M que asiste a la Jornada Institucional.

1.- Objetivos

- Socializar el Proyecto de Articulación entre Nivel Medio y Universidad
- Intercambiar ideas sobre como se trabaja la comprensión lectora en las distintas disciplinas.

2.- Actividades

Primer momento

1.- A partir de un torbellino de ideas se trabajarán las siguientes preguntas disparadoras

¿Qué es resumir? ¿Qué estrategias y operaciones del pensamiento entran en juego para resumir? *Muy buenas preguntas*

2.- Encuadre del tema: La comprensión lectora; estrategias; el paratexto y su valor comunicativo; finalidad de la lectura; tipologías textuales.

Segundo momento

Desarrollo temático

1.-Introducción: El paratexto y su valor comunicativo. Tipos de paratexto: del editor, del autor; elementos paratextuales. (Prof. Nazarena Monsierra)

Actividades:

- a) Identificación de paratextos en formatos textuales de diversas asignaturas
- b) Reconocimiento del paratexto como una estrategia de prelectura
- c) Puesta en común grupal

2.- Introducción: Propósitos de la lectura. ¿Para qué? *Buen tema* (Prof. Liliana Esteban)

- Cuestiones que involucra la comprensión lectora. *Excelente*
 - a) El lector
 - b) Objetivos de la lectura, intenciones
 - c) La motivación
 - d) Materiales soporte de lectura
- Exposición abierta a comentarios que puedan aportar los participantes. *bárbaro*

3.- Tipologías textuales

Exposición abierta a comentarios que puedan aportar los participantes. La exposición se acompaña con gráficos. (Prof. Carmen Sivori)

- Textos expositivos: modelos de organización
- Textos periodísticos, argumentativos. Características y estructura de los distintos textos.

¿Cómo salió todo esto? Me muero de curiosidad.

Tercer momento

Los docentes se organizan en grupos por áreas y trabajan en la siguiente consigna:

- a.- ¿Qué tipos de textos usan en sus clases?
- b.- ¿Cómo trabajan la comprensión lectora en sus cursos?
- c.- ¿Qué tienen en cuenta cuando seleccionan un texto para trabajar con los alumnos?

Puesta en común.

Cuarto momento

Cierre y evaluación de la Jornada.

Bibliografía

MIGUEL SANCHEZ, Emilio *Los textos expositivos "Estrategias para mejorar su comprensión"* Santillana, 1986

CALSAMIGLIA, BLANCAFLORT Y TUSÓN VALLS. *Las cosas del decir*. Barcelona, Ariel

SOLÉ, Isabel *Estrategias de lectura* Grao, 1994

Sugiero otra bibliografía sobre resumen.

En la página de Internet de la Red de alfabetización, pueden encontrar un par de artículos escritos por Ana María Kaufman y Flora Perelman sobre el trabajo con el resumen en grados medios de la escuela primaria. Pienso que sirven también para pensar el abordaje del resumen en la secundaria, aunque con los necesarios ajustes:

"La producción de resúmenes escritos en EGB: problemas lingüísticos, cognitivos y didácticos". Disponible en Internet en: <http://www.redalfa.retina.ar/Investigaciones.htm>

También, hay una actividad realizada en torno al resumen de textos en el artículo mío (dado en junio pasado):

CARLINO, Paula. *"Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema"*. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, n° 33, (ISSN 1133-9829), Barcelona, 43-51, abril de 2003. Con arbitraje.

Incluyo en archivo adjunto un cuadro sobre qué es un resumen y qué es resumir, que aparecerá publicado a principio de octubre en un libro de mi autoría:

CARLINO, Paula. *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura

*Económica de Argentina. En prensa. (Publicación prevista para octubre de 2005).
201 páginas. ISBN 950-557-653-6.*

Registro Jornada Institucional 25 de agosto de 2005

Coordinación de la jornada:

Docentes de Lengua y Literatura que participan del proyecto de articulación: Prof. Liliana Esteban

Prof. Nazarena Monsierra

Prof. Carmen Sivori

Colaboraron con la Coordinación:

Prof. Nancy Parrilli (Vice-Directora)

Prof. Alicia Gabarra (Asesora Pedagógica)

Participantes:

Personal directivo, asesores pedagógicos, docentes de los distintos Departamentos, preceptores, docentes que forman parte del Proyecto de Articulación.

Registro y sistematización a cargo de:

Prof. Alicia Gabarra

Apertura

Presentación de la propuesta

Primer momento

1- Torbellino de ideas

¿Qué es un resumen?

-“Lo más importante de un texto.”

-“Que comprendan lo que leen.”

-“Reelaborar.”

-“Elaborar sintéticamente.”

-“Se achica el texto y se respeta la estructura (a diferencia de la síntesis).”

-“La síntesis expresa ideas del autor con palabras propias.”

-“Las operaciones del pensamiento que se ponen en juego son diferentes que en la síntesis.”

Buen registro de las respuestas

¿Qué estrategias u operaciones del pensamiento se ponen en juego en el resumen?

-“ Discriminar ideas”

-“Jerarquizar”

-“Comparar”

-“Relacionar”

-“Seleccionar”

2- Clase teórica (Primera parte):

Tema: *De la comprensión al resumen*

Para llegar al resumen hay que trabajar sobre comprensión lectora.

En primer lugar se trabaja acerca de cómo el alumno se relaciona con el texto.

En este sentido es importante tener en cuenta:

-el paratexto,

-los distintos tipos de lectura,

-los objetivos de la lectura: ¿para qué se lee?

Tipos de paratexto:

1- del editor

2- del autor

Ejemplos de paratexto (del editor y del autor):

-índice

-prólogo

-solapa

-dibujos

-gráficos

-títulos

-epígrafe

-tamaño de la letra

-disposición espacial de los textos en la hoja

- tamaño de la hoja
- calidad del papel
- color

Teniendo en cuenta que en los alumnos prima la cultura de la imagen es importante empezar por el paratexto ya que éste ayuda a comprender. En algunas materias es parte del contenido y en otras es complemento.

En las fotocopias se pierde bastante el paratexto. Es importante incluir datos del autor.

Prologar el texto, presentarlo. Puede hacerlo el docente o el alumno. Esto puede ayudar a generar mayor entusiasmo por el texto

Antes lo importante era ¿qué leí? Las nuevas tendencias se centran en ¿qué me pasó cuando leí?, ¿qué estrategias cognitivas puse en juego?

