Subsecretaría de Planificación y Evaluación de la Calidad Educativa

Dirección de Planificación de la Calidad Educativa

Propuesta de trabajo para escuelas secundarias

año 2016

Los cinco principios fundamentales

Mgter. María Julia Amadeo

Verano de 2016

Estos principios se constituyen en el marco desde el cual se concretarán cada una de las acciones que se lleven a cabo desde esta Dirección con la aspiración de que se materialicen en las prácticas de cada aula del territorio provincial. En tal sentido, no pueden desprenderse estos principios del ideario construido por la DGE durante la actual gestión.

Las acciones realizadas por esta Dirección se sustentarán en estos principios fundamentales:

1) **Calidad:**

Por un lado entendemos por calidad al hecho de que toda acción educativa, desde las que se trabajen a través de esta dirección hasta las que lleve a cabo un maestro en un aula debe realizarse con la convicción de estar poniendo el mayor de los esfuerzos posibles desplegando la totalidad de los talentos disponibles. Se trata de vivir apasionadamente lo que se emprende. No podremos despertar pasión en otros (los docentes o los estudiantes con quienes trabajaremos) si no estamos profundamente apasionados nosotros.

Por otro lado, entendemos por calidad al hecho de que los estudiantes aprendan. El actual gobierno de la DGE considera que es una falacia establecer la oposición entre inclusión y calidad. Una no puede poner en riesgo la otra. No hay inclusión si no hay calidad. Inclusión no es que los chicos estén en la escuela sino que los chicos aprendan en la escuela.

Esta Dirección considera que un objetivo político importante consiste en evitar que se disparen las desigualdades sociales en cuanto al rendimiento académico. Si se garantizan unos cánones universales de calidad, se erosionan las ventajas ligadas a residir en un barrio privilegiado o de tener unos padres altamente activos o efectivos. Algunas investigaciones recientes demuestran que en contextos en los que no existe una normativa que establezca unos estándares mínimos y controles para aplicarla, es probable que aumente la dispersión de la calidad de la enseñanza. La falta de estandarización perjudica a los hijos de familias más humildes o con padres poco implicados. Los estudiantes procedentes de entornos familiares desfavorecidos obtienen beneficios relativamente inferiores de su asistencia a la escuela en sistemas educativos diversificados, sin estandarización curricular.

Si no hay estandarización, los que más provecho logran de la educación son los estudiantes de origen acomodado.

De allí que resulte clave, cuando la propuesta llevada a cabo así lo permita, tener en cuenta:

_ Las expectativas de logro especificadas por área, ciclos o nivel establecidas en los Diseños Curriculares Provinciales;

_ Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios establecidos en los Documentos del Consejo Federal de Educación.

2) **Creatividad:** entenderemos por creatividad a la capacidad de crear nuevas ideas desde ideas ya conocidas. De allí que la creatividad resultará más rica cuanto más rico sea el capital enciclopédico del estudiante. No se crea de la nada. Esta capacidad lleva a producir soluciones originales a partir del desarrollo de la imaginación.Es una habilidad propia de la especie humana de allí que no debe considerársela solo como atributo de la actividad artística. Toda actividad humana puede ser creativa (la ciencia, el deporte, etc). Es una capacidad inventiva que se logra construyendo y destruyendo rutinas para ello es importante estimular el pensamiento divergente.

Difícilmente podrá educar la creatividad aquel docente que no tenga la oportunidad de desarrollarla. De allí que las acciones que se propongan desde esta Dirección propenderán al desarrollo de esta capacidad tanto en los estudiantes como en los docentes. Apostar por el desarrollo de una persona creativa supone aceptar que no siempre estará en un todo de acuerdo con lo que se enseñe o se proponga. Una persona creativa intentará recorridos personales. Y habrá que respetarlos.

3) Atención a la diversidad: aspiramos al desarrollo de una sociedad inclusiva. La escuela es un estado a escala humana. Es en la escuela donde se construye el estado. Si bien seguirán existiendo escuelas especializadas, la tendencia es que los estudiantes con discapacidad que estén en condiciones de hacerlo se sumen a las escuelas comunes. No poder ver, no poder oír, no poder caminar, no poder hablar, son todas maneras de no poder ser plenamente habitantes de sociedades homogeneizantes altamente prejuiciosas y en el fondo temerosas de lo

diferente. Y todas estas limitaciones, todas estas formas de no poder, son, además, adversidades permanentes. Por lo tanto, esta Dirección velará porque en todas las propuestas que lleguen a las escuelas existan o bien espacios para pensar la discapacidad en el marco de la reflexión sobre la condición humana o bien estrategias diferenciadas según las diferentes discapacidades.

4) Resiliencia: el término resiliencia deriva del verbo latino *resilire*que significa "volver a entrar saltando" o "saltar hacia arriba". Ha sido acuñado por la Física para aludir a la capacidad de ciertos materiales que, a causa de su memoria, pueden resistir a los choques, recuperando su estado inicial.

La Psicología y la Sociología han tomado prestado de la Física el término para referirse a la capacidad humana individual o colectiva de enfrentar la adversidad y, además, salir fortalecido de ella.

Este concepto ha venido a poner en evidencia que los seres humanos podemos hacer y ser, es decir podemos tornarnos competentes, superando las situaciones adversas en las que nos haya tocado nacer o transitar. De allí que la mirada de los diversos proyectos intervención social, como por ejemplo los proyectos educativos, comienzan a dirigirse hacia la *ordinarymagic* o magia cotidiana que surge del hecho de que el hombre es capaz de superar el dolor enfrentándolo y fortaleciéndose. De este modo se ha logrado pasar de modelos centrados en la enfermedad y la necesidad a modelos basados en las potencialidades de desarrollo de los sujetos y sus entornos. Así ya no se trabaja sobre la compensación sino sobre la prevención del impacto de la adversidad fomentando el surgimiento de actitudes resilientes.

La resiliencia es un proceso que supone mucho más que la activación de mecanismos de protección como la resistencia puesto que lleva a la construcción de conductas dotadas de una vitalidad positiva. Esto permite enfrentar las diversas situaciones de estrés reduciendo la ansiedad, la angustia o la rabia. De este modo el sujeto o el colectivo logra conquistar una vida sana aún en medio de la insanía.

La resiliencia es fruto de un proceso ecológico pues es resultado de una interacción dinámica entre el medio y el sujeto. Nadie es resiliente sino que nos hacemos resilientes. Y nadie se vuelve resiliente solo sino que siempre necesitamos de otros.

Todo proyecto educativo que tenga como meta lograr sujetos competentes, seguros de sí mismos y que no naufraguen en el mar de los males que los rodean tendrá un mapa trazado en el que se desplieguen estos factores resilientes.

4) Cultura de la paz: "Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz" (Declaración de la *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*)

En el 1999, a través del documento **"***Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz", las Naciones Unidas acordaron que* "la paz no es solo la ausencia de conflictos" sino que es un estado de la cultura que, en el marco de los Derechos Humanos, se refleja en valores, actitudes y comportamientos opuestos a toda forma de violencia y que busca la prevención de conflictos por medio del diálogo y la negociación.

En el año 2000 se reunieron los Premios Nobel de la Paz y produjeron el "Manifiesto 2000 para una cultura de paz y no violencia". En él sostienen que cada ser humano es responsable hacer real la cultura de la paz en el marco de su familia, su ciudad, su país por medio de la práctica cotidiana de la no violencia activa (rechazando toda forma de violencia física, sexual, psicológica, económica, social), la tolerancia, el diálogo, la reconciliación, la justicia y la solidaridad. Para lograrlo será necesario liberar la generosidad, escuchar para comprender y preservar el planeta promoviendo un consumo responsable.

Los productos que se generen desde esta dirección y las actividades que desde aquí se promuevan incluirán aspectos relacionados con la cultura de la paz.

Apostillas al tema de la planificación

Mgter. María Julia Amadeo

Verano de 2016

Imaginamos la planificación como un documento vivo, que sirva:

- a la Institución para organizar su tarea,
- a los padres para saber cómo acompañar a sus hijos,
- a los docentes para organizar su tarea y poder así trabajar más enfocado en los chicos contando con que ya hay muchas cosas importantes en las que ya pensó en su momento,
- y a los chicos para saber qué se espera de ellos y qué pueden esperar ellos de su docente.

Una planificación es algo parecido a la organización de un viaje: prevemos por dónde iremos, qué haremos, qué tenemos que llevar, etc. En el caso de la planificación el mapa es el DCP pero el recorrido lo hacemos nosotros. **Por eso no copiaremos textual lo que dice el DCP pero nos orientaremos por él.**
Una planificación vuelve visible un proyecto formativo. Desde esta perspectiva, por un lado andamia, organiza la tarea y por otro, explicita el sentido.

Pensamos que una planificación debe tener al menos:

1) **Descripción de los destinatarios:** esta descripción debe contener las fortalezas y debilidades que se han detectado en el grupo en la etapa diagnóstica. Todo el resto de la planificación deberá ajustarse a esta descripción. Debe evidenciarse cómo se han realizado las adaptaciones necesarias a este grupo de alumnos para los que va destinado el trabajo.

2) **Fundamentación**: en la que se ponga de manifiesto:

    - el sentido de lo que se propone: preguntarse por el para qué es acaso la más humana de las preguntas;
    - nuestra postura pedagógica;
    - por qué elegimos ese recorrido particular

En esta fundamentación deberíamos poder responder preguntas tales como:

- ¿Por qué esta materia en el itinerario formativo del chico?
- ¿Cómo se relaciona con lo que ya saben?
- ¿Qué tipos de problemas va a saber resolver y para qué? (se trata de que los temas estén puestos en orden iluminar

problemas más o menos próximos (de acuerdo con la edad y los conocimientos previos), a las necesidades personales, grupales, institucionales, colectivas).

Es distinto dar una materia en la escuela primaria o en el ciclo básico de la escuela secundaria o en el ciclo orientado una materia que se relaciona con la ciencia básica, (que trabaja para describir o explicar fenómenos) o una materia orientada a la reflexión humanística de dar una que se relaciona con la ciencia aplicada, cuya misión es justamente producir conocimiento para solucionar problemas. Lo que dijimos en el primer párrafo se adecua más al segundo escenario.

En el caso del primer escenario, podríamos pensar, tal vez, en preguntas que llamen a los temas, procedimientos, actitudes a desarrollar.

Puede entenderse la diferencia entre trabajar contenidos y **trabajar competencias, habilidades o saberes** en cualquiera de los dos escenarios.

Lo primero supone esperar de los estudiantes una respuesta guardada en la memoria de corto plazo (por ejemplo, en el área de Lengua y Literatura enseñar y luego preguntar cuáles son las categorías del texto argumentativo).

Lo segundo implica el desarrollo de **estrategias orientadas a la acción**, a la resolución de un problema (retomando el ejemplo anterior podría pensarse pongamos por caso, encontrar la superestructura de un texto ocurrencia, es decir un texto realmente producido, acción que supone la comprensión del texto[1]).

Es importante poder comunicarles a los chicos que hay saberes que adquieren relieve en situaciones complejas que por el momento no pueden desarrollarse. Por ejemplo, para poder enviar información sobre transacciones bancarias o correos electrónicos, es necesario cifrar los mensajes para que otra persona, que no sea la interesada, pueda leer los mensajes. La

[1]La comprensión y la producción de textos son casos prototípicos de resolución de problemas, en el sentido que se aplican saberes previos para trabajar sobre casos (textos) nuevos.

ciencia que se dedica a crear códigos para cifrar mensajes se llama Criptografía (lo que hacen los hackers es tratar de encontrar el código para descifrar los mensajes). Si se observa en las direcciones web de los accesos a bancos o sitios de pago, comienzan con https/… esa "s" al final indica que es un sitio seguro, porque trasmite la información a través de mensajes cifrados. El descifrado de mensajes se usa desde el siglo I antes de Cristo, Julio César se comunicaba con sus generales en batalla con mensajes cifrados. También en textos literarios como "El Escarabajo de Oro" de Edgar Allan Poe o "El código Da Vinci" de Dan Brown se muestran ejemplos de cifrado de mensajes. ¿Qué tiene que ver eso con la matemática? Que a medida que van surgiendo más complejidad en los cifrados la forma de encriptar se va haciendo más difícil, y un uso directo es el conocimiento de los números primos, la forma de combinar o permutar letras y números, la forma de revertir un proceso (usando funciones inversas), criterios de divisibilidad, ajustes de polinomios, números aleatorios, factorización de números y polinomios, entre otros conceptos matemáticos.

- Finalidades educativas: pensadas en términos de capacidades que se espera que los estudiantes alcancen: analizar, sintetizar, articular teoría/práctica, integrar, reflexionar, visualizar, imaginar, entre otras posibilidades.

Es importante aquí no torturarse con los verbos, los infinitivos, los sustantivos deverbales y todo eso que obtura el pensamiento y copiamos casi sin pensar en lo que hacemos.

3) **Organización del curso**:

- ¿qué problemas se van a abordar? O bien ¿Qué preguntas van a responderse?
- ¿en qué orden? (recordar la complejidad creciente)
- ¿Qué temas, qué procedimientos, qué actitudes van a articularse para abordar los problemas o responder las preguntas planteadas?

- ¿Qué tiempo vamos a asignar a cada problema o cada pregunta?
- ¿qué actividades se realizarán? (responden a la pregunta ¿cómo se aprende esto?
- ¿Qué actividades de de recapitulación, de integración, de repaso?
- ¿cómo se evaluará cada etapa? (para definirlo conviene pensar ¿Qué utilizaremos para obtener evidencias de los aprendizajes? Diagramas, esquemas, mapa conceptual, etc

No necesariamente debe hacerse en columnas, en T o en algún formato especial.

4) **Recursos que se necesitarán:** es importante que el docente pueda planificar qué va a necesitar y cuándo para poder organizar los recursos de la escuela (televisores, computadoras, proyectores, libros, etc). Además de planificarlos debe informarlo a quien se encarga de administrar esos recursos. De esta manera el docente ya puede despreocuparse del tema y concentrarse en “mirar” a los chicos.

5) **Ajustes:** una planificación es un documento flexible, siempre en proceso de construcción, de adecuación permanente porque la tarea cotidiana está sometida a muchos avatares y porque un grupo puede entusiasmarse tanto con lo que está aprendiendo que decidamos detenernos más tiempo en una estación o porque no logramos entusiasmarnos y decidimos abandonarla solo habiendo aprendido lo mínimo indispensable como para avanzar a la próxima estación.

6) **Logros alcanzados: c**uando volvemos de los viajes, nos dedicamos a volver sobre lo vivido y lo resignificamos. Vemos las fotos, contamos las cosas que hicimos. Evaluamos las cosas buenas y malas. Recomendamos a otros.

Al finalizar el año y a modo de evaluación institucional que pueda ser comunicada tanto a los padres, a los colegas que tomarán la posta el año próximo y a los mismos alumnos, en la planificación deberemos hacer un relato de la experiencia: qué actividades fueron más interesantes, qué descubrimos, qué tuvimos que cambiar,

qué desecharíamos, qué aconsejaríamos al próximo profesor, qué aconsejaríamos a los chicos, qué aconsejaríamos a los padres etc.. Este informe debe en primer lugar comunicarse a los destinatarios mencionados y luego sumarse a la planificación.

Una planificación guardada en un bibliorato carece de sentido

Basado en:

Coronado, Mónica. *Competencias docentes: ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Bs. As. Noveduc, 2013

Y en 30 años de experiencia docente

Agradezco las lecturas atentas de:

Prof. Élida Hodar, miembro del equipo técnico de Dirección de Educación

Mgter. Celia Chaab, directora de Evaluación de la Calidad Educativa

Y los excelentes aportes de:

Mgter. Sandra Segura

Prof. Gustavo Brachetta

Una escuela que evalúa es una escuela que aprende

Mgter. María Julia Amadeo

Verano de 2016

El sentido de la evaluación es

crear un horizonte de expectativas
para un nuevo desafío.
Es mirar hacia el ayer

para proyectarnos hacia el futuro.
Evaluar es valorar

La razón de ser de las escuelas es el aprendizaje de las nuevas generaciones. El principal indicador de éxito de un docente, de una escuela, de una familia, de una sociedad es que todos pero especialmente los más jóvenes, aprendan, se perfeccionen, sean mejores.

Toda acción educativa supone lograr un cambio en el otro para lograr un cambio en la sociedad. Los humanos somos una especie que se caracteriza por nacer inmadura y por necesitar un largo proceso acompañados por otros hasta alcanzar la madurez adulta. Por eso consideramos que las escuelas son los ámbitos privilegiados en los que se gestan los principales cambios a los que asiste una sociedad. Los cambios que operen en el mundo serán los cambios que seamos capaces de forjar en las escuelas.

Los aprendizajes que nos habilitan para vivir en un mundo cada vez más complejo son muchos y muy variados y no se agotan en lo que puede hacer la escuela. Pero nos centraremos aquí en los aprendizajes que se realizan en ella.

La escuela ofrece una acción educativa sistemática es decir no azarosa sino planeada estratégicamente. Una planificación estratégica supone organizar medios para lograr fines. La finalidad de la escuela es el aprendizaje por lo tanto la tarea que nos toca es organizar los medios que tenemos para que los estudiantes aprendan.

La tarea docente, la tarea de enseñar, consiste en habilitar al estudiante para que aprenda. Hay dos aspectos clave a los que hay que focalizarse: en el que aprende y el conocimiento que ha de compartirse con él.

El camino que elegimos para enseñar debe ajustarse a los modos de aprender que tienen los estudiantes quienes, lenta y paulatinamente, podrán adquirir otros modos de aprender, tal vez más cercanos, o no, a los modos de aprender del profesor.

Una de las características del pensamiento estratégico es mantener siempre el objetivo a la vista y reorganizarse y readaptarse permanentemente en pos del objetivo. Esto supone una evaluación permanente de lo que se ha hecho y de los que se ha logrado para advertir lo que falta e imaginar cómo alcanzarlo.

Por eso con la meta de convertir nuestras escuelas en escuelas en las que se aprende, vamos a centrarnos en aprender a evaluar a los estudiantes para evaluar nuestra tarea y para corregir o mantener el rumbo.

¿Qué es evaluar?

Evaluar siempre supone una actividad de comparación. Como todos sabemos comparar es encontrar diferencias y semejanzas entre entidades que pueden compararse porque pertenecen a la misma categoría. En el caso de la evaluación comparamos el conjunto de saberes alcanzados por el estudiante con el conjunto de saberes que están establecidos en los diversos documentos curriculares (planificación del docente, DCP o NAP).

Es necesario que nos aseguremos que nuestras planificaciones, y por lo tanto nuestras evaluaciones, contengan, al menos, el mismo conjunto de conocimientos que se encuentran en los DCP y en los NAP porque de este modo nos aseguramos que todos los estudiantes alcancen los mismos saberes que, como sociedad, hemos considerado básicos.

¿Para qué evaluar?

Una de las acciones que más poder supone en el sistema educativo es la acción de evaluar. Es mediante la evaluación que acreditamos ante la sociedad lo que un estudiante sabe, es mediante la evaluación que habilitamos a los estudiantes para pasar de año. La evaluación tiene efectos en la vida de los estudiantes y de sus familias. No es, por lo tanto, una acción menor sino que debemos prestarle la suficiente atención.

Concebimos a las escuelas como comunidades de aprendizaje. En estas comunidades la evaluación debe realizarse desde una perspectiva holística, es decir, todos los actores deben evaluarse y ser evaluados, las decisiones que se tomaron (a nivel institucional y áulico), las prácticas docentes y los logros de los estudiantes. Aspiramos a lograr Buenas Prácticas evaluativas en todas las dimensiones de la tarea escolar. La expresión Buenas Prácticas hace referencia a las actividades, en este caso actividades relacionadas con la tarea de evaluar, que se organizan mediante procedimientos apropiados o pautas aconsejables. Estas deben estar adecuadas según normativa o parámetros consensuados en un contexto concreto y se amparan en la expertise.

Entendemos la evaluación como un proceso de recolección de datos que deben analizarse a partir de criterios pedagógicos para producir información que sirve para que:

- los estudiantes reflexionen sobre sus logros y dificultades;
- los docentes:

  a) conozcan los logros y las dificultades de los estudiantes
  b) tomen decisiones sobre la calificación, la acreditación, la promoción y la graduación de los estudiantes.
  c) informen a los estudiantes y/o a sus familias sobre el desempeño de los estudiantes en la escuela.

- la escuela revise sus acciones de enseñanza y gestión institucional para andamiar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

¿Qué evaluar?

El momento clave de la evaluación es la elaboración de un juicio de valor para la toma de decisiones. Los juicios evaluativos se basan en algún tipo de comparación y para ejercerla, precisan de la determinación previa de un **referente.** Se entiende por r**eferente**, el parámetro de exigencia referido al nivel de logro de los aprendizajes, con el cual se comparan las producciones de los alumnos. A modo de ejemplo se presentan algunos referentes:

_ El conjunto de objetivos educativos específicos, establecidos en la planificación áulica de cada espacio curricular (que puede ser más amplio que el DCP o los NAP pero nunca por debajo de ellos);

_ Las expectativas de logro especificadas por área, ciclos y/ o nivel establecidas en los Diseños Curriculares Provinciales;

_ Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios establecidos en los Documentos del Consejo Federal de Educación.

Estos referentes cumplen varias funciones:

- función homogeneizadora, respecto a los aprendizajes considerados básicos que como adultos hemos decidido que todos los chicos deben tener.
- Función orientadora para los docentes.
- Función sumativa, como referente del momento de aprendizaje en que se encuentran los estudiantes.
- Función instrumental, para la elaboración de instrumentos de evaluación.

¿Cuándo evaluar?

Este proceso de evaluación se desarrolla mediante la aplicación de diversos instrumentos, Algunos de ellos aportarán información parcial y continua sobre el logro de aprendizajes y sobre las estrategias de enseñanza utilizadas. Otros servirán tomar decisiones relacionadas con la calificación, promoción o graduación de los estudiantes.

¿Cómo evaluar?

El **primer paso**es tener en claro **para qué** estamos pensando la evaluación:

- para saber cuáles son los conocimientos previos del estudiante (al principio del año escolar);
- para constatar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes y realizar los reajustes necesarios en la práctica docente; (durante el año escolar);

- para conocer los aprendizajes construidos durante el período lectivo y obtener información para la acreditación y la promoción (al final del año).

El **segundo paso**consiste en explicitar **cuáles es el saber que se va a evaluar** en función de lo que establecimos en el paso anterior.

El **tercer** paso consiste en establecer cuál es el **aprendizaje esperado**es decir el recorte que hacemos de ese saber elegido que, seguramente, es una capacidad o habilidad compleja que tal vez solo puede ser evaluada como tal a la finalización, por ejemplo, de un ciclo.

El **cuartopaso**consiste en especificar los **indicadores de logro**, es decir, qué debe hacer el alumno para demostrar que ha alcanzado los saberes que se están evaluando.

El **quinto paso** consiste en elegir el instrumento con el que se va a evaluar, es decir, el medio: una conferencia, un organizador gráfico, una prueba, etc.

El **sexto paso** supone **plantear actividades** que permitan a los estudiantes demostrar, con adecuado esfuerzo, lo que saben.

Entre esas actividades hay que tener en cuenta que la actividad cognitiva humana se caracteriza por tener la capacidad de volverse sobre sí misma, es decir, el ser humano es el ser que sabe y que sabe que sabe, cuánto sabe y cómo sabe. A esto se le llama **metacognición** y es una actividad necesaria para alcanzar aprendizajes significativos y duraderos y para desarrollar la habilidad de aprender a aprender. En alguna de las instancias de evaluación, sino en todas, deberemos habilitar el ejercicio de esta capacidad netamente humana.

Existe una tendencia establecer si debemos escribir cada unas de estas categorías con verbos en infinitivo, con sustantivos deverbales, con verbos conjugados, no entraremos aquí en esos aspectos que no son sustantivos y entorpecen el pensamiento. Presentamos un ejemplo, provisto por la Mgter Sandra Segura.

Bloque de contenidos	Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)	Aprendizaje esperado	Indicador específico	Actividad
LAS OPERACIONES CON NÚMEROS NATURALES	El reconocimiento y uso de las operaciones entre números naturales y la explicitación de sus propiedades en situaciones problemáticas que requieran: • sumar y /o restar con distintos significados partiendo de diferentes informaciones, utilizando distintos procedimientos y evaluando la razonabilidad del resultado obtenido; • multiplicar y dividir con distintos significados, utilizando distintos procedimientos –con y sin calculadora–, decidiendo si se requiere un cálculo exacto o aproximado y evaluando la razonabilidad del resultado obtenido; • multiplicar y dividir cantidades que se corresponden proporcionalmente para calcular dobles, mitades, triples, … • elaborar y comparar procedimientos de cálculo –exacto y aproximado, mental, escrito y con calculadora– de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones por una cifra o más, analizando su pertinencia y economía en función de los números involucrados; • analizar relaciones numéricas para formular reglas de cálculo, producir enunciados sobre las propiedades de las operaciones y argumentar sobre su validez ; • elaborar y responder preguntas a partir de diferentes informaciones y registrar y organizar información en tablas y gráficos sencillos.	Resuelven problemas que involucran diversos sentidos de la multiplicación y la división, utilizando, comunicando y comparando diversas estrategias y cálculos posibles.	- Determinar la cantidad que resulta de combinar elementos de dos colecciones distintas por medio de diversas estrategias y cálculos.	*Mariela está preparando una fiesta de disfraces y quiere ayudar a sus invitados a diseñar los disfraces de payasos. Si tiene cinco sacos y cuatro pantalones, todos distintos, averiguá cuántos disfraces diferentes se pueden formar.* *Resolverlo por lo menos de dos maneras posibles).*

La ética de la evaluación

La evaluación es un componente de la actividad educativa por lo tanto está atravesada por los mismos principios de toda actividad educativa: el aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, decimos que el sentido de la evaluación es valorar los aprendizajes del estudiante y no humillarlo o castigarlo. En este marco se espera que:

- los contenidos y saberes que se evalúan deben ser claramente explicitados a los alumnos y padres;
- los estudiantes deben haber practicado con un tipo de instrumento similar durante el proceso de aprendizaje;
- los estudiantes deben conocer cuándo, qué y cómo se los evaluará y con qué criterios se hará la corrección
- La devolución de los resultados debe ser rápida y debe haber un momento en el cual se pueda fundamentar al estudiante la valoración realizada. Es posible que a algunos estudiantes no les interese pero en ese caso conviene explicarle que él siempre debe saber con qué criterios ha sido evaluado porque esto le ayuda a aprender. En este momento deben realizarse tres acciones:
    - identificar logros y dificultades;
    - formular posibles causas que favorecieron u obstaculizaron los aprendizajes;
    - plantear alternativas para superar dificultades

Sentido de la evaluación integradora

Seguramente a lo largo de este año volveremos a estar en contacto con Uds. para profundizar este tema. Por el momento, solo queremos hacer una presentación general para que de alguna manera nuestra tarea comience desde el principio iluminada por esta meta.

La evaluación integradora es un momento claramente diferenciado que puede concebirse como parte de un proceso de construcción de conocimiento. Supone un trabajo previo orientado a que los estudiantes comprendan lo que han alcanzado y lo pongan en valor. Les proponemos aquí un ejemplo de un mapa conceptual elaborado en el proceso integrativo con alumnos de segundo año de la escuela “Mahatma Gandhi” previo a la evaluación final.