3) Trabajo en subgrupos

Consigna:

-Formar subgrupos de no más de seis integrantes.
-Se entrega a cada subgrupo dos o tres copias de textos de distintas disciplinas.

-Deberán analizar los textos teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

- a) Reconocer y nombrar los elementos paratextuales.
- b) Determinar con qué disciplina se relaciona.
- c) En una escala del 1 al 10 especificar de qué manera contribuye a la comprensión del texto.

4) Plenario

Cada subgrupo expone las conclusiones a las que arribó.

El acuerdo generalizado es: *los docentes tenemos que tener en cuenta la importancia de enseñar estrategias para la comprensión lectora en cada materia, porque se plantean actividades de lectura pero no se enseña a leer comprensivamente.*

5) Clase teórica (segunda parte)

Tema: Cuestiones que involucra la comprensión lectora:

Es necesario tener en cuenta los conocimientos previos del lector. No solamente qué sabe con respecto al contenido, sino también en cuanto a las competencias lingüísticas.

El lector

¿Qué sabe?

- Del código
- Del discurso (exposición, informe, carta de lectores, etc.)
- Del acto comunicativo autor-lector.
- De la realidad.

¿Qué objetivos tiene?

- Leer para obtener información.
- Leer para seguir instrucciones
- Leer para obtener una información general (captar la idea global)
- Leer para aprender
- Leer para revisar un escrito propio (tener en cuenta a quién va dirigido, vocabulario, etc.)
- Leer por placer.
- Leer para comunicar un texto (dar una charla, una conferencia, una clase, etc.)
- Leer para practicar en voz alta (dicción, entonación)
- Para dar cuenta que han aprendido (acompañado de la producción escrita)

¿Qué estrategias pone en juego?

¿Qué motivación tiene?

¿Cuál es el soporte que se le presenta?

- libro
- diccionario
- diario, etc.

El docente tiene que estar entusiasmado con lo que da porque eso también hace al interés del alumno. *Esto es imprescindible. Nadie puede transmitir gusto por algo que no le gusta. Trabajen sólo con textos que a los correspondientes docentes les gusten mucho. Si algún material bibliográfico debe ser leído pero ni al docente atrae, éste puede sincerarse frente a los alumnos y expresarles por qué no le gusta pero por qué sí es preciso leerlo (si de verdad lo es).*

Cuando el objetivo es la comprensión, el docente tiene que preparar los materiales o soportes de lectura.

La comprensión de un texto tiene que ver con los conocimientos previos.

No pedir resumir textos que en sí son resúmenes. *Cuando yo iba a la primaria, la maestra nos hacía resumir el manual Peuser. Imposible: nada podía dejarse de lado porque era toda información fáctica, es decir, cada parte estaba al mismo nivel jerárquico que la otra, no era un texto donde hubiera una idea más general que otras, más prescindibles. De verdad, no tenía sentido resumir eso.*

Tener en cuenta que no todo texto se puede abordar desde el resumen. Es importante variar las actividades.

Segundo momento

1) Clase teórica

Tema: Tipos de textos

Texto expositivo

A) Características:

- referencial
- tercera persona
- adjetivos descriptivos
- marcos textuales.

B) Tipos de textos:

- Textos de divulgación científica
- Informes
- Textos de estudio (en manuales)

C) Organización o superestructura:

- secuencial.
- Descripción.

- Comparación
- Problema-solución.

Texto argumentativo

Tiene que ver con el Poder.

Construye realidades (que pueden ser falsas)

Implica “defender una postura determinada frente a un tema”.

Puede aparecer en:

- Ensayos
- Discursos políticos
- Textos de opinión

Aunque se sorprendan, también los textos científicos tienen un trasfondo argumentativo. El investigador intenta demostrar una idea y para ello ofrece pruebas: empíricas (datos de su investigación) o teóricas (ideas de otros autores).

Por ejemplo, varios de mis propios artículos tratan de brindar razones (argumentos) que apoyan la postura de que las instituciones educativas, tanto como los docentes y los alumnos somos responsables de la alfabetización académica, es decir, de enseñar las prácticas de lectura y escritura esperadas en el ámbito académico. Esta es la tesis, postura o idea central de algunos de mis textos y en ellos me ocupo de dar las razones que permitirían justificar una idea como la anterior.

Lo mismo ocurre con los textos de historiadores, sociólogos, biólogos, etc.: las explicaciones que brindan de algunos hechos son afirmaciones (tesis) que van acompañadas de material probatorio (argumentos fácticos – por ejemplo, documentos o restos arqueológicos de la época histórica sobre la que se afirma algo- o teóricos – puesta en relación con conceptos de teorías aceptadas en el campo disciplinar-).

Pienso que es importante reconocer que la ciencia produce textos de tipo argumentativo (aunque los recursos persuasivos tiendan a ser más racionales que emocionales) porque ello le devuelve el carácter de emprendimiento humano, falible, provisorio, histórico, controversial, construido desde un determinado punto de vista. Lo contrario a la versión ingenua que suele difundirse de la ciencia: como algo universal, verdadero, aceptado de una vez y para siempre, definitivo, acordado por todos, sin conflicto, objetivo (sin sujetos humanos por detrás).

Recursos argumentativos:

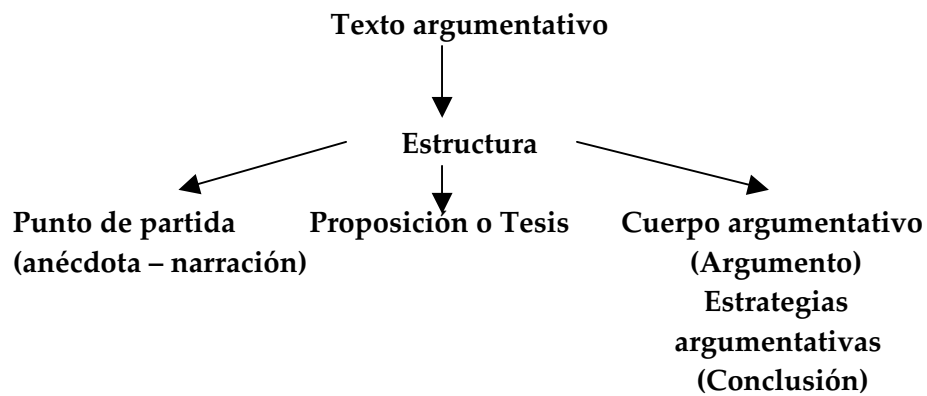
- Ejemplificación
- Comparación
- Pregunta retórica
- Cita de autoridad.