Aprender (enseñar) lengua y literatura en segundo año

es aprender (enseñar) acerca de

La lengua — la literatura

Sirve para

Leer/escuchar y producir oralmente y por escrito

Textos no literarios

Hay que

Conocer los **mecanismos** **y** los recursos para

que mantienen unidos los textos que sean eficaces

Que son:

Las familias de palabras

Los sinónimos

Los hiperónimos

Las proformas

Que son:

los signos de puntuación

la ortografía

para

usar mejor la lengua

textos literarios **textos de exploración estética**

hay que

Tener variadas experiencias con **diversos textos**

Que son:

Narrativas (cuentos y novelas)

Líricas: poemas

Dramáticas: obras de teatro

para

vivir experiencias distintas

para pensar y comprender otros mundos

La evaluación integradora es totalizante e implica reconocer los conceptos sustantivos y sus interrelaciones en torno a un objeto de conocimiento.

Es oportuno no hacer en soledad las pruebas integradoras sino compartir la tarea de plantear evaluaciones con los pares. Partimos de la base que la mirada del otro siempre puede enriquecer.

Por eso sugerimos realizar los exámenes integradores en el marco amplio del área en la que se circunscribe el espacio. Los docentes de quinto/sexto año de la secundaria armarán la prueba integradora para el cuarto año, los de cuarto para los de tercero, los de tercero para los de segundo, los de segundo para los de primero.

Sería ideal realizar los exámenes integradores al inicio del año escolar para orientar la tarea del aula hacia la meta propuesta.

Este ejercicio de trabajar poniendo la meta a la que debemos llegar nos pone en una tensión hacia el futuro.

La idea es ir acortando la brecha entre lo que debió ser aprendido (curriculum prescripto) y lo efectivamente construido en el aula (curriculum vivido).

Aquí entra en juego la responsabilidad ética de todos los adultos que formamos parte del sistema educativo porque, parafraseando a D. Roca, los aprendizajes que faltan son los dolores que nos quedan.

Bibliografia

COLL, C. (1994) "Los contenidos de la Reforma", Bs. As. Santillana.

COLL, BARBERÁ Y ONRUBIA (2000) "La Atención a la Diversidad en las Prácticas de Evaluación". Infancia y Aprendizaje Nº 90.

APEL, J. y RIECHE, B. (2001) " Las Pruebas en el aula", Bs. As., Edit. Aique.

MATEO (2000) "La Evaluación Educativa, su práctica, y otras metáforas. Barcelona: I. C. E. Universidad de Barcelona.

POPHAM, W. (1994) "Evaluación Basado en Criterios. Madrid. Edit. Magisterio Español.

PERKINS, D (1997) "La Escuela Inteligente. Barcelona: Gedisa.

FREIXES, M. Y PERCERISA, A (2000) "Evaluación en la Educación Secundaria. Barcelona, Graó.

DOCUMENTO "Recrear la Evaluación Integradora" de la Pcia. de la Rioja.

BORRADOR DOCUMENTO DE APOYO PARA Las Evaluaciones Finales Integradora de la DINIECE.

BARBERÓ GREGORI, Elena. (1999). "Evaluación de la Enseñanza, Evaluación del Aprendizajes, Edebé, Barcelona.

Hacia una Política Lingüística

Visión general

Defendemos **todas las lenguas** porque:

- nuestros idiomas sirven para entendernos y para describir y catalogar nuestro mundo;
- nuestras lenguas no son solo riqueza cultural, material e inmaterial, sino patrimonio natural: son parte de nuestra biología, de nuestro ecosistema;
- frente a posturas reduccionistas de la internacionalización, la competitividad y el utilitarismo mal entendidos, apostamos al riqueza de la diversidad;
- la elegancia, la imaginación, la capacidad de análisis, reflexión y expresión, o la sensibilidad, el amor y la solidaridad no son patrimonio exclusivo de determinados idiomas
- acceso al mundo: el conocimiento de lenguas amplía las posibilidades de explotar recursos como Internet para búsquedas de información e incluso para mejorar el uso de esas lenguas

Ventajas

Los multilingües son:

- hábiles para “switchear” entre dos sistemas del habla, de escritura y de estructuras;
- más hábiles para concentrase mejor sin distraerse en otras cosas;
- mejores en “multitasking”;
- más observadores;
- Más hábiles para enfocarse en la información relevante y editar lo irrelevante.
- Más hábiles para la toma de decisiones.
- son más adaptables a diferentes situaciones.
- Tienen más confianza y autoestima en situaciones diferentes.

- El plurilingüismo contribuye a convivir con la diversidad y a poder comprender y aceptar las diferencias, y

Camino didáctico

- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase,
- Compartimentar,
- extender la gestión de la clase a un espacio más amplio,
- desarrollar la cooperación entre alumnos y algunas formas simples de enseñanza mutua.

Líneas de acción

- tendencia importante en el mundo actual de las lenguas es **la certificación de los conocimientos**
- **establecer estándares**
- Formación y capacitación docentes. Para lograr altos niveles de excelencia en la enseñanza de lenguas resulta prioritario fortalecer las capacidades de los docentes
- Innovación: la enseñanza de lenguas extranjeras se ha caracterizado desde sus comienzos por la incorporación permanente de innovaciones. La utilización de netbooks en las aulas se convertirá en breve en una herramienta de acceso a las lenguas enseñadas.

Hacia una política de lectura

¿Por qué tener una política de lectura?

- la declaración de los Derechos humanos proclama que toda persona tiene derecho a gozar de las artes y a participar del progreso científico y de los beneficios que de él resulten

- el Fórum Universal de las Culturas declaró que el acceso a la cultura debe darse en condiciones de igualdad, dignidad humana y no discriminación
- la convención sobre los derechos del niño los reconoce como sujetos de derechoy por lo tanto convierte a las personas adultas en sujetos de responsabilidades
- La DGE ha hecho explicita en su ideario la postura polìtica en torno del sentido de la educación, la función de la escuela y el valor de el evaluación como actividad orientada a permitir procesos de mejora
- Es uno los principales objetivos políticos del actual gobierno escolar evitar que se disparen las desigualdades sociales en cuanto al rendimiento académico
- las evaluaciones de calidad educativa realizadas en diversas instancias (PISA; ONE) ponen en evidencia los niveles insuficientes de desarrollo de la competencia lectora alcanzados de los estudiantes argentinos
- la lectura es una práctica social que enriquece el capital cultural de las personas, permite el acceso al conocimiento y habilita para la defensa de los derechos ciudadanos

Estándares de lectura

Para que en una escuela los alumnos desarrollen su competencia de lectura se necesita que los distintos actores se comprometan:

El Equipo de gestión:

1) Desarrolla estrategias y plan de acción para lograr una biblioteca escolar autogestionada.
2) Coordina los proyectos docentes personales de lecturas
3) Acuerda con los docentes e implementa una plan para la "sociedad de lectores"[2]
4) Comunica las familias cómo puede ayudar al niño para que se convierta en lector;
5) Elabora un plan de desarrollo institucional de la lectura (en consenso con los docentes), advirtiendo la complejidad creciente;
6) Evalúa de manera sistemática las estrategias de transferencia didáctica de la lectura en cada aula. En educación media y en educación superior, la evaluación se hará con los coordinadores de área y el regente institucional.
7) En caso de ser preciso, colabora con el docente para la reformulación de estrategias de transferencia y/o profesionalización disciplinar en temáticas de lectura

El Docente:

1) Se profesionaliza de manera constante y autogestionada
2) Desarrolla un proyecto de lectura personal para conformar una "sociedad de lectores" en la institución
3) Elabora diagnósticos para el ajuste de los planes lectores institucional y áulico
4) Desarrolla estrategias y plan de acción consecuente para el logro de la lectura que construye conocimiento, en el aula

[2] Solo puede formar un lector, quien es lector. En este sentido se propone que los docentes se reúnan y compartan sus lecturas, al menos cuatro veces al año. Deberá quedar algún registro institucional de la actividad (fotos, videos, afiches, entre otros) para compartir en diversos encuentros comunitarios (jornadas, instancias de evaluación institucionales, página de Facebook de la escuelas, actos escolares) y que puedan ser exhibidos antes los estudiantes y padres como testimonio de la conformación de esta sociedad de lectores.

5) Solicita a los estudiantes tareas de lectura, acordes y razonables según la fase de desarrollo de la competencia en la que se encuentran los estudiantes
6) Habilita las estrategias cognitivas básicas de los estudiantes: observación, inferencia y memoria a través de distintos dispositivos de lectura
7) Diseña prácticas didácticas para el desarrollo de las estrategias metacognitivas de lectura
8) Desarrolla confianza en el proceso de lectura de los alumnos y lo comunica a los mismos

El estudiante

Para que un estudiante se convierta en lector, en cada nivel educativo y en cada modalidad:

1) Se mantiene leyendo, hasta automatizar las estrategias cognitivas de lectura.
2) Autogestiona su propio plan lector con orientación de su docente
3) Se dispone para la tarea cognitiva de lectura, activando su capacidad de asombro y su curiosidad.
4) Se pregunta por la finalidad educativa o el sentido de la tarea propuesta por el docente en consonancia con los textos que está abordando
5) Logra la lectura decodificadora[3] al terminar el primer ciclo de primaria
6) Logra la lectura comprensiva[4] al terminar el segundo ciclo de primaria
7) Logra la lectura interpretativa[5] al terminar el ciclo básico de secundaria
8) Logra la lectura constructiva[6] al terminar el ciclo orientado de secundaria
9) Logra la lectura intertextual[7] al concluir su educación terciaria
10) Desarrolla estrategias metacognitivas que habiliten la autogestión lectora

[3]**Lectura decodificadora**: conecta fonema con grafema y domina la figura tonal, adquiriendo fluidez al terminar 3er. grado de primaria.
[4]**Lectura comprensiva:** descubre qué dice el texto, puede reconocer y clasificar información textual al terminar 5to. grado de primaria. Selecciona y jerarquiza información al terminar 7mo. grado de primaria y puede elaborar recursos de síntesis con guía del docente (resúmenes, esquemas de contenido, cuadros sinópticos)
[5]**Lectura interpretativa:** puede formular hipótesis sobre la intencionalidad del autor de un texto al terminar 2do. año de la secundaria.
[6]**Lectura constructiva:** puede elaborar un contenido otro, a partir del qué, del para qué del texto e incorpora su propio posicionamiento a partir del enriquecimiento cognitivo logrado desde el proceso lector, al terminar el 5to. año de secundaria).
[7]**Lectura intertextual**: puede armar series discursivas a partir de conectar diversos textos

La familia

Para que un estudiante se convierta en lector, la familia:

1) Controla que el estudiante lea en el hogar todos los días, leyéndole en voz alta, si es necesario. En caso de que el lector sea el adulto, es recomendable que siga la línea escrita con el dedo o una regla para que el aprendiz de lector vaya relacionando letras con sonidos
2) Comparte con él comentarios acerca del contenido de lo leído
3) Valora las instancias de lectura
4) Garantiza la provisión de material de lectura y las condiciones del hogar para que esta se practique

El siguiente corpus de lectura debe trabajarse de manera interdisciplinaria e institucionalmente, no necesariamente solo en las horas de Lengua y Literatura. También se deben abordar en otros espacios curriculares.

Grado/ Año/ Nivel	**Cuentos**	**Poemas**	**Novelas**	**Obras de teatro**	**Otros textos**
Nivel Inicial					
Sala de cuatro años	El maestro deberá leer y trabajar con los estudiantes, al menos los siguientes textos Cabal,G.: **1)** *Tomasito* **2)** *Tomasito cumple dos* **3)** *Tomasito y las palabras* **4)** ¡*Qué sorpresa Tomasito!* **5)** Montes, G. *Tengo un monstruo en el bolsillo* **6)** Devetach, L. *El garbanzo peligroso*	El maestro deberá leer y trabajar con los estudiantes, al menos los siguientes textos. Cuatro deben ser memorizadas. Walsh, M. E. **1)** *Estaciones* **2)** *El sol y la luna* **3)** Bornemann, E.*Cuando yo cierro los ojos.* **4)** Fuertes, G. *Mi cara* **5)** García Lorca, F.*¿Agua dónde vas?* **6)** Devetach, L. *Árbol* **7)** Trabalengua (a			

	Coll, Ivar: **7)***Chigüiro y el palo. (libro álbum)* **8)***Chigüiro Chigüiro y el baño. (libro álbum)*	elección) **8)** Adivinanza (a elección)			
Sala de cinco años	El maestro deberá leer y trabajar con los estudiantes, al menos los siguientes textos Cabal, Graciela: **1)** *Tomasito va al jardín.* **2)** *Las vacaciones de Tomasito.* **3)***Jacinto.* **4)**Montes, G. *Federico y su hermanita* *Cuento del grano de maíz* **5)** Coll, Ivar. Chigüiro y el lápiz. (libro álbum) **6)** Grimm, J y W. *Pulgarcito* **7**) *Los tres cerditos* (Anónimo) **8)** Mariño, R. *El ratón super héroe*	El maestro deberá leer y trabajar con los estudiantes, al menos los siguientes textos. Cinco deben ser memorizadas. Walsh, M. E. **1)***Canción del estornudo* **2)** *Adivina adivinador* Bornemann, E**.** **3)** *¿Dónde, dónde?* **4)** *El show del perro salchicha* **5)** Storni, A. *La silla* **6)** Fuertes, G. *Mi abuela es un hada* **7)** Trabalengua (a elección) **8)**Trabalengua (a elección) **9)** Adivinanza (a elección) **10)** Adivinanza (a elección)			

	9) Schujer, S. *Los ojazos del león* **10)** Andersen, H. *El soldadito de plomo* **11)** Bodoc, Liliana: "Cuento en remolino". En Bodoc, L. (2015) *Ondinas*. Buenos Aires: Alfaguara				
Nivel Primario					
Primer grado	La DGE evaluará la comprensión de los siguientes textos **1)** Roldán, G. *Como si el ruido pudiera molestar.* **2)** Mariño, R. *Flechazo y la nube* **3)**Andersen, H. *El patito feo.* **4)** Sevilla, F. *Carnaval en el zoo*	La DGE evaluará la comprensión de los siguientes textos. Dos textos deben ser memorizados **1)**Walsh, M. E. *El reino del revés* **2)** Bornemann, E. *Casita de papel* **3)** García Lorca, F. *La tarara* **4))** Bodoc, Liliana: "Agua". En Bodoc, L. (2015) *Ondinas*. Buenos Aires: Alfaguara			

Segundo grado	La DGE evaluará la comprensión de los siguientes textos. **1)** Cabal, G. *Miedo* **2)** Ramos, M.C. *Belisario y el violín* **3)** Andersen, H. *El traje del Emperador* **4)** Devetach, L. *Monigote en la arena*	La DGE evaluará la comprensión de los siguientes textos. Tres textos deben ser memorizados **1)** Walsh, M. E. *Manuelita la tortuga* **2)** Bormemann, E. *Se mató un tomate* **3)** García, L. *El lagarto está llorando* **4)**Berdiales, G. *La tijera de mamá* **5)** "Río Tunuyán". En:(2014)*Manual Aqualibro* Autor: Raúl Lilloy, de "La Concepción", Bubok editores, 2010			
Tercer grado	La DGE evaluará la comprensión de los siguientes textos Perrault, Ch. **1**)*Blancanieves* **2**)*Cenicienta* **3**)*Caperucita Roja* **4**)*El gato con botas*	La DGE evaluará la comprensión de los siguientes textos. Tres textos deben ser memorizados **1)** Walsh, M. E. *La vaca estudiosa* **2)** Villafañe. *Adivina adivinador*			

	5) Schujer. *Dos amigas famosas* 6) "El tomero". En:(2014)*Manual Aqualibro* Autor: *Benito Marianetti, de "La verde lejanía del recuerdo".*	**3)** Díaz, Gloria Cecilia. *Agosto* **4)** Cherician. *Canción de los caminitos* **5)**Lope de Vega. *Los ratones*			
Cuarto grado	La DGE evaluará la comprensión de los siguientes textos Andersen, H. *1-La fosforerita* 2-*La sirenita* 3)Grimm, W., J. *Juan sin miedo* 4)Mariño, R. *Los cuatro increíbles* 5)Pescetti, L. *La caca (Mariño, la estrella de fútbol)* 6)Oche Califa. *La leyenda del viento*	La DGE evaluará la comprensión de los siguientes textos. Cuatro textos deben ser memorizados 1) Walsh, M. E. *La cajita de fósforos* 2) Machado, A. *Pegasos, lindos pegasos, caballito de madera…* 3)García Lorca*, F. Mariposa del aire* 4) Bornemann, E. *Poema del enamorado de la maestra.* 5)Diego, E. *Si miras bien* 6)Villafañe, J. *Pobre caballito* 7) "Cueca del tomero". En:(2014)*Manual Aqualibro* Autores: Tejada Gómez y			La DGE evaluará la comprensión y memorización del siguiente documento: *Preámbulo de la Constitución Nacional*

		Talquenca.			
Quinto grado	La DGE evaluará la comprensión de los siguientes textos 1) Walsh, M.E. *La princesa japonesa* 2) Mariño, R. *El héroe* 3) Bornemann, E. *Mil grullas* 4) Averbach, M. *Bajo el jacarandá* 5)Bodoc, L. *Amarillo* 6)Roldán, G. *Desafío Mortal*	La DGE evaluará la comprensión de los siguientes textos. Cinco textos deben ser memorizados 1) Cinetto, L. *Amor en la biblioteca* 2)Bornemann, E. *Poema del enamorado de Alicia, la del país de las maravillas* 3)Yunque, A. *Cuando sea grande* 4)Estrada, M. *La luna* 5)García Lorca, F. *Canción de Jinete* 7) Ibarbourou, J. *La higuera* 8)“Eterna mutante”. En:(2014)*Manual Aqualibro* Autora:Niní Fajardo Céspedes, 1997	La DGE evaluará la comprensión del siguiente texto. Mariño, R. *El hijo del superhéroe*		La DGE evaluará la comprensión y memorización del siguiente documento: *Preámbulo de la Constitución Nacional*

Sexto grado	La DGE evaluará la comprensión de los siguientes textos 1)Walsh, M. E. La sirena y el capitán 2) Reyes, Y. *El terror de sexto B* 3) *Mito de Hércules* 4) *Mito de la caja de Pandora* 5)*Leyenda de la yerba mate* 6)*Leyenda del viento zonda* 7) "Leyenda de puente del Inca". En:(2014)*Manual Aqualibro*	La DGE evaluará la comprensión de los siguientes textos. Tres textos deben ser memorizados 1) Roald Dahl. *La cenicienta* 2) Storni, A. *Un lápiz* 3) Bécquer, G. *Volverán las oscuras golondrinas* 4) Gieco, L. *El fantasma de Canterville*	La DGE evaluará la comprensión del siguiente texto. 1)Wilde, O. *El fantasma de Canterville* 2)Dalh, R. *Matilda*	La DGE evaluará la comprensión del siguiente texto. 1)Basch, A. *El reglamento es el reglamento.*	La DGE evaluará la comprensión y memorización del siguiente documento: *Preámbulo de la Constitución Nacional* La DGE evaluará la comprensión del siguiente documento *Preámbulo de la Constitución Provincial*
Séptimo grado	La DGE evaluará la comprensión de los siguientes textos 1)Andruetto, M. T. *El anillo encantado* 2)Schujer, S. *La composición*	La DGE evaluará la comprensión de los siguientes textos. Tres textos deben ser memorizados 1) Wolff, Quique. *Poema al fútbol*	La DGE evaluará la comprensión del siguiente texto. 1)Montes, G. *Casiperro del hambre* 2)Bodoc, L. *El espejo africano*	La DGE evaluará la comprensión del siguiente texto. 1)Basch, A. *Colón agarra viaje a toda costa*	La DGE evaluará la comprensión y memorización del siguiente documento: *Preámbulo de la Constitución Nacional* La DGE evaluará la

	3)*Mito de Odiseo* 4)Reyes, Y. *Frida* 5) Anderson Imbert. *Las últimas miradas* 6) Roald Dahl. *Caperucita Roja y el lobo.*	2)Storni, A. *Yo en el fondo del mar* 3)Gines, Ramis. *Me gusta la noche clara* 4)Le Pera, A. *El día que me quieras.* *5)* Tudela*, R. Alma y montaña*			comprensión de los siguientes textos *Preámbulo de la Constitución Provincial* http://www.losandes.com.ar/article/el-cuidado-el-medio-ambiente-empieza-por-tu-casa 2015)*El cuidado del medio ambiente empieza por tu casa*. Bajado 26/06/15
Nivel Secundario					
Primer año	La DGE evaluará la comprensión del siguiente texto. 1) Pablo de Santis. *La inspiración* 2) Arcipreste de Hita. *Disputa por señas* 3)Ayala Gauna. *La*	La DGE evaluará la comprensión del siguiente texto. Tres textos deben ser memorizados 1)García Montero, L. *Domingos por la tarde* 2) Storni, A. *La caricia*	La DGE evaluará la comprensión del siguiente texto. 1) García Márquez, G. *Relato de un náufrago* 2) Olguín, S. *El equipo de los sueños* 3) *La Odisea* (versión		La DGE evaluará la comprensión y memorización del siguiente documento: *Preámbulo de la Constitución Nacional* La DGE evaluará la

	pesquisa de Don Frutos 4)Bornemann, E. *Caso Gaspar* 5) *La leyenda del Futre* 6)Quiroga, H. *El almohadón de plumas*	*perdida* 3)Benedetti, M. *Qué les queda a los jóvenes* 4)Martí, J. *La niña de Guatemala* *5)* "Agua canto". En:(2014)*Manual Aqualibro* Autores letra y música, Claudio Brachetta Gustavo Machado	juvenil)		comprensión de los siguientes documentos *Acta de Declaración de Independencia Nacional* *Preámbulo de la Constitución Provincial*
Segundo año	La DGE evaluará la comprensión del siguiente texto. 1) Menapace., M. *Morir en la pavada* 2)Durán, C. *Virtudes Choique* 3) Denevi, M. *La inmolación por la belleza* 4) Poe, E. *El corazón delator* 5) Quiroga, H. *La gallina degollada* 6) Bradbury., R. *Cuento de navidad* 7) Andruetto, M. T. *Un árbol florecido de lilas*	La DGE evaluará la comprensión del siguiente texto. Cuatro textos deben ser memorizados 1) *Romance del prisionero* (anónimo) 2)Romance de la mañana de San Juan (anónimo) 3)Romance del amor más poderoso que la muerte (anónimo) 4) Darío, R. *Sinfonía en gris mayor* 5) Fernández Moreno, B. *Setenta balcones* 6) "Zamba del riego". En:(2014)*Manual*	La DGE evaluará la comprensión del siguiente texto. 1) Valentino, E. *Es tan difícil volver a Ítaca.* 2) Haddon, M. *El curioso incidente del perro a la media noche* 3) Birmajer, M. *El alma al diablo* 4)Piñeyro, C. *El fantasma de las invasiones inglesas*	La DGE evaluará la comprensión del siguiente texto. Casona, A. *Los árboles mueren de pie*	La DGE evaluará la comprensión y memorización del siguiente documento: *Preámbulo de la Constitución Nacional* La DGE evaluará la comprensión de los siguientes documentos *Acta de Declaración de Independencia Nacional* *Preámbulo de la Constitución Provincial*

		Aqualibro Autores letra y música, Armando Tejada Gómez y Oscar Mathus			
Tercer año	La DGE evaluará la comprensión del siguiente texto. 1) Monterroso. *El eclipse* 2) Fontanarrosa. *Memorias de un wing derecho* 3) Mujica Láinez. *El hombrecito del azulejo* 4)Borges, J. L. *Historia de dos que soñaron* 5) Orgambide, P. *La intrusa.* 6) Anderson Imbert. *Cassette*	La DGE evaluará la comprensión del siguiente texto. Cinco textos deben ser memorizados 1) Heredia, V. *El viejo Matías* 2) Ramponi, J. *Piedra infinita* 3) Lennon, J. y Mc Cartney, P. *Déjalo ser (Let it be)* 4)Quintero, D. *Trabajo de gaviota* 5)Benedetti, M. *No te rindas* 6)Toker, E. *Los dueños de las dudas* 7) "Creciente". En:(2014)*Manual Aqualibro* Autor, Alfredo Bufano	La DGE evaluará la comprensión del siguiente texto. 1)Valentino, E. *Perros de nadie* 2) Abdala, E. *La fuerza de los Monterrey* 3) García Márquez, G. *Crónica de una muerte anunciada* 4)James, H. *Otra vuelta de tuerca*	La DGE evaluará la comprensión del siguiente texto. 1)Cossa, R. *La nona* 2) Fernández Tiscornia. *Made in Lanús* 3) Shakespeare, W. *Romeo y Julieta.*	La DGE evaluará la comprensión y memorización del siguiente documento: *Preámbulo de la Constitución Nacional* La DGE evaluará la comprensión de los siguientes textos. *Acta de Declaración de Independencia Nacional* *Preámbulo de la Constitución Provincial* Galeano, E. *Úselo y tírelo*
	La DGE evaluará la comprensión del	La DGE evaluará la comprensión del	La DGE evaluará la comprensión del	La DGE evaluará la comprensión del	La DGE evaluará la

Cuarto año	siguiente texto. 1)Monterroso, A. *Oveja Negra* 2)Benedetti, M. *Puentes como liebres* 3)Denevi, M. *Cuento de horror* 4) Matute, A. M. El niño al que se le murió el amigo 5)Rulfo, J. *Macario* 6)Bioy Casares, A. *La salvación* 7) Buzzati, Dino. *El Coco* 8) García Márquez, G. *El rastro de tu sangre en la nieve.*	siguiente texto. Cinco poemas deben ser memorizados 1)Salinas, P. *La voz a ti debida* 2)Machado, A. *Proverbios y cantares XXIX* 4) Toledo, F. *Pero avanzo* 5)Hernández, M. *Para la libertad* 6)De León, R. *Profecía* 7) Felipe, L. *Vencidos*	siguiente texto. 1) Jordi Sierra i Fabra. *La piel de la memoria* 2) Hosseini, K. *Cometas en el cielo* 3)Saint Exupéry. *El Principito*	siguiente texto. 1) García Lorca, F. *Bodas de sangre* 2) Calderón de la Barca, F. *La vida es sueño* 3) Lope de Vega. *Fuenteovejuna*	comprensión y memorización del siguiente documento: *Preámbulo de la Constitución Nacional* La DGE evaluará la comprensión de los siguientes textos. *Acta de Declaración de Independencia Nacional* *Preámbulo de la Constitución Provincial* Savater, F. *Las preguntas de la vida* http://www.losandes.com.ar/noticia/-haran-algo-los-estados-por-la-sustentabilidad-ambiental ¿Harán algo los Estados por la sustentabilidad ambiental?. Bajado 06/09/15
	La DGE evaluará la comprensión del siguiente texto.	La DGE evaluará la comprensión del siguiente texto.	La DGE evaluará la comprensión del siguiente texto.	La DGE evaluará la comprensión del siguiente texto.	La DGE evaluará la comprensión y memorización del siguiente documento:

Quinto año	Cortázar, J. 1) *La noche boca arriba* 2) *Casa tomada* 3) *La autopista del sur* 4) Bustos Domecq. *Las doce figuras del mundo* 5) Borges, J. L. *Biografía de Tadeo Isidoro Cruz* 6) Ocampo, S. *Las esclavas de las criadas* 7) Peri Rossi, C. *Punto final* 8) Lispector, C. *Felicidad Clandestina*	Cinco poemas deben ser memorizados 1)Neruda, P. *Poema 20* 2) Pizarnik, A. *El despertar* 3) Vallejos, C. *Los heraldos negros* 4) Rodón, P. *Ruidos de magia* 5) Parra, N. *Chistes para desorientar a la policía* 6) Nalé Roxlo, C. *Se nos ha muerto un sueño* 7)Hernández, J. Cantos I y IX de la Ida . *La vuelta delMartín Fierro (completa.*	Benedetti, M. *Primavera con una esquina rota*	Arlt. *La isla desierta* Shakespeare. *Hamlet*	*Preámbulo de la Constitución Nacional* La DGE evaluará la comprensión de los siguientes textos. *Acta de Declaración de Independencia Nacional* *Preámbulo de la Constitución Provincial* Savater, F. *Ética para Amador* Jueves, 14 de enero de 2016 Ponte, R. (2016) *Las acequias, patrimonio cultural de los mendocinos.* *http://www.losandes.com.ar/article/las-acequias-patrimonio-cultural-de-los-mendocinos* Bajado el 14/01/16
Modalidad de Adultos					
	1)Andruetto, M. T. *El anillo encantado*	1) *Romance del prisionero* (anónimo)	1) Valentino, E. *Es tan difícil volver a Ítaca.*	1)Basch, A. *El reglamento es el reglamento*	La DGE evaluará la comprensión y memorización

CEBA	2)Schujer, S. *La composición* 3)*Mito de Odiseo* 4)Reyes, Y. *Frida* 5) Anderson Imbert. *Las últimas miradas* 6) Roald Dahl. *Caperucita Roja y el lobo* 7)"Leyenda de puente del Inca". En:(2014)*Manual Aqualibro*	2)Romance de la mañana de San Juan (anónimo) 3)Romance del amor más poderoso que la muerte (anónimo) 4) Darío, R. *Sinfonía en gris mayor* 5) Fernández Moreno, B. *Setenta balcones*	2) Santa Ana. *Los ojos del perro siberiano.* 3) Andruetto, M. T. *Stefano* 4)Bodoc, L. *El rastro de la canela*		del siguiente documento: *Preámbulo de la Constitución Nacional* La DGE evaluará la comprensión de los siguientes textos. *Acta de Declaración de Independencia Nacional* *Preámbulo de la Constitución Provincial* http://www.losandes.com.ar/article/el-cuidado-el-medio-ambiente-empieza-por-tu-casa (2015)*El cuidado del medio ambiente empieza por tu casa*. Bajado 26/06/15

CENS	1) Monterroso. *El eclipse* 2) Fontanarrosa. *Memorias de un wing derecho* 3) Mujica Láinez. *El hombrecito del azulejo* 4)Borges, J. L. *Historia de dos que soñaron* 5) Orgambide, P. *La intrusa.* 6) Anderson Imbert. *Cassette*	1)Neruda, P. *Poema 20* 2) Pizarnik, A. *El despertar* 3) Vallejos, C. *Los heraldos negros* 4) Huidobro, V. *Arte Poética* 5) Parra, N. *Chistes para desorientar a la policía* 6) Nalé Roxlo, C. *Se nos ha muerto un sueño* 7)Hernández, J. *La vuelta delMartín Fierro* 8) "Creciente". En:(2014)*Manual Aqualibro* Autor, Alfredo Bufano	1) Jordi Sierra i Fabra. *La piel de la memoria* 2) Hosseini, K. *Cometas en el cielo* 3)Saint Exupéry. *El Principito*	Arlt. *La isla desierta*	La DGE evaluará la comprensión y memorización del siguiente documento: *Preámbulo de la Constitución Nacional* La DGE evaluará la comprensión de los siguientes textos. *Acta de Declaración de Independencia Nacional* *Preámbulo de la Constitución Provincial* Savater, F. *Las preguntas de la vida* Ponte, R. (2016) *Las acequias, patrimonio cultural de los mendocinos.* *http://www.losandes.com.ar/article/las-acequias-patrimonio-cultural-de-los-mendocinos* Bajado el 14/01/16

Subsecretaría de Planificación y Evaluación de la Calidad Educativa

Dirección de Planificación de la Calidad Educativa

UNA ESCUELA QUE LEE ES UNA ESCUELA QUE APRENDE

El aprendizaje es la preocupación central de la Dirección General de Escuelas. Toda nuestra tarea estará dirigida a generar las mejores condiciones en las escuelas para que todos logremos más y mejores aprendizajes.

En tal sentido le daremos un rol central a la lectura como fuente privilegiada para alcanzar aprendizajes de calidad. **Aspiramos a que cada escuela se convierta en una comunidad de lectores.**

Nos imaginamos ciudadanos del siglo XXI preocupados por los grandes temas que nos tornan humanos y nos habilitan para la vida en sociedad. Este año es muy particular por varios motivos: se cumplen doscientos años de la declaración de la independencia y se cumplen cien años de la sanción de la constitución de Mendoza. De manera que hemos elegido diversos textos literarios y no literarios que deberán ser trabajados por todos los chicos y por todos los docentes, que abordan entre otros temas estos dos grandes hitos de nuestra historia..

Los seres humanos habitamos la esfera terrestre que se encuentra rodeada por la atmósfera que protege la vida. Pero también habitamos en lo que algunos estudiosos llaman semiósfera. **La semiósfera es el conjunto de signos que conforman nuestra cultura**. Y debemos cuidar ese conjunto de signos, alimentarlo, para que también preserven nuestra vida, tal como lo hace la atmósfera. **Creemos que la lectura es un alimento imprescindible para la construcción, el cuidado y el enriquecimiento de esa semiósfera**.

Todos los temas que nos inquietan pueden entrar en este listado porque todos los docentes forman parte de esta comunidad de lectura. La lectura no es patrimonio de la hora de lengua. La lectura es patrimonio de toda la escuela.

Con el corpus de textos presentado aspiramos a construir un entorno de aprendizaje[8] que motive a los alumnos a formular nuevas preguntas y a sentir el asombro de aprender.

[8]Entorno de aprendizaje: conjunto de recursos a partir de los cuales el estudiante construye su conocimiento

Subsecretaría de Planificación y Evaluación de la Calidad Educativa

Dirección de Planificación de la Calidad Educativa

UN ACERCAMIENTO A LAS PRÁCTICAS DE LA LECTURA EN LAS ESCUELAS MENDOCINAS

MGTER. MARÍA JULIA AMADEO

VERANO DE 2016

PALABRAS

Hace unos 15 millones de años, según dicen los entendidos, un huevo incandescente estalló en medio de la nada y dio nacimiento a los cielos y a las estrellas y a los mundos.

Hace unos 4 mil o 4 mil 500 millones de años, años más años menos, la primera célula bebió el caldo del mar, y le gustó, y se duplicó para tener a quien convidar el trago.

Hace unos dos millones de años, la mujer y el hombre, casi monos, se irguieron sobre sus patas y alzaron los brazos y se entraron, y por primera vez tuvieron la alegría y el pánico de verse, cara a cara, mientras estaban en eso.

Hace unos 450 mil años, la mujer y el hombre frotaron dos piedras y encendieron el primer fuego, que los ayudo a defenderse del invierno.

Hace unos 300 mil años, la mujer y el hombre se dijeron las primeras palabras y creyeron que podían entenderse.

Y en eso estamos, todavía: queriendo ser dos, muertos de miedo, muertos de frío, buscando palabras....

EDUARDO GALEANO

¿Cómo enseñamos a leer en las aulas mendocinas?

La lectura es el resultado del despliegue de procesos cognitivos diversos[9], pero también es una **práctica social**y según el modo en que se practique la lectura esos procesos podrán modificarse.

En tanto que comportamiento social, la lectura no puede separarse del contexto en el que se practica (Poulian, 2004). Por eso, nos referimos en este caso la lectura como práctica en el contexto escolar.

En la provincia de Mendoza, los profesores de la escuela secundaria se quejan de que los chicos no saben leer y, sin embargo, los docentes de la escuela primaria aseguran enseñar a leer. Los profesores de la universidad se quejan de que los alumnos de los primeros años no comprenden lo que leen y, sin embargo, los profesores de la escuela secundaria afirman haberle enseñado a leer a los estudiantes.

¿Qué es lo que sucede entonces? Nadie miente. Entonces, ¿qué sucede?

Partimos de la base de que en el seno de lo social existen distintas comunidades de lectura. Estas, en virtud de los procesos de fragmentación social relacionados con recorridos sociales diferenciados de los distintos actores (años de estudio, procesos de aprendizajes diferentes, culturas institucionales, etc.), conciben y practican la lectura de manera diferente. Ninguna de estas prácticas es, por lo tanto, universal ni superior en relación con las demás. Son sencillamente diferentes (ver Chartier, 2000:58 y 159).

Asumimos que los docentes de los distintos niveles del sistema y de los distintos espacios curriculares constituyen distintas comunidades de lectura con representaciones diferentes de lo que supone leer (Chartier y Hébrard, 1994)

La lectura en el ámbito escolar es siempre una actividad controlada (Chartier, 2000; Chartier y Hébrard, 1994). Sostenemos aquí que lo que varía es el modo en que cada nivel controla la lectura, pues este depende de las representaciones que el docente se hace de esta actividad.

[9]Puede encontrarse un interesante síntesis del planteo psicosociolingüístico en Parodi (1999)

Las observaciones de clase en los distintos niveles del sistema ponen en evidencia que los chicos saben que es el docente quien controla la comprensión de la lectura y, por eso, dicen cosas tales como: "¿qué es lo que usted quiere que yo ponga acá, profesor?" "¿Me puede decir cuál es la idea más importante?" "¿Cómo se respondía esta pregunta?", entre otras. Así los chicos se esmeran en copiar la respuesta indicada por el profesor, porque saben que esa, y no otra, es la (única) respuesta aceptada (aunque no sea la única posible o la única correcta). Situaciones de esta naturaleza las hemos podido observar en todos los niveles del sistema, inclusive en aulas universitarias.

La escuela mendocina enseña a leer de acuerdo con la manera en la que el docente de cada nivel del sistema se representa la práctica de la lectura.

Haremos ahora una aproximación a la representación de la actividad de lectura que tienen algunos docentes de los distintos niveles del sistema educativo mendocino. Lo que se lee a continuación son observaciones realizadas en términos generales. Esto supone que habrá muchos, muchísimos casos que no se encuadren en este nivel de generalidad y, por supuesto, no suponen una descripción acabada del problema que es, en verdad, altamente complejo. Asumimos, entonces que, las "prácticas son irreductibles a todos los discursos que procuran objetivarlas" (Chartier, 2000:126).

LA PRÁCTICA PROTOTÍPICA DE LA LECTURA EN EL NIVEL INICIAL Y EN LA ESCUELA PRIMARIA

En el nivel inicial, la lectura, cuando la hay, es esencialmente oral. Los maestros leen en voz alta al niño. No habría otra oportunidad de lectura, porque el niño no está alfabetizado.

Al inicio del primer año de la escuela primaria esta situación se mantiene puesto que el niño se está alfabetizando. Esta situación se prolonga hasta el final del año escolar. Las actividades de lectura que los niños enfrentan solos se limitan al nivel oracional. O casos construidos por los docentes que podrían considerarse 'no

textos'[10], toda vez que son oraciones una debajo de la otra en las que virtualmente no hay progresión de la información.

Cuando hemos indagado acerca de la práctica de la lectura silenciosa, los docentes del primer ciclo dicen "tenerla un poco olvidada" y los del segundo dicen que a los alumnos "les cuesta mucho". A continuación unos y otros insisten que deben hacer "la lectura oral modélica".

Cuando se observan los planes de clase de los docentes, se advierte que se presenta el texto y luego se pasa directamente al estudio de aspectos gramaticales. Si se les pregunta por el trabajo de comprensión, manifiestan que "eso se trabaja oralmente". Cuando hemos analizado con ellos los cuestionarios producidos por ellos mismos, destinados a evaluar la comprensión lectora, nos hemos encontrado que la mayor parte de las preguntas que los docentes consideran de comprensión, son en realidad preguntas que evalúan conocimientos metalingüísticos sobre el texto. Casi todas las preguntas que efectivamente evalúan la comprensión son de carácter proposicional, es decir preguntas literales en las que para responderlas el chico solo copia información del texto. Es decir, para el control de la comprensión que ellos están acostumbrados a hacer tiene un carácter altamente rudimentario.

En las clases, el niño de escuela primaria asiste permanentemente, y casi de manera exclusiva, a la lectura oral. De manera que el modelo predominante es el de la lectura oral modélica, "ejercicio *princeps* de la pedagogía de la lectura" (Chartier y Hébrard, 1994:319). Cualquier acercamiento a un texto comienza invariablemente por la lectura oral del maestro. Los más actualizados pueden comenzar activando conocimientos previos o preguntando las hipótesis de lectura, pero finalmente leerán oralmente el texto a los alumnos. Luego de la lectura, comienzan a hacer preguntas orales de comprensión a los alumnos de carácter literal y ya pasan a la exposición de la gramática, que es lo único que queda registrado en el cuaderno.

La mayoría de los chicos no tiene problemas de comprensión de esta lectura oral, pero eso no quiere decir que entiendan lo que leen, **porque no leen, sino que solo escuchan leer** y, en el mejor de los casos, leen después de escuchar; pero operan sobre la base de lo que ya escucharon. Es por eso que todos hemos vivido

[10]Ver este concepto en Menéndez, 1993:24.

situaciones en las que los alumnos manifiestan no entender algo y con solo leerles en voz alta sin explicar nada, el chico comprende lo escrito. Hemos registrado situaciones de este tipo, inclusive en actividades de consulta de alumnos de primer año de la universidad.