En el caso de la argumentación científica el recurso que predomina es el razonamiento, es decir, un encadenado de ideas en donde si se aceptan unas, necesariamente o probablemente han de aceptarse las otras.

Conectores:

Son “ganchos” que permiten seguir el texto argumentativo. Hay cuatro grandes formas:

- De oposición o de contraste (“pero”, “no obstante”)
- Causa o consecuencia (“porque”, “debido a que”)
- Relaciones temporales (“en primer lugar”, “luego”).
- Suma o acumulación (“y”, “también”)



Los argumentos son las razones que brinda el autor en apoyo de su proposición, tesis o idea básica

Texto periodístico

Es información más argumentación.

Son básicamente informativos la entrevista, la noticia, la crónica.

Tienen componentes argumentativos la editorial, la nota de opinión, la carta de lectores.

2) Trabajo grupal

Consigna:

En subgrupos teniendo en cuenta los elementos aportados compartir y analizar las experiencias áulicas, a partir de las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué tipo de textos usan en sus clases?
- b) ¿Cómo trabajan la comprensión lectora?
- c) ¿Qué tienen en cuenta cuando seleccionan un texto para trabajar con sus alumnos?

Producciones de los subgrupos

(Respuesta a las preguntas planteadas, transcriptas en forma textual)

Grupo I: Instructoras del Departamento de Enfermería

- a. Utilizamos principalmente textos expositivos.
- b. Experiencia realizada durante una semana en la asignatura Enfermería médico-quirúrgica (tercer año Plan Concurrente)

Estrategias más utilizadas: cuando se trabaja con textos se organiza la clase en grupos de cinco o seis alumnos y la secuencia de actividades es la siguiente:

- Se da una guía sobre lo que se pretende que el grupo trabaje.
- Los grupos trabajan con libros donde están todas las respuestas.

Un alumno lee y luego van contestando las consignas de la guía. *Me gustaría en algún momento poder discutir algo de esto. Si las guías de lectura sirven como puntos de vista desde los cuales enfocar ciertos sectores del texto, es decir, brindan un propósito de lectura que lleva a jerarquizar aquellas cuestiones que un lector conocedor del tema no perdería de vista, cuestiones que luego son discutidas en clase, acuerdo por completo con el uso de guías.*

Sin embargo, diversos estudios han puesto de manifiesto que muchas guías de lectura sólo llevan a "localizar" partes del texto y que pueden resolverse sin entender nada, sino simplemente poniendo en correspondencia alguna parte de la pregunta con alguna parte de la respuesta. Habría que estar atento para que no ocurra esto

con el uso de las guías: evitar que nos creen la ilusión de que un texto está comprendido cuando se ha respondido un cuestionario aunque no lo esté.

- Los docentes (son dos o tres por curso *no entiendo esto: ¿cuántos alumnos son?*) son consultados en forma continua y van facilitando la elaboración según requerimientos de los alumnos.

- Los alumnos van haciendo un texto que luego van a exponer, con ayuda de afiches que también confeccionan en esta instancia.

- Exposición grupal del tema en Plenario.

- Preguntas y aportes de todo el curso.

- Los docentes hacen una síntesis.

- Este tema se evalúa junto con otros temas en un examen escrito.

c. Se toman en cuenta los temas que son necesarios para aplicar en la instancia de práctica hospitalaria.

Grupo II: Docentes del Departamento de Ciencias Biológicas

a. Se utilizan textos descriptivos e informativos (textos científicos, noticias).

b. Se le da un texto:

- Lectura en forma individual

- Lectura grupal.

- Comentario oral de lo leído

- Redes o mapas conceptuales en el pizarrón. *Algunas experiencias con redes y mapas conceptuales han mostrado que, si no está claramente establecido cómo se relacionan unos conceptos con otros, hacerlos resulta de poca utilidad. Es mucho más difícil y por ello suele requerir una comprensión mayor del tema escribir un buen resumen del tema.*

- Síntesis en la carpeta

c. Para la selección de los textos se tiene en cuenta los gráficos, fotografías.

Grupo III: Docentes de Ciencias Sociales y Físico-Química

a. Utilizamos en clase textos descriptivos y expositivos. En ciertas ocasiones presentamos textos argumentativos.

b. La comprensión de la lectura se trabaja con preguntas.

c. En Sociales y en Ciencias Naturales se tiene en cuenta el nivel de los alumnos y el tiempo disponible. Además se trata de vincular los temas y sus características con Enfermería dado que nuestros alumnos son de esa especialidad.

Grupo IV: Docentes del Departamento de Matemática

- a. Expositivos.
- b. Dar un tiempo para la lectura de material. Hacer una puesta en común con el objetivo de poder rescatar la idea principal. Establecer la ley y la aplicación de las mismas aclarando dudas que aparezcan.
- c. para la selección de los textos tenemos en cuenta:
 - Que sean amenos y que tengan paratexto.
 - Que el contenido sea correcto *¿En qué sentido?*
 - Que las ideas previas necesarias para la comprensión del contenido, las tengan. *¿Todos los alumnos comparten las mismas ideas previas?*
 - Acorde al grupo humano y modalidad.

Grupo V: Docentes del Departamento Estético Expresivo

- a. Expositivos, descriptivos, informativos.
- b. Paratextos: instrumentos, obras plásticas (folletos, catálogos, pizarrón)
- c. EL Objetivo y la posterior inquietud del grupo.
- d. En Plástica, a pesar de que es un lenguaje visual, es importante destacar la escritura como aporte esencial a la imagen. Para tener en cuenta para trabajar con los alumnos, ya que es comunicativo.

En música si bien el sonido es fundamental, conocer a través de paratextos amplía el campo del conocimiento en lo inmediato.

Evaluación de la jornada

- "Nos enriqueció la jornada por la expresión fluida, sólida *¿de quién? (me cuesta entender)* que facilita un mejor desarrollo de los contenidos".
- "Nos pareció enriquecedora desde nuestra formación como profesores de exactas".
- "Nos gustó la jornada porque se aprendieron conceptos nuevos"

Espero que mis apreciaciones e interrogantes les sirvan para seguir pensando y trabajando. Incluyo en archivo adjunto el cuadro sobre resumen de mi libro en prensa. Acuérdense de imprimirlo, hacer las copias que se quiera y luego borrar el archivo para que no haya riesgo de que ande circulando.