Podemos decir que estos sujetos tienen características similares a los sujetos iletrados abordados por Chartier (2000)[11].

Por supuesto que la lectura oral, como condición necesaria para la comprensión, es una práctica antigua y que tiene derecho a la existencia (Chartier, 2000). Pero el tema no es cómo lo concebimos nosotros, sino cuáles son, en apariencia, los requerimientos de lectura que hace el mundo moderno[12], y básicamente, el problema está en cómo lo viven los docentes de la escuela secundaria y qué consecuencias tiene esto para el destino de los alumnos en el siguiente nivel de escolaridad.

LA PRÁCTICA PROTOTÍPICA DE LECTURA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Entre los docentes de escuela secundaria encontramos distintas concepciones de la lectura en los docentes de lengua y en los docentes de otras disciplinas.

Cuando se le pide al docente de lengua que expresen lo que saben acerca de la lectura, se observa que el conocimiento se relaciona con las preguntas inferenciales, las hipótesis de lectura, y algunas nociones del paratexto y el vocabulario.

En las tareas de comprensión que se observan en la carpeta de los alumnos aparecen mezcladas actividades de comprensión con actividades de reflexión sobre los hechos del lenguaje o bien actividades de comprensión que demandan un conocimiento metalingüístico sobre el texto (por ejemplo, “marca en el texto sus partes según el tipo textual”). Con esto es posible que el alumno conteste mal, pero no porque no comprende lo que lee, sino porque desconoce el metalenguaje o el concepto.

[11]El iletrismo es llamado “patología de la cultura” por Chartier y Hébrard, 1994:339
[12]Pueden verse estos requerimientos en Saenger, 1998:276

Los profesores de lengua se quejan de que las estrategias de comprensión que ellos enseñan no son recuperadas por los profesores de las otras disciplinas.

Si atendemos a las prácticas concretas descriptas hasta aquí podría decirse que, al igual que para el docente de primaria, para el docente de lengua de escuela secundaria, el texto es básicamente concebido como la excusa para abordar algún aspecto de la gramática, sea oracional o textual. Tal vez es por eso es que incluyen en sus consignas tantos términos metalingüísticos.

Los profesores de la escuela secundaria de otras asignaturas conciben la práctica de lectura como una lectura básicamente silenciosa, o bien grupal, pero de carácter autónomo en su ejecución; es decir, que la lectura es una actividad que los alumnos deben hacer por sí solos. El docente ejerce control de la lectura con un cuestionario que el alumno debe responder. Con este cuestionario, el docente se asegura de que la información que considera clave sea procesada por los alumnos. Esta lectura se basa sobre un único texto hegemónico.

Si tomamos en cuenta cómo se ha descripto aquí la práctica de lectura en la escuela primaria se entiende que, al llegar a la escuela secundaria el alumno se encuentra prácticamente por primera vez solo ante un texto, sin la mediación de la lectura oral del docente, por supuesto, tiene dificultades de comprensión de lo que lee, porque tiene una muy escasa práctica de lectura autónoma.

A todo esto hay que sumarle, claro está, que ha aumentado la complejidad de los textos a los que se enfrenta. Algunos profesores de escuela secundaria, sobre todo en los primeros años, manifiestan que a veces intentan trabajar la comprensión de los textos, pero que como “los chicos no entienden nada” entonces se limitan a explicar.

Cuando trabajan la comprensión de los textos, los profesores, que no son del área de lengua, le piden a un alumno que lea en voz alta un párrafo y luego interrogan al conjunto de la clase acerca de la idea principal del párrafo.

Cualquiera que comprenda la complejidad del proceso lector puede observar que estos profesores cuentan con escasas estrategias de mediación de la lectura de los textos de estudio. En el marco de este trabajo, propusimos a un colega de Ciencias de la Educación que se desempeña en el último año de educación secundaria elaborar conjuntamente con nosotros un cuestionario de comprensión

lectora. Sus preguntas se orientaron directamente a que los alumnos relevaran la información que él consideraba más importante en el texto.

Cuando comenzamos a orientarlo en la formulación de preguntas encaminadas a la comprensión del texto, el colega preguntó: “¿Y cuándo dejo de enseñar lengua y doy mi materia?”.

Es decir, en el imaginario de algunos profesores, enseñar a comprender textos es algo que solo deben hacer los profesores de lengua.

LA PRÁCTICA PROTOTÍPICA DE LECTURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA (CIENCIAS SOCIALES)

Como sea, con mejores o peores logros, de los pocos chicos que egresan del nivel secundario, solo algunos pocos aspiran a ingresar a la universidad. Y solo algunos pocos, de esos pocos que aspiran a ingresar, logran hacerlo y sostener los estudios.

Y los pocos de esos pocos que ingresan se encuentran con nuevos problemas de lectura.

En el mejor de los casos, los estudiantes logran en el nivel secundario desarrollar una lectura silenciosa, autónoma en su ejecución, pero no en su interpretación, guiada siempre por un cuestionario y basada en un único texto hegemónico de una o dos páginas de extensión. El conocimiento construido al resolver el cuestionario se reformula en la puesta en común con el docente. Y las respuestas elaboradas en clase, y ya no el texto original, se constituyen en el material de estudio sobre el cual serían evaluados.

A poco de transitar las aulas, supongamos ante el primer parcial, esos pocos estudiantes que lograron ingresar a la universidad comprenden que su profesor espera que lean solos cuatro o cinco texto de unas diez páginas cada uno. Algunos de estos textos tienen posiciones divergentes sobre el mismo tema, ya no hay cuestionarios que llamen la atención sobre los puntos principales. Son los alumnos solos (sin mediación de ningún cuestionario) los que tienen que descubrirlos.

Los mecanismos de control de la lectura son otros:

• la explicación que dio el docente (que el alumno registró muy precariamente, tal como se desprende de la lectura de los apuntes tomados por los alumnos);
• la enunciación de los temas en el programa (los estudiantes conciben el programa como un documento formal que no cumple ninguna función a la hora de estudiar pero ¿cuándo les enseñamos el valor del programa?)

• las marcas directivas que tienen los textos por ejemplo, los niveles de inclusión de los temas marcados por la numeración del tipo 1./1.1./1.2/1.2.1/1.3 o las diversas estrategias explicativas como los ejemplos, las paráfrasis, etc. (pero los alumnos no suelen utilizar estratégicamente estas pistas instruccionales en sus lecturas, tal como ha podido observarse en las actividades de consulta).

En una clase de consulta, una estudiante reclamaba a su profesor la nota obtenida en una evaluación diciéndole: “Profesor, todos los textos hablan del neoliberalismo”. “Sí - contestó el profesor- pero ¿cuál es la posición de cada autor?” Se desprende de la anécdota que la alumna procesaba los textos en el nivel temático (el neoliberalismo), pero que su profesor esperaba un procesamiento en el nivel del tópico textual (es decir, qué dice sobre el neoliberalismo cada texto) y que además lo hiciera de varios textos para él diferentes pero iguales para su alumna. Pero en el nivel medio, esto no se practica nunca. Se toma, generalmente, una única fuente o, en el caso de tomar más de una fuente, todas las voces son convergentes.

En una entrevista, una estudiante de los últimos años de la universidad sobre el tema de la comprensión lectora y su rendimiento académico manifestó que, a pesar de que había estudiado mucho, fue desaprobada en una de las primeras materias que rindió. A través de las correcciones realizadas al examen por la profesora, la estudiante descubrió que los distintos autores que trataban la misma temática tenían posiciones encontradas, pero ella no lo había advertido al leer los textos.

LA MIRADA DE LOS DOCENTES HACIA LOS RECORRIDOS INSTITUCIONALES DE LOS ALUMNOS

Cuando se les pregunta a los docentes de todos los niveles si saben cómo se practica la lectura en el nivel anterior o en el siguiente, la mayoría de ellos dice

desconocer cómo es esa práctica. Los docentes parecen no estar acostumbrados a recuperar las historias institucionales de los alumnos. Parecen no darse cuenta de que a leer se aprende y, por lo tanto, a leer se enseña, durante toda la vida, puesto que siempre estaremos expuestos a textos más complejos, diferentes o desconocidos, los que hay que aprender a leer (Chartier y Hébrard, 1994).

Haciendo asistencia técnica a una docente de tercer grado, nos encontramos con sus quejas por las grandes dificultades que tenían los niños para comprender lo que leían. Le explicamos que tal vez eso se debía a que habían tenido poca práctica de lectura comprensiva. Cuando quisimos recorrer con ella el cuaderno de un niño, se negaba a ver las hojas anteriores a su ingreso al curso (ella era suplente y llevaba, cuando promediaba el año escolar, un mes de trabajo con los niños) porque ella no era responsable de “esa parte del cuaderno”.

.

COMENTARIOS FINALES

A manera de conclusión, puede decirse que hemos observado la existencia de diferentes modos de práctica de la lectura en cada nivel del sistema. Es decir, podemos afirmar que cada nivel del sistema se constituye en una comunidad de lectura diferente. Se estima que esto, entre muchos otros aspectos, hace que los niveles de logro alcanzados por los alumnos en lo que respecta a la lectura no sean pertinentes para el nivel siguiente.

El ámbito escolar supone prácticas de lectura bien diferenciadas de las demás prácticas de lecturas. Ha podido advertirse que la representación de la actividad de lectura **es diferente para el docente de cada nivel del sistema**.

Las prácticas escolares dependen de la representación que se hace el docente. De allí que los hábitos y estrategias lectoras que desarrollan los alumnos pueden

llegar a ser adecuados para el nivel del sistema que transitan, pero no lo son para el próximo nivel de escolarización.

Esta es una de las posibles causas de los fracasos que se observan en la articulación entre ciclos y niveles del sistema.

No estamos diciendo aquí que unos tengan una mala manera de enseñar y otros, una buena. Simplemente son diferentes porque son comunidades diferentes. El caso es que los estudiantes deben pasar de una comunidad a otra y abandonar viejos hábitos. Es como si volvieran a aprender a leer. Por eso hoy se habla de **alfabetización extendida**.

Los docentes nunca dejamos de alfabetizar sea cual fuere el nivel en el que nos desempeñemos. Siempre estamos enseñando a leer nuevos textos con nuevas estrategias.

Algunas sugerencias para mediar el proceso lector

A) Se supone que un buen comienzo debe estar dado **por una buena selección del texto**.

1. **En primer lugar recomendamos no utilizar textos de banda ancha**. Es conveniente, en el caso de los textos no literarios, evitar utilizar solo los textos llamados por el sociólogo Berstein *textos de banda ancha*. Estos textos son los que se consumen habitualmente por los medios de comunicación (aunque de un tiempo a esta parte abundan lamentablemente en los libros escolares). Se caracterizan por un repertorio léxico limitado (para que pueda ser comprendido por la mayor parte de personas), un vocabulario muy concreto, la ausencia de las explicaciones causales y por la activación de esquemas cognitivos elementales[13]. Es decir, sería conveniente sortear esos textos en los que se da la información tan mediada que no lleva a ninguna actividad cognitiva de nivel superior y en los que no hay una explicación causal ni mucho menos compleja. ***Para eso está Ud., para acompañar la lectura que presenta dificultades.***

2. En **segundo lugar recomendamos evaluar el extratexto**, es decir los conocimientos previos que el texto a trabajar demanda. Un texto puede demandar más o menos conocimientos previos pero siempre demanda algunos y ese es el sentido de la lectura: saber algo nuevo. No es conveniente rechazar textos porque demande muchos conocimientos previos sino que lo que debe hacerse es proporcionar al alumno las fuentes en las que deberá buscar la información que el texto demanda.

B) Preparar la lectura

Conviene que Ud. prepare antes la lectura revisando:

[13] Puede profundizarse este concepto en el artículo “Memoria a largo plazo y comprensión lectora” de Areiza Londoño aparecido en la *Revista de Ciencias Humanas* de Colombia en el año 2000.

1. Posibles dificultades de vocabulario. Recuerde que:

   - ✓ El texto tendrá **vocabulario técnicoque Ud. deberá explicar;**

   - ✓ Las palabras tiene valores diferentes. Al preparar la lectura, Ud. deberá prever las **palabras polisémicas**, es decir que tienen más de un valor. O al menos, no sorprenderse ante las interpretaciones del alumnado. A veces las lecturas aberrantes[14] tienen su origen en la escasa pericia léxica.

Siempre recuerdo una anécdota que me contó Francisca (una distinguida profesora de historia recientemente jubilada). Una vez le hizo leer a sus estudiantes de primer un texto que hablaba de Cristóbal Colón. Cuando lo terminaron de leer, Francisca preguntó a sus alumnos y alumnas:

- A ver ¿qué pueden decirme de Cristóbal Colón?
- Colón era negro, profesora-dijo muy seguro uno de sus alumnos.
- ¿A ver? ¿Por qué me decís eso?
- Porque acá dice que "Colón era un oscuro navegante genovés"

En efecto, el término oscuro tiene diferentes valores. Según el diccionario de la RAE:

oscuro, ra.

1. adj. Que carece de luz o claridad.

2. adj. Dicho de un color: Que se acerca al negro, o que se contrapone a otro más claro de su misma clase. *Azul oscuro. Verde oscuro*. U. t. c. s.

3. adj. Dicho del linaje de una persona: Humilde, bajo o poco conocido.

El alumno de Francisca conocía la segunda acepción del término, pero desconocía la tercera.

2. Las ideas que se presentan en los párrafos;

[14] El semiólogo Umberto Eco postula que un texto tiene múltiples lecturas posibles pero no infinitas. Algunas pueden ser aberrantes, es decir alejarse de la propuesta textual.

3. Las relaciones lógicas que se dan en el texto (¿Se hacen comparaciones? ¿Se oponen conceptos? ¿Se los organiza en el tiempo? ¿Se establecen causas y consecuencias? Etc.)