Nos vemos en octubre. Buen trabajo.

Paula

Grillas para revisar los pósters

Criterios para revisar los pósters		¿Está?		¿Hay cosas que <i>no</i> se entienden? ¿Dónde?	Otros PROBLEMAS	SUGERENCIAS, ideas para mejorar, otros
		SÍ	NO			
RESUMEN	Problema / Objetivos / Marco teórico					
	Descrip. de la experiencia					
	Resultados					
	Conclusión					
RESTO DEL PÓSTER	Problema / Objetivos / Marco teórico					
	Descripción de la experiencia					
	Resultados (posit. y negat. perspectivas alumnos y docentes)					
	Conclusión (nuevos prob. e hipótesis y desafíos p/ el futuro)					
	Ref. bibliog.					
	¿Hay problemas de coherencia?	Entre resumen y resto del póster			Entre sec. del póster: ¿dónde?	
	¿Hay saltos bruscos del tema? ¿Se pregunta el lector "qué hace esto aquí"?	sí	no	¿dónde?		

Criterios para revisar y evaluar artículos sobre experiencias en la escuela

Proyecto de Apoyo al Mejoramiento de la Escuela Media 2005-2006, U.N.Comahue

Dra. Paula Cecilia Carlino

Criterios para revisar y evaluar artículos sobre las experiencias en la escuela

En una escala de 1 a 4, indica en qué medida el escrito responde a las pautas de elaboración planteadas. Agrega comentarios que ayuden a su autor a entender tu apreciación y sugiere caminos para mejorar.

1. **Tema:** el escrito trata sobre un proyecto didáctico (interdisciplinar, internivel y/o interinstitucional) desarrollado este año en las aulas (o sobre una subparte de éste, pero que pueda ser entendida en ausencia del todo).

1 (mal)	2 (regular)	3 (bien)	4 (muy bien)	¿Por qué?	Sugerencia para mejorar

2. **Extensión:** tiene entre 6 y 9 páginas escritas a espacio y medio.

1 (mal)	2 (regular)	3 (bien)	4 (muy bien)	¿Por qué?	Sugerencia para mejorar

3. **Estructura:** tiene título, nombre y apellido de los autores, nombre de la escuela, resumen, introducción, descripción de la experiencia, resultados, discusión/conclusión y referencias bibliográficas.

1 (mal)	2 (regular)	3 (bien)	4 (muy bien)	¿Por qué?	Sugerencia para mejorar

4. **Contenidos de cada parte:** el **título** anticipa el problema didáctico al que la experiencia intentó hacer frente y/o el camino de cómo lo hizo.

1 (mal)	2 (regular)	3 (bien)	4 (muy bien)	¿Por qué?	Sugerencia para mejorar

5. **Contenidos de cada parte:** el **resumen** tiene en torno a 200 palabras y similar estructura al cuerpo del escrito (problema punto de partida y/o objetivo pedagógico, breve descripción de qué se hizo en el aula, alcances y limitaciones de lo que se hizo, problemas que se abren a partir de la experiencia realizada).

1 (mal)	2 (regular)	3 (bien)	4 (muy bien)	¿Por qué?	Sugerencia para mejorar

6. **Contenidos de cada parte:** la **introducción** consigna el problema que funcionó como punto de partida de la experiencia didáctica, la hipótesis sobre cómo se le intentó frente (es decir, el objetivo pedagógico), la teoría y/o los autores que ayudaron a pensar la hipótesis (debidamente citados).

1 (mal)	2 (regular)	3 (bien)	4 (muy bien)	¿Por qué?	Sugerencia para mejorar

7. **Contenidos de cada parte:** la **descripción de la experiencia** retrata qué se hizo en la escuela, es decir, especifica el proyecto didáctico (el fin "auténtico" que da sentido a la tarea para los alumnos, la secuencia de

actividades, la negociación con los alumnos, los materiales empleados, las formas de evaluación empleadas, etc.).

1 (mal)	2 (regular)	3 (bien)	4 (muy bien)	¿Por qué?	Sugerencia para mejorar

8. **Contenidos de cada parte:** los **resultados** muestran qué ocurrió efectivamente, es decir, qué hicieron los alumnos, qué pudieron aprender con ello, qué opinan alumnos y docentes sobre la experiencia (sus alcances y limitaciones / aspectos positivos y negativos).

1 (mal)	2 (regular)	3 (bien)	4 (muy bien)	¿Por qué?	Sugerencia para mejorar

9. **Contenidos de cada parte:** la **discusión/conclusión** retoma lo central de lo expuesto en el texto anterior, resalta lo logrado y lo que no se logró y lo analiza a la luz de la bibliografía (citando los autores de los que se toman ideas para conceptualizar lo ocurrido), explicita nuevos problemas y esboza una hipótesis de cómo enfrentarlos.

1 (mal)	2 (regular)	3 (bien)	4 (muy bien)	¿Por qué?	Sugerencia para mejorar

10. **Contenidos de cada parte:** las **referencias bibliográficas** listan alfabéticamente todos los autores cuyas obras están citadas en el texto, brindando los datos bibliográficos completos (año de edición, título del capítulo y del libro, lugar de edición, editorial; nombre del artículo, nombre de la revista, volumen y número de páginas).

1 (mal)	2 (regular)	3 (bien)	4 (muy bien)	¿Por qué?	Sugerencia para mejorar

11. **Relación teoría-práctica:** la experiencia didáctica o institucional que se analiza aparece vinculada con alguna perspectiva teórica de forma consistente con ella (el lector entiende la relación entre esa teoría o pensamiento de los autores citados y lo que se hizo en el proyecto).

1 (mal)	2 (regular)	3 (bien)	4 (muy bien)	¿Por qué?	Sugerencia para mejorar

12. **Coherencia:** el título es un buen anticipador del trabajo, el resumen abstrae lo principal del texto y las distintas partes conforman una unidad.

1 (mal)	2 (regular)	3 (bien)	4 (muy bien)	¿Por qué?	Sugerencia para mejorar

13. **Progresión del tema:** la información que aparece en el texto avanza progresivamente sin saltos bruscos de tema (el lector no se pregunta “¿qué hace esto aquí?”), las ideas se suceden con nexos entre sí y se emplean conectores adecuados.

1 (mal)	2 (regular)	3 (bien)	4 (muy bien)	¿Por qué?	Sugerencia para mejorar

Actividades trabajadas en los encuentros

LA INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN⁴⁶

(Abril de 2005)

Dra. Paula Carlino⁴⁷

A partir de los siguientes fragmentos de textos, extraídos de diversos autores, analizar por escrito:

- 1) ¿Es posible abstraer, comparar y encontrar alguna idea que tengan en común estos fragmentos? ¿Cuál sería? (Resumirla en una o dos frases).
- 2) ¿Qué piensa el grupo sobre esta idea? ¿Acuerda, desacuerda? ¿Por qué?
- 3) Con independencia de la respuesta anterior, señalar tres aspectos positivos y tres negativos sobre la idea que subyace a estos fragmentos y justificar en cada caso.

1. Dos formas de encarar la enseñanza

“Existen dos maneras de encarar la enseñanza, una tradicional y otra como investigación. Para comprender en qué consiste la diferencia entre ambas, conviene analizar la concepción que cada una tiene acerca de “tener un problema”. Para aquel que concibe la enseñanza con actitud investigativa, “tener un problema” es algo buscado y necesario, ya que se precisa un problema para iniciar una investigación. Tener un problema está en el corazón del proceso investigativo. Forma parte de las preguntas que promueven cualquier actividad creativa y productiva. Por el contrario, en la forma tradicional de encarar la enseñanza, “tener un problema” es algo que uno querría evitar, y si uno ya lo tiene, lo que deseará hacer es solucionarlo

⁴⁶ Este material ha sido seleccionado y traducido por Paula Carlino y buena parte de él saldrá publicado dentro del libro *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Puede ser reutilizado por los docentes participantes del presente Proyecto de Desarrollo Profesional Docente y, en caso de hacerlo en alguna producción escrita, ha de citárselo así: “texto literal” (Apellido del autor, año, número de página, en Carlino, 2005). Atrás, en las referencias bibliográficas, se listará Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

⁴⁷ Investigadora del CONICET en el Instituto de Lingüística de la UBA.

lo antes posible. Preguntar a un investigador qué problema tiene entre manos es una invitación; preguntar por un problema a un docente tradicional probablemente será vivido como una acusación. Cambiar el status de qué es un problema, desde una concepción final y remedial a otra procesual e investigativa, es precisamente de lo que trata el movimiento que lucha para que la enseñanza sea considerada simultáneamente un emprendimiento de investigación... ¿De qué modo podríamos pensar la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos como problemas para ser investigados, analizados, representados, y debatidos?". (Adaptación de Randy Bass, 1999, p. 1).

2. Buena enseñanza, enseñanza reflexiva y enseñanza investigativa

"Podríamos decir que *todos* los profesores tienen la obligación de enseñar bien, interesar a los alumnos y favorecer su aprendizaje –aunque esto no se logre fácilmente-. Enseñar así es un suficiente bien en sí mismo. Cuando implica, además, ciertas prácticas de evaluación sobre cómo marchan las clases, cuando está sustentado no sólo en las últimas ideas en el campo sino en ideas actualizadas sobre la enseñanza en ese campo, cuando invita a la colaboración y revisión entre pares, *entonces* esta enseñanza puede llamarse académica, reflexiva o fundamentada. Pero, aparte de todo esto, se precisa aun *otro* bien denominado «enseñanza investigativa». En un trabajo anterior hemos descrito la enseñanza investigativa diciendo que se caracteriza por poseer tres importantes rasgos adicionales: ser algo público (una «propiedad colectiva»), abierta a la crítica y evaluación, de forma que otros puedan construir a partir de ella:

La enseñanza investigativa implicará rendir cuentas públicamente sobre alguno o todos los actos de enseñanza [...] para volverlos susceptibles de revisión crítica por el cuerpo de docentes profesionales y disponibles para ser empleados productivamente en el trabajo futuro de los miembros de la comunidad de pares (Shulman, 1998, p.6)". (Pat Hutchings y Lee Shulman, 1999, p. 12)

3. La enseñanza investigativa

“Lecciones para ser aprendidas

1. La enseñanza investigativa generalmente comienza con observaciones de los fenómenos cotidianos del aula: es a través de analizar las experiencias comunes de enseñar y aprender como se desarrolla una comprensión más profunda de ellos.

2. La pregunta crucial es “¿Por qué?” “¿Por qué funcionó o no funcionó este método de enseñanza?, ¿por qué los alumnos están aprendiendo o no aprendiendo?, ¿por qué aprenden los alumnos?, y ¿por qué enseñan los docentes del modo en que lo hacen? [...]”

3. Para responder la cuestión del por qué con respecto a la enseñanza y al aprendizaje uno tiene que observar, formular hipótesis y teorías, probar, y alternar entre razonar inductivamente e investigar deductivamente.

4. Dificultades en la enseñanza o deficiencias en el aprendizaje pueden ser “problemas” pero no deben ser vistos como fallas ni vergüenzas personales. En cambio, representan preguntas de investigación potenciales y una oportunidad para descubrir y aprender. [...]

5. Haga “autopsias educacionales” sobre su enseñanza, tanto cuando marcha bien y cuando marcha pobremente. Pregúntese a Ud. mismo en cada caso “¿por qué?”.

6. Para hacer progresar la actitud investigativa hacia la enseñanza, los educadores han de hacer visibles los procesos de [enseñanza y de] aprendizaje, que habitualmente son invisibles.” (Donald Misch, 2003, p. 25, 27, 31).

4. La investigación-acción crítica

“La investigación-acción crítica [...] se entiende a sí misma como una expresión práctica de la aspiración a cambiar para mejor el mundo social (o educacional) a través de mejorar las prácticas sociales compartidas, nuestro entendimiento colectivo de estas prácticas sociales y las situaciones sociales en las que estas prácticas se realizan. [...] [La investigación-acción crítica] trata de entender y perfeccionar el modo en que las cosas son en relación a cómo podrían ser mejor. [...] Intenta crear una forma colaborativa de aprender a través del hacer [...]: aprender del cambio en un proceso de

introducir cambios, estudiar el proceso y las consecuencias de esos cambios y volver a probar nuevamente. [La investigación-acción crítica] pretende ayudar a las personas para que se entiendan a sí mismas como agentes, tanto como productos, de la historia". (Stephen Kemmis, 1993, p. 3).

5. ¿Cómo sé si estoy investigando en la acción?