4. El organizador gráfico que mejor represente la organización del texto (un cuadro sinóptico , un cuadro comparativo, un eje del tiempo, un mapa semántico, etc)

C. El momento de la lectura en la clase

1) En primer lugar recomendamos sugerir una primera lectura y abordar en ella el vocabulario desconocido o polisémico.

2) Luego de haber aclarado el vocabulario, **sugerimos otra lectura con el fin de analizar en cada párrafo la gestión explicativa que hace el autor**, es decir abordar los ejemplos, las explicaciones de los términos, los gráficos, las paráfrasis, las comparaciones, las palabras resaltadas, etc. que sirven para echar luz a los desarrollos conceptuales que se presentan en cada párrafo.

3) Una vez comprendidos eso desarrollos conceptuales a la luz de las estrategias explicativas antes mencionadas, **pueden subrayarse o sintetizarse con una frase o palabras clave**.

4) Una vez que se ha comprendido cada párrafo, entonces **se procede a hacer un organizador gráfico** (mapa conceptual, esquema, cuadro sinóptico) con la información más relevante del texto.

Es mejor siempre pocos textos de calidad bien trabajados que muchos textos poco valiosos y apenas trabajados

Referencias

Chartier, A. M.1994.*Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa.

Chartier, Roger. 2000. *Las revoluciones de la cultura escrita.* Barcelona: Gedisa.

Menéndez, Salvio. 1993. *Gramática textual.* Buenos Aires: Plus Ultra.

Moll, Luis (ed.). 1993. *Vygotsky y la educación.* Buenos Aires: Aique.

Parodi, Giovanni. 1999. *Relaciones entre lectura y escritura.* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Poulain, Martine. 2004. “Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de lectura en Francia en el siglo XX” En: Lahire, Bernard (comp.) *Sociología de la lectura.* Barcelona: Gedisa.

Saenger, Paul. 1998. “La separación de las palabras y la fisiología de la lectura” En: Olson, D. y Torrance N. (eds.). 1998. *Cultura escrita y oralidad.* Barcelona: Gedisa.

Verón, Eliseo. 1998. *Esto no es un libro.* Barcelona: Gedisa.

Wertsch, James. 1988. *Vygostky y la formación social de la mente.* Barcelona: Paidós.

Subsecretaría de Planificación y Evaluación de la Calidad Educativa

Dirección de Planificación de la Calidad Educativa

LECTURA, LITERATURA Y COGNICIÓN

MGTER. CELIA CHAAB

VERANO DE 2016

"La excesiva ambición de propósitos puede ser reprobable en muchos campos de la actividad, no en literatura. La literatura solo vive si se propone objetivos desmesurados, incluso más allá de toda posibilidad de realización. La literatura seguirá teniendo una función únicamente si poetas y escritores se proponen empresas que ningún otro osa imaginar".

En: Calvino, I. *Seis propuestas para el último milenio*. Madrid, Ediciones Siruela, 1989.

La escuela del siglo XXI requiere del desarrollo profundo de las competencias de lectura y producción de textos, toda vez que el desarrollo cognitivo de las personas depende, en gran medida, de ellas. En efecto, la incorporación de la tecnología en educación no ha hecho sino precisar aún más la necesidad de la sofisticación de las estrategias de lectura y producción de textos: los buscadores de información, el hipertexto[15], el tuit, el mensaje de texto, el what'sapps, el e- mail, un proyecto, una inscripción o un reclamo on line, exigen un manejo asertivo de las competencias citadas. Por lo tanto, es propicio que las personas desempeñen el nivel más alto e intenso de logro en ambas (atendiendo a que siempre que se practiquen, estarán enriqueciéndose).

En la escuela, el ámbito que nos ocupa, tanto lectura como producción de textos son ejes centrales de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estos son los pilares del desarrollo de las estrategias cognitivas centrales: observación, memoria e inferencia. En este sentido, abordar la lectura y la producción de textos como procesos complementarios produce un crecimiento tal, que habilita el aprendizaje para toda la vida porque se internalizan estrategias metacognitivas y por lo tanto autoevaluativas.

De todos los textos que pueden leerse en una institución formal, son los literarios los más complejos y ambiciosos dado que presentan mundos alternativos que garantizan la agudización de las estrategias cognitivas centrales. Martín Kohan expresa que "la literatura prepara para 'leer mejor' todos los discursos sociales" (1994: 112)[16]. Posicionados desde este punto, puede afirmarse que la lectura de obras literarias dota de agudeza al pensamiento, optimiza las estrategias de selección, jerarquización, asociación, inferencia, clasificación, abstracción y construcción de nuevos sentidos.

[15] Hipertexto: texto que no está cerrado, se conecta con otros textos: nota pie de página, un texto que refiere a otro, en internet cuando aparece un vínculo en azul, Ud. está ante la presencia de un hipertexto.

[16] Kohan, M. (1994). *Sobre la literatura en la enseñanza media.* Buenos Aires: Mimeo.

Si la Escuela se transforma en una "sociedad de lectores"[17] en la que todos disfrutan y necesitan leer, la tarea pedagógico-académica se tornará más placentera y fructífera en todas las áreas. La profundización de los niveles de lectura se "van dando naturalmente" con el solo hecho de leer obras literarias de manera "obsesiva" desde el primer año de la escolaridad. Primero lee el maestro y los estudiantes "prestan atención y observan", luego lee el maestro con el estudiante y finalmente, como la necesidad ya habrá sido creada por la habitualidad, lee el estudiante que al egresar será un lector para toda la vida.

El lector no solo asigna sentido a lo que está escrito, también se acostumbra a leer gestos, escenarios, situaciones, tonos de voz, vestimentas. El lector arma mundos desde el entorno real y concreto, toma la palabra porque se siente habilitado desde la plataforma cultural que la Literatura le ha conformado. Asimismo, la persona que lee se siente valiosa, y con capacidad crítica porque puede asir el sistema estético-cultural de una comunidad.

Cuando se abordan los procesos de lectura de las obras literarias, se están generando caminos de aprehensión sobre estructuras simbólicas de comunidades, de valores, condiciones espacio-temporales, imaginarios de universos diferentes. En consecuencia, leer literatura genera movimientos internos que se activan desde la curiosidad y el asombro para generar coraje y valentía. Para ser lector se coloca al corazón por delante y se sale de la zona de confort. El niño, el joven, el adulto se animan a ingresar en una estructura desconocida, con otras leyes, otras reglas, otras funciones. Leer es tarea de valientes porque solo el que se pregunta, el que no teme a las respuestas, el que se espanta, se destruye y reconstruye…puede y quiere leer. Hay textos, hay discursos que "no son políticamente correctos", presentan palabras y expresiones incómodas, pero que sin embargo generan un nivel disruptivo tal en el canon emocional que abren el mundo de la risa, del enojo, de la sorpresa y eso es lo que hace posible la conmoción del lector. El lector habituado no se asusta ante lo "incorrecto", se divierte, se atreve, osa quebrar las estructuras esperables, tiene coraje. En este punto, la mediación docente es fundamental, el maestro es quien "ayuda" a "despertar" desde su propia experiencia de lectura. Un docente que lee y que ya ejerce el coraje, no debe preocuparse demasiado por la pedagogía de la

[17] Montes, G. (2005). "La gran ocasión, la escuela como sociedad lectora". Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Plan Nacional de Lectura.

lectura, un docente que lee es en sí un "pedagogo de la lectura". Si el maestro ha activado sus emociones, ha vivenciado el texto, se ha apropiado de él a través de su comprensión del mismo y ha podido elaborar un juicio crítico o valorativo de lo leído…es un "especialista en lectura".

¿Cómo se enseña y cómo se aprende a leer Literatura en Nivel Inicial?

1- El maestro lee, narra, dramatiza textos todos los días debe haber un espacio para estas actividades y debe ser tarea central. No hay que suspender las prácticas dado que desarrollan las capacidades de atención y memoria, por eso es importantísimo que los pequeños memoricen textos líricos (más fáciles por métrica y ritmo para la activación de la conciencia fonológica) y luego que los compartan con sus pares o ante estudiantes de otros años. La conformación de los procesos de memoria parten de la observación y la atención, estas dos últimas estrategias deben ser practicadas sistemáticamente en la escuela, solo así lograremos estudiantes con "memoria". Además, constituir el potencial memorístico permite lograr la internalización de patrones de actuación lingüística.

2-El proceso de asignación de sentido se realizará desde la oralidad. Es propicio que el docente vaya siguiendo la lectura con el dedo o una regla (puede usarse cañón multimedial) para que el niño vaya relacionando sonido con grafema y fortalezca su conciencia fonológica. Ocasionalmente puede ir introduciéndose la figura tonal, toda vez que aparezcan signos de exclamación, interrogación, puntos suspensivos y se vinculen con cambios de voz en la lectura.

3-Si las poesías se memorizan para aprehender relaciones entre fonemas y grafemas, manejo de figuras tonales y desarrollo de la memoria misma; los relatos deben renarrarse tanto por parte del docente como del niño. Esto les aportará desarrollo de su capacidad discursiva y les enseñará la concatenación lógica de los hechos, ya que la discursividad ordena el pensamiento y lo comunica de manera coherente y cohesionada por el uso de conectores adecuados, como así también de todas las reglas de concordancia que se irán aprendiendo desde la práctica en este nivel.

En Inicial el estudiante se habitúa a la lectura diaria en el aula y con esto ha comenzado su camino hacia la autogestión lectora y el aprendizaje para toda la vida. Es importante que el maestro explicite la importancia de la lectura de obras literarias y genere el clima propicio para desarrollar la actividad con códigos secretos (tapar las ventanas, colocarse sombreros, oscurecer el aula y alumbrar con linternas, otros).

¿Cómo se enseña y cómo se aprende a leer Literatura en Nivel Primario y CEBA?

En este nivel cabe destacar que los tres primeros años están focalizados en la adquisición del sistema artificial de la escritura. Esto debe aprovecharse para continuar con la pedagogía del nivel inicial, pero con sistematización de:

a. Relación de fonemas con grafemas (profundización y reflexión sobre conciencia fonológica).
b. Valoración de los signos de puntuación (profundización y reflexión sobre conciencia fonológica para la obtención de la fluidez y la figura tonal).
c. Reflexión y corrección de “errores” que puedan ir surgiendo en la sistematización, para profundizar la conciencia ortográfica.
d. Reflexión sobre el valor social de las distintas clases textuales: cuento, poesía, e – mail, mensaje de texto, otros.
e. Descripción de escenarios de lugar y tiempo, personajes (para ir logrando analogías entre mundos ficcionales contextos reales).
f. Justificación de las intenciones de los personajes (para ir conformando categorías éticas).

Teniendo en cuenta que la lectura se va desarrollando en procesos recursivos y superadores, el maestro continúa con las estrategias de Nivel Inicial y ahora las va desempeñando en conjunto con sus estudiantes. Dentro de la gama de actividades posibles, la lectura oral de maestros y alumnos debe practicarse a diario y durante todo el año a fin de alcanzar el estándar de la lectura decodificadora, al menos. Esto significa que al terminar el tercer grado del Nivel Primario, el niño debe dominar la decodificación con fluidez y figura tonal.

En primer año de CEBA, el estudiante debe haber logrado lo propuesto tanto para Nivel Inicial como para primer ciclo de Primaria.

Durante cuarto y quinto grados el maestro y el estudiante continúan con los procesos anteriores, pero debe quedar claro que se avanza decididamente en los indicadores de lectura comprensiva:

1-Practica de lectura de textos literarios a diario, se sugiere que se alternen prácticas modélicas del docente con prácticas de los estudiantes, en forma oral y silenciosa.
2-Memorización de poesías para fortalecer observación, atención y memoria.
3-Renarración de relatos para seguir desarrollando memoria y discursividad.
4-Oralmente, y con ayuda del maestro se van asignando referentes de sentido a metáforas y palabras en distintos textos.
5-En quinto grado, elaboración de un resumen de contenido (se sugiere que se escriba respecto de una novela).

En el tramo final de Primaria (sexto y séptimo grados) se suma a lo anterior:

1-Justificación por escrito de las intenciones de los personajes (expresan por qué un personaje actuó de una manera u otra, tienen esas características de personalidad, etc. Esta actividad es fundamental porque activa y acostumbra a procesos inferenciales sostenidos).
2-Descubrimiento del tema de un texto (el qué), con ejercicios de opción múltiple.
3-Justificación oral de la elección que han hecho del tema en ejercicios de opción múltiple.
4-Síntesis de contenido de obras en resúmenes, esquemas de contenido, cuadros comparativos, sinópticos y comentarios de textos.

Al finalizar CEBA, el estudiante debe haber logrado lo propuesto para Nivel Inicial y Primaria completa

¿Cómo se enseña y cómo se aprende a leer Literatura en Nivel Secundario y CENS?

Habiendo logrado el estándar de lectura decodificadora y comprensiva en los niveles anteriores, se pretende que en Nivel Secundario, se logren los estándares de lectura interpretativa (durante primero, segundo y tercer año, progresivamente) y constructiva (cuarto y quinto años).

En este nivel cabe destacar que los tres primeros años están focalizados en la adquisición del logro del estándar de la lectura interpretativa. Se continúa con algunas de las prácticas indicadas para Nivel Inicial y Primaria (memorización, renarración, elaboración de recursos de síntesis, reflexión sobre el valor social de los textos, etc.) y se focaliza en que el estudiante logre:

a. Descubrimiento del tema abordado en el texto con opción múltiple, en primer año. En segundo se va avanzando hacia la formulación propia y en tercero, ya formulan el tema los estudiantes.
b. Formulación del tópico[18] en tercer año.
c. Valoración de los imaginarios culturales de las distintas comunidades que emergen de las obras.
d. Fundamentación de todas las decisiones de lectura.
e. Reconocimiento de la intencionalidad del autor a través del proceso de inferencias.
f. Desarrollo de estrategias de producción oral y escrita, tanto para juicio crítico como valorativo.
g. Reflexión sobre el valor social de las distintas clases textuales.
h. Referenciación de metáforas y metonimias.
i. Avance sobre reconocimiento y explicación de metáforas textuales para el fortalecimiento de la capacidad de metaforicidad[19] o traslado de sentidos de un dominio conceptual a otro y la conformación de un “mundo alternativo”.

[18] - Los temas están instalados en la cultura y son compartidos por gran cantidad de textos. Lo que diferencia una obra de otra es el tópico o perspectiva personal del autor sobre el tema. Por ejemplo: un tema instalado en la cultura es el amor; el amor hacia la maestra (*Poema del enamorado de la maestra de Elsa Bornemmann*es el tópico).

[19] -La metaforicidad es la capacidad de traslación y reconfiguración de sentidos de un dominio a otro, permite el dominio los lenguajes simbólicos de todos los campos del conocimiento. Desarrollándola desde la lectura de obras literarias se contribuye con matemática, física, química, entre otras posibilidades académicas.

j. Síntesis de contenido de obras en redes conceptuales, en diversos formatos: powerpoint, prezis, otros.

Se pretende que al terminar que al terminar el tercer año del Nivel Secundario, el estudiante domine, la lectura decodificadora, la comprensiva y la interpretativa.

En primer año de CENS, el estudiante debe haber logrado lo propuesto tanto para Nivel Inicial como para primer ciclo de Primaria y primer ciclo de secundaria

Durante cuarto y quinto años de Secundaria, el profesor y el estudiante continúan con los procesos anteriores, pero debe quedar claro que se avanza decididamente en los indicadores de lectura constructiva, para lo cual se continúa con:

1-Práctica de lectura de textos literarios semana a semana, se sugiere que se alternen prácticas modélicas del docente con las de los estudiantes y oral y silenciosa.

2-Memorización de poesías para fortalecer observación, atención y memoria.

3-Renarración de relatos para continuar desarrollando discursividad y metaforización, al menos.

4-Asignación de referentes de sentido a metáforas y metonimias en los distintos textos. Se justifica dicha asignación desde el posicionamiento de un imaginario individual o colectivo, con toma de conciencia de la postura.

A su vez se focaliza en las estrategias de construcción de conocimiento simbólico[20] de manera específica:

5-Abstracción del sentido de un texto.

[20]En Literatura, el conocimiento siempre es simbólico, porque se entiende que es la captación de situaciones simuladas que se logra por vía de la vivencia artística, y no de la experiencia demostrable. La vinculación de los sujetos con el dolor, la tristeza, la alegría, la pasión, el amor, la idea de muerte, de exilio, de discriminación, de ridiculez, de identidad puede hacerse por la vía de la experiencia o por el camino interpretativo de la expresión artística. Aquí se juega el crecimiento personal que usa la sospecha, la pregunta constante, la búsqueda de sentido. A este conocimiento que entreteje la vida con la literatura se lo denomina conocimiento simbólico. El aprendizaje del conocimiento simbólico amplía el sentido, moviliza la mente más allá del centro que esta ocupa, la desplaza, la provoca, la conmueve, la proyecta; en consecuencia, el sujeto cognoscente se distancia de la problemática en cuestión, repiensa la situación y concibe soluciones alternativas desde mundos posibles.

6-Reformulación del sentido de un texto con aportes que provienen de la plataforma cultural del estudiante y se enriquecen con la información nueva, dando lugar a un conocimiento diferente y superador tanto del texto fuente como del concepto que poseía previamente el lector.

7-Justificación del texto reformulado desde un imaginario individual o colectivo: texto de opinión, un texto de exploración estética, un artículo de divulgación, etc.

8-Sintetizan conocimiento simbólico construido en mapas conceptuales que se exponen frente al grupo de pares.

Al finalizar CENS, el estudiante debe haber logrado lo propuesto para el ciclo orientado de Secundaria

Referencias:

Amadeo, M. et al. (2000). *Fundamentos para la construcción del Nivel Polimodal en el área de Lengua y Literatura.* Mendoza: D.G.E.

--- (2001). *Girando el lexicón.* Mendoza: DGE.

Amadeo, M. y Chaab, C. (2003). *Miradas otrascargadas de sentido.* Mendoza: DGE.

Kohan, M. (1994). *Sobre la literatura en la enseñanza media.* Buenos Aires: Mimeo.

Martínez Gamboa, R. (2010). *Poética cognitiva; ciencias naturales vs. ciencias sociales en teoría literaria.* Santiago de Chile: Editorial Universidad de Chile.

Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector*. Castilla-La Mancha: UCLM.

Trías, E. (2000). *Ética y condición humana.* Barcelona: Península.

Tsur, R. (2002). Some Cognitive Foundations of 'Cultural Programs'.*Poetics Today, 23* (1), 63-89.

Turner, M. (1996).*The Literary Mind.* Oxford: University Press.

--- (2002).The cognitive study of Art, Language and Literature, *Poetics Today, 23*(1), 9-20.

Van Oort, R. (2003). Cognitive Science and the Problem of Representation.*Poetics Today*,*24*(3), 237-295.

Volpi, J. (2014). *Leer la mente*. Buenos Aires: Alfaguara.

Wilson, E. (Ed). (2011). *Where is my mind?* Santiago de Chile: Cuarto propio

Subsecretaría de Planificación y Evaluación de la Calidad Educativa

Dirección de Planificación de la Calidad Educativa

APORTES PARA LA CREACIÓN DE UNA SOCIEDAD DE LECTORES

MGTER. CELIA CHAAB

VERANO DE 2016

La sociedad de lectores: la escuela lee y se enriquece

La lectura es un proceso cognitivo de asignación de sentidos. Es un sistema mental complejísimo que ocasiona innumerables posibilidades para quien lo mantiene en funcionamiento. La lectura, como el mate, invita a la conversación, al compartir, al disenso, a la problematización, al consenso. Leer es una aventura solitaria, pero los efectos de la lectura, las sensaciones que nos genera, las conexiones que comienzan a establecerse entre diferentes recuerdos, saberes, emociones, momentos en el tiempo son impulsores para la extroversión, para la comunicación.

Leer otorga poder en el sentido de la posibilidad, del dominio de situaciones, de la comunidad que piensa y debate y por eso crece. Leer obras literarias acrecienta la capacidad de la empatía, porque el lector "vivencia" otras vidas en carne propia, sin desangrarse, en seguridad total. Leer desplaza el centro del "yo" para colocarlo en un "yo imaginario" al que le acontecen vicisitudes, peripecias que originan un shock en el lector. Ese quiebre que puede darse a nivel emocional, sensorial o cognitivo merece ser compartido y conversado con pares lectores.

En efecto, se propone que se organicen grupos lectores en las Instituciones Educativas a fin de compartir "efectos de lecturas", para esto se sugiere:

a-Reunirse cada cuarenta días para comentar los textos elegidos por el grupo[21]. Se sugiere alternar clases de textos.

b-Nombrar un coordinador por encuentro de lectores para que oriente la reunión.

c-Se recomienda que las reuniones no duren más de 60 minutos y que los asistentes sean puntuales

d-El rol de coordinador puede ejercerlo cualquiera de los lectores con total responsabilidad. Si el coordinador tiene dudas sobre qué actividades o estrategias debe usar, puede solicitar colaboración al referente institucional de la carrera, a un miembro del equipo directivo, al bibliotecario.

e-Sería propicio que cada sociedad armara una suerte de "ideario" con su manera de funcionar. El éxito de la estrategia, está en el respeto al "ideario".

[21] - A modo de sugerencia, se facilita un canon de lecturas para las sociedades que se organicen.

f-Puede invitarse a escritores, referentes culturales, hacerse exposiciones o simplemente leer y conversar, escribir, entre otras posibilidades.

Lo más importante en una sociedad de lectores es generar y desarrollar la "actitud lectora"[22], es decir, hay que desarrollar una determinada forma de actuar, una tendencia, una disposición hacia los textos. Este estar disponible las 24 horas, de lunes a lunes, es lo que nos transforma en lector. La habitualidad[23].

Toda persona que lee comienza a transfigurarse por dentro, sus opiniones, sus maneras de mirar la vida y evaluarla ya no serán nunca más como antes de comenzar la lectura. Leer vale la pena, es un hacer que de tornarse cotidiano permite que pensemos de manera diferente, alternativa, superadora cada instancia de nuestra vida. ¿Y qué es lo mejor de esto?, bien, lo fantástico es que acontece sin que nos esforcemos en apariencia, simplemente sucede. Luego de unos meses de lectura sostenida y compartida el conocimiento y el espíritu comienzan a iluminarse, todo resulta más placentero, o al menos más intenso.

La comunidad de lectores valida o no nuestras nuevas ópticas, pero la problematización nos activa los mecanismos de la fortaleza, del temple y de la esperanza; porque aprendemos, que igual podemos estimarnos y respetarnos aunque no opinemos igual. Por otro lado, el disenso y el error nos dan la posibilidad de la reformulación, del nuevo nacimiento practicando la humildad frente al que mejor argumentó y convenció. Leer es un privilegio. Compartir lectura, un pacto de honor.

[22] - Montes, G. (2002). La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura. Buenos Aires: M.E.C. Y T.- Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente- Plan Nacional de Lectura.
[23] -Se recomienda la lectura de: *Elogio de la perplejidad y Lágrimas de cocodrilo* de Graciela Montes. Disponibles en la web.

El año de Antonio Di Benedetto

La DGE conjuntamente con la Secretaría de Cultura de Mendoza, la Universidad Nacional de Cuyo y la Municipalidad de la Capital llevan adelante un plan de acciones tendientes a rescatar la figura de Antonio Di Benedetto.

A lo largo de este año se llevarán a cabo diversas acciones para conmemorar los 30 años de su muerte, los 40 de su cautiverio y los 60 de la publicación de su novela Zama.

La obra del autor tiene un lugar destacado en la narrativa argentina del siglo XX. En ella el autor pone en juego lo local con trascendencia universal. Su escritura es un intento de develar la identidad latinoamericana.

Como se ha expresado en páginas anteriores , la DGE considera la lectura como herramienta primordial de la calidad educativa y hace suya la declaración de los Derechos humanos que proclama que toda persona tiene derecho a gozar de las artes y a participar del progreso científico y de los beneficios que de él resulten.

Además la Resolución 111/10 CFE destaca la importancia de la presencia de la modalidad de Educación artística en la educación común y obligatoria puesto que es considerada como campo de conocimiento que favorece el desarrollo de capacidades que posibilitan la interpretación de discursos polisémicos, desde la práctica y la contextualización de obras de los distintos lenguajes artísticos.

¿Qué acciones realizaremos?

1) Declarar de interés educativo las acciones que se realicen en el marco del año Antonio Di Benedetto.
2) En todas las escuelas primarias (sexto y séptimo grado) y en las escuelas secundarias de todas las modalidades deberán realizarse acciones educativas que posibiliten el conocimiento y compresión de la obra de Antonio Di Benedetto.
3) Los docentes de los IFD de Nivel Superior y en especial a los Profesorados de Arte dependientes de la DES realizarán proyectos de producción artística individual o grupal y/o realizar Proyectos socio-comunitarios desde el Arte, con Instituciones Educativas de otros niveles que se pueden enmarcar dentro de las Prácticas Profesionalizantes.

4) Difundir las producciones realizadas en los distintos niveles y modalidades a través del portal educativo.
5) Conmemorar mediante una placa recordatoria de la figura del autor en la escuela N°1-014 “Dr. Alejandro Mathus”, escuela a la que asistió Antonio Di Benedetto.
6) denominar “Antonio Di Benedetto” a la biblioteca de la escuela N° 1-036 “Tiburcio Benegas”, escuela a la que asistió el autor
7) auspiciar el concurso anual de cuentos que realiza la escuela “Antonio Di Benedetto”.

Sugerencias para trabajar en las escuelas

Los profesionales que componen la coordinación de la Modalidad de Educación Artística proponen estrategias para trabajar en relación al año de Antonio Di Benedetto. Recomiendan trabajar en forma interdisciplinar con Lengua y Literatura.

- Realización de producciones bi o tridimensionales que construyan imágenes metafóricas, poéticas o ficcionales a partir de las obras del autor (cuentos o novelas), utilizando diferentes modos y medios de producción (pinturas, esculturas, grabados, dibujos, entre otros), como así también obras públicas de gran formato (murales, esculturas, etc).
- Producción de libro ilustrado, libro álbum y/o libro de artista, a partir de la narrativa poética visual y textual reflexionando sobre la vinculación entre la imagen y la palabra.
- Comprensión del contexto socio-cultural del poeta y su vinculación con artistas visuales como AdelmaPetroni y Enrique Sobisch entre otros.
- Construcción de espacios metafóricos a partir de la obra de Antonio Di Benedetto utilizando nuevos lenguajes como instalaciones, ambientaciones, performance, entre otros.
- Realización de intervenciones como por ejemplo una “acción poética” a partir de frases del autor o de los tópicos de su obra (EJ: soledad, el silencio, el encierro, el exilio, el desarraigo, la espera, la imposibilidad de escribir o difundir

sus escritos, la precisión y economía en la utilización del lenguaje, otros), utilizando grafitis, esténcil, fotocopias, imágenes.

- Realización de animaciones digitales, video arte, proyecciones, a partir de la poética de sus personajes, de su contexto de producción y/o los tópicos de su obra.
- Producción de caligramas con frases del autor, a partir del análisis y comprensión de la relación y fusión de la imagen y el texto.
- Construcción de personajes de cuentos/novelas del autor a partir de la exploración de recursos corporales, vocales y de caracterización como vestuario, peinado, maquillaje. Realización de instalaciones o presentaciones de estatuas vivientes.
- Producción y exhibición de ambientaciones escenográficas que reflejen el universo ficcional de obras del autor, a