"Si la suya es una situación en la cual

- las personas reflexionan sobre y mejoran (o desarrollan) el propio trabajo y las propias situaciones
- a través de inter-conectar firmemente reflexión y acción,
- haciendo pública su experiencia, no sólo a los demás participantes sino a otras personas interesadas [...],
y en la cual crecientemente los participantes
- recogen los datos (a veces con ayuda de otros) en relación con sus propias preguntas,
- participan en la toma de decisiones [...],
- auto-reflexionan, auto-evalúan y se auto-gestionan [...],
- aprenden progresivamente haciendo, y cometiendo errores, en una espiral auto-reflexiva de planificar, actuar, observar, reflexionar, volver a planificar, etc. [...] entonces la suya es una investigación-acción". (Altrichter *et al.*, 2002, p. 130)

6. Trampas que dilatan la investigación acción

"Hay cuatro trampas que pueden ser descritas como dilación:

1. posponer la recolección de datos hasta haber leído toda la bibliografía relevante
2. posponer el análisis hasta que se hayan recogido todos los datos
3. posponer la acción (es decir, la implementación de la intervención) hasta tener todos los datos interpretados y
4. posponer la escritura hasta que el conjunto de la investigación esté lista". (Bob Dick, 2002, p. 167).

7. Sugerencia para quienes se inician en la investigación acción

“Mi consejo: no se pongan obsesivos en los diagnósticos iniciales o finales pretendidamente objetivos y traten de ser sensibles a lo que va ocurriendo (lo que dicen y pueden hacer los alumnos) durante la implementación de la propuesta didáctica. Ésta es la información más útil ya que es la que puede incidir en los reajustes de la propuesta mientras se lleva a cabo y no solamente para el ciclo de investigación-acción siguiente. Muchas investigaciones se quedan en los diagnósticos.

Otro consejo: compartan con los estudiantes, de entrada, el carácter experimental de la propuesta y muéstrense frente a ellos como verdaderos investigadores en acción. Es decir, háganlos partícipes del problema de partida y de las hipótesis del grupo y negocien con ellos las distintas fases del proyecto. Esto no significa perder autoridad sino ganarla. Si ven que los alumnos proponen algo que a juicio de ustedes es desacertado, manténganse firmes y fundamenten con razones la postura de ustedes. Los alumnos necesitan aprender de docentes racionales. Pero los docentes necesitamos formar alumnos que sepan pensar y que puedan ejercitar su pensamiento durante la carrera y no sólo cuando egresen. Den lugar a los estudiantes. De hecho, el punto de vista de ellos es la información que más útil les va a resultar para hacer los sucesivos reajustes del proyecto. Realicen pequeñas tareas de escritura en parejas para que ellos opinen sobre lo que a ustedes les preocupa. Luego, utilicen esta escritura para hacer una puesta en común. Establezcan la agenda de trabajo con los estudiantes (es decir, dejen que ellos también propongan a partir de la propuesta de ustedes).

En definitiva, no es sólo la lectura y la escritura la que ayudará a que los alumnos aprendan los contenidos de sus materias, sino el compromiso que ellos estén dispuestos a poner en este proyecto. Y este compromiso (que implica horas de estudio, de lectura y escritura) sólo se logra si los estudiantes le ven sentido a la propuesta. Y el sentido depende de cuánto se sientan protagonistas, y escuchados y tenidos en cuenta por sus docentes. Por otra parte, los alumnos también se interesan cuando logran ver docentes interesados, comprometidos y entusiasmados. Enseñen, aprendan y disfruten con los estudiantes. En síntesis: mi consejo es que ustedes asuman el desafío de desarrollar el currículum junto *con* los alumnos y no sólo *para* ellos”. (Carlino, 2005)

TRANSVERSALIDADES EN LA ENSEÑANZA⁴⁸

(Abril de 2005)

*Dra. Paula Carlino*⁴⁹

Estos fragmentos corresponden a textos referidos a la enseñanza primaria. En grupo analizar por escrito:

1. ¿Cuáles son las ideas principales que plantea cada fragmento?
2. ¿Es posible establecer relaciones y semejanzas entre todos los fragmentos? ¿Qué ideas tendrían en común?
3. ¿Qué piensa el grupo sobre estas ideas? Listar tres aspectos positivos y tres negativos que el grupo encuentra en las propuestas que realizan las autoras de los fragmentos.
4. ¿Es posible repensar estas propuestas para el nivel secundario y universitario? ¿Cómo?
5. ¿Entusiasman o desaniman estas propuestas? ¿Por qué?
6. Escribir y leer a través de las áreas curriculares

“El supuesto básico que emotiva nuestra propuesta es que en las áreas curriculares no lingüística se da una auténtica necesidad de comprender y redactar textos con distintos contenidos temáticos (temas de historia, geografía, química, biología, fisiología, y una lista abierta de temas posibles) y diversas formas retóricas (ensayos expositivos, polémicas argumentativas, cuestionarios, descripciones, definiciones, noticias periodísticas, listados de instrucciones, y aquí también la lista es abierta). A diferencia de lo que sucede en el área de lengua, en la cual debe cuidarse que se cree la necesidad comunicativa para que tenga sentido producir diversos tipos de texto, en las otras áreas curriculares se trata de crear [producir y leer] los textos para cubrir necesidades que ya existen.

La idea es simple. En lugar de enseñar a confeccionar un índice en la clase de lengua, esperando que los alumnos apliquen este conocimiento a la

⁴⁸ Este material ha sido seleccionado por Paula Carlino para uso interno del presente Proyecto de Desarrollo Profesional Docente. Puede ser reutilizado por los docentes participantes y, en caso de hacerlo en alguna producción escrita, se ha de citar a los autores correspondientes.

⁴⁹ Investigadora del CONICET en el Instituto de Lingüística de la UBA.

clase de naturales, hay que intentar satisfacer la auténtica necesidad que los alumnos tienen de confeccionar un índice en cualquier trabajo de naturales, enseñando cómo se hace un índice. Sugerimos transformar las actividades de lectura y escritura, que se dan *inevitablemente* en todas las áreas curriculares, en objeto de reflexión y planificación explícita por parte del tutor o de los docentes de las distintas áreas. Éste es uno de los sentidos de la transversalidad que estamos proponiendo a través del currículo escolar. [...]

El enfoque transversal que proponemos consiste en considerar las áreas curriculares como contextos apropiados para distintas maneras de leer y escribir, convirtiendo en objeto de reflexión también las cosas obvias y ocultas que se dan en la vida escolar.” (Liliana Tochinsky y Rosa Simó, 2001, 92-93).

7. Escribir y leer a través de los grupos escolares

“Otro de los sentidos de transversalidad que proponemos se refiere a la relación entre los grupos escolares. También en este caso la idea básica es muy simple, se trata de abrir las puertas del aula a la situación de interacción entre distintos lectores y escritores. [...]

La escuela puede convertirse en centro generador de intercambios comunicativos diversos y auténticos a condición de que abra las puertas del aula a otros interlocutores, lectores, escritores y en general a otros agentes sociales. Puede hacerlo, como se está haciendo ya, propiciando las relaciones con padres, clubes, museos, tiendas, bibliotecas, centros culturales, teatros, pero también a nivel mucho más elemental propiciando el intercambio entre los distintos grupos escolares de manera creativa y productiva. En este intercambio se centra nuestra propuesta. [...] Nuestras sugerencias estarán centradas en la interacción con otros grupos escolares. Se trata de ir más allá de hacer una vista juntos o salir de excursión. Se trata de intentar trabajar conjuntamente en una tarea con propósitos compartidos.” (Liliana Tolchinsky y Rosa Simó, 2001, pp. 99-100).

7. Interacción entre alumnos de diferentes niveles educativos

“[...] Cuando se hace un contrapunto entre las escuelas rurales y las urbanas surgen -como al contrastar cualquier aspecto de la vida- ventajas y desventajas; lo curioso es que suele considerarse una ventaja de las escuelas urbanas el hecho de que los niños estén agrupados por edades homogéneas. ¿Pero es acaso una ventaja? ¿Se aprende más o mejor cuando todos los sujetos

son de la misma edad? Coincidimos con Francesco Tonucci en que “la escuela rural es la escuela de vanguardia, donde las diferentes edades se confrontan cada día. Es una propuesta fuerte que vale la pena proponer y relanzar”. [...]

La propuesta se caracteriza por su simplicidad: que los niños pequeños y los mayores interactúen. ¿Qué se necesita? Que los maestros estén dispuestos a intentarlo. [...]

¿Y cómo lo hacemos? La mitad del grupo de los tutores va al aula de los tutorandos y la mitad de los tutorandos va al aula de los tutores. Así, cada maestro tiene la mitad de niños de su propio grupo y la mitad de los niños del compañero. (Una digresión: ver a los pequeños a quienes toca ir al aula de los mayores atravesando la escuela con sus respectivas listas en la mano, junto con la emoción y la expectativa del encuentro, y ver a los mayores a quienes les toca ir al aula de los pequeños con la actitud de expertos convocados por dominio de sus conocimientos, es algo que bien merece la pena –aunque, ¿cuál es la pena?-).

Varias inquietudes pueden surgirle al lector, entre otras las siguientes: ¿todos hablan a la vez?, ¿no genera esto mucho ruido? Sí, es verdad, hay ruido, pero es un ruido productivo, son las voces de los diálogos que se generan en cada pareja; lo más sorprendente es que como los niños están auténticamente involucrados en lo que están haciendo no se distraen, cada uno está en lo suyo, asumiendo cada vez más su papel, su función. El esfuerzo que ponen los mayores para darse a entender los hace crear gran diversidad de estrategias [...] El esfuerzo que ponen los pequeños para entender las explicaciones implica atención, interés y empeño por comprenderse. Los rostros, las miradas recíprocas dan muestras de “¿Entiendes?”, “¡Entiendo!” o “No, no entiendo en absoluto lo que me dices” y, entonces, a intentar otros caminos, otras vías, nuevas estrategias.

Después de la sesión de tutor-tutorando, tanto los mayores en su clase como los pequeños en la suya hacen una puesta en común. (Myriam Nemirovsky, 1999, p. 71-74)

8. Trabajo con otros miembros de la escuela

“La imagen que se suele tener de una escuela incluye un patio pasillos, y un conjunto de aulas aisladas, cerradas, -al estilo de *cotos cerrados*-, donde nadie se entera de lo que sucede dentro de cada una de ellas. Hay escuelas donde los maestros de los diferentes grupos escolares intentan

establecer acuerdos y cierto consenso institucional, pero éstos se limitan a repartir determinados contenidos para que nadie repita un tema ya trabajado (¿?), ni se dejen temas sin trabajar (¿?). En realidad ningún tema se repite, porque abordar la misma temática en otro momento de la vida, a través de otras modalidades y con distintos recursos propios y del grupo, equivale a tener la posibilidad de ampliar y profundizar el nivel de conocimiento –que es lo que se hace a lo largo de la vida-. Y no es posible *no* dejar temas sin trabajar, porque la duración total de la vida no es suficiente para abordar todo lo abordable. De manera que habría que dirigir las opciones de comunicación entre los docentes de una escuela hacia otras búsquedas.

Ya se planteó en la sección anterior una forma de interacción entre docentes –y entre niños de diferentes grupos-, pero ahora voy a centrarme exclusivamente en una alternativa poco explorada, enriquecedora y gratificante que, a veces se lleva a cabo con notable éxito. Se trata de que los niños de cada grupo escolar, cuando inician un nuevo tema de trabajo, avisen a los demás grupos cuál es la temática que van a abordar, y piden simultáneamente toda la colaboración posible. Esta estrategia, simple por cierto, implica que todos sepan qué están trabajando los demás y que se desarrollen nuevos circuitos de comunicación, tanto entre docentes como entre niños. De hecho, en múltiples ocasiones, algunos han aportado a otros materiales, información o recursos que nunca habrían surgido de no estar enterados de sus respectivas necesidades. Esto se complementa con un tablón de anuncios donde se expresan peticiones específicas de acuerdo con los requerimientos que se van presentando durante el desarrollo del trabajo. [...]

Estas vías abren nuevos caminos en la comunicación entre los niños y los docentes de una misma escuela, y contribuyen a transformarla en una comunidad educativa, donde todos los miembros cuentan con los demás para aprender y colaborar, en la medida de sus posibilidades, con el aprendizaje de otros. (Myriam Nemirovsky, 1999, p. 84-85)

Bibliografía

AISENBERG, B. (2004) "Entrar al mundo de un texto. Enseñar a leer en Sociales." *Revista La Educación en nuestras manos*, N° 72, pp.27-29.

CARLINO, P. (2002) "Evaluación y corrección de escritos académicos: Para qué y como". Comunicación libre en el 9º Congreso Nacional de Lingüística, Córdoba, 14-16 de noviembre, organizado por la Sociedad Argentina de Lingüística y el Departamento de Lenguas, Universidad Nacionalidad de Córdoba. Texto completo editado en CDRom.

CARLINO, P. (2002) "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades". *Lectura y Vida. Revista de la Asociación Internacional de Lectura*, Año 23, N° 1, pp. 6-14.

CARLINO, P. (2005). "Leer y escribir para presentar una ponencia oral" en *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CARLINO, P. (2003) "Reescribir el examen: transformando el epitafio en una llamada al pie de página". *Cultura y Educación. Revista de Teoría, investigación y practica*, Madrid, Vol. 15 (1), pp. 81-96.

CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CARLINO, P. "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria". *Educere, Revista Venezolana de Educación*, Vol. 8, Nro. 26, Mérida, Universidad de Los Andes, pp. 321-327.

Disponible en Internet en:

www.saber.ula.ve/db/ssaber/edocs/pubelectronicas/edurece/vol8num26/articulo4.pdf.

CARLINO, P (2005). "Evaluar con la lectura y la escritura". En *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CARLINO, P. (2004) "Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad". *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, Año 25 N° 1, pp.16-27.

CARLINO, P. (2004) "Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docente e instituciones". En

Carlino, P. (Coord.). *Leer y escribir en la universidad*. Colección *Textos en Contexto* nº6. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, pp.5-21.

CARLINO, P y ESTIENNE, V. (2004) “¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio”. *Memorias de la XI Jornadas de Investigación en Psicología*, Fac de Psicología, Univ. de Buenos Aires, 29-30 de julio, Tomo I, pp.174-177.

CARLINO, P. Y SANTANA, D. (1996) “Las coordinadoras cuentan”. En P.Carlino y D.Santana (Coord.) *Leer y escribir con sentido*. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria. Madrid: Visor, pp. 189-193.

CARLINO, P. (2003) “Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema”. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, nº 33, Barcelona, pp. 43-51.

CARLINO, P. (2002) “Leer, escribir y aprender en la Universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué”. *Investigación en Psicología*, Revista del Instituto de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA, Año 7, Vol. 2, pp.43-61.

CARLINO, P. (2003) “Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas”. *Propuesta Educativa*, FLACSO Educación, Año 12, Nº 26, pp. 22-33.

CARRIÓ, M.; OCHONGA, M. y CODESAL, A. (2004). “Las prácticas de lectura y escritura como ejes de la formación docente y sus implicaciones didácticas”. Ponencia presentada en el Simposio “Leer y escribir en la educación superior (Universidad e institutos de formación docente)”. I Congreso Internacional *Educación lenguaje y Sociedad*, Univ. Nac. de La Pampa, Santa Rosa, 1-3 de julio. Disponible en Internet en: www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php.

FERNANDEZ, G., IZUZQUIZA, M.V. Y LAXALT, I. (2004) “El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer”. En P. Carlino (Coord.). *Leer y escribir en la universidad*. Colección *Textos en Contexto* nº 6. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, pp. 95-110.

GVIRTZ, S. y MODESTA, M.E. de (2004). Introducción. “¿Es posible mejorar la escuela?” En *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza*. Buenos Aires, Granica.

JORBA, J.; GOMEZ, I. y PRAT, A. (eds.) (2000) *Hablar y escribir para aprender. El uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.

KAUFMAN, A. M. (2004). "La inclusión de los niños en el mundo letrado: un desafío para la escuela". En S.Gvirtz y M.E. de Modesta, *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y de la enseñanza*. Buenos Aires, Granica.

LERNER, D. (2003). "Leer y escribir en la escuela. Lo posible, lo real y lo necesario". En *Leer y escribir en la escuela. Lo posible, lo real y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

LERNER, D.; LOTITO, L.; LORENTE, E. et al. (1996). *Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado*. Documento de trabajo N° 4, Actualización Curricular E.G.B. (Lengua). Buenos Aires: Dirección de Currículum, Secretaria de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1997) *La investigación acción en educación. Antecedentes y tendencias actuales*. Buenos Aires: Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo.

NEMIROVSKY, M. (1999) "¿Con quién organizar la enseñanza del lenguaje escrito?" En *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.

TOLCHINSKY, L. y SIMÓ, R. "Escribir y leer a través del currículo". En *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE/Horsori, 200, pp. 91-105.

PERELMAN, F. (1999). "La producción de textos argumentativos en el aula". *Revista Zona Educativa* N° 11 y N° 13, pp. 2-7 y 2-11.

----- (2001). "Textos argumentativos. Su producción en el aula". *Revista Lectura y Vida*, Año 22 N° 2, junio, pp. 32-45.

SOLA VILLAZON, A. Y DE PAUW, C. (2004) "La tutoría de pares: un espacio para aprender a ejercer el derecho a leer textos académicos". En P. Carlino (Coord.). *Leer y escribir en la universidad*. Colección *textos en Contexto* n° 6. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/lectura y Vida, pp. 77-94.

UNIVERSIDAD DE HAWAI (1997). Diseño de tareas de escritura. *Cuestiones de escritura/ Escribir importa*. N° 1. Editado por el Programa de Escritura de Manoa. Traducción de la Cátedra de Residencia del Traductorado de Inglés del IES en Lenguas Vivas Juan R. Fernández.

----- (1997). Como responder los escritos de los alumnos. *Cuestiones de escritural/ Escribir importa*. Nº 2. Editado por el Programa de Escritura de Manoa. Traducción de la Cátedra de Residencia del Traductorado de Ingles del IES en Lenguas Vivas Juan R. Fernández.

----- (1997). Revisión de pares y grillas para hacer comentarios. *Cuestiones de escritural/ Escribir importa*. Nº 7. Editado por el Programa de Escritura de Manoa. Traducción de la Cátedra de Residencia del Traductorado de Ingles del IES en Lenguas Vivas Juan R. Fernández.

ⁱ La Escuela de Auxiliares Técnicos de la Medicina cuenta con un plan concurrente para alumnos repetidores que superan el límite de edad requerida en el ingreso a primer año (planes de cinco y seis años de nivel medio en Neuquén. Disposición Nº 0058/05).

ⁱⁱ Paula Carlino sostiene que en la evaluación de un trabajo y en especial en la revisión por pares se debe evitar que falte alguno de estos criterios: *lo que se pondera, *lo que es necesario revisar y *algunas ideas o propuestas para mejorar. La experimentación de esta práctica, es decir, no olvidar ninguno de los tres ítems, da siempre resultados que favorecen el mejoramiento de los productos finales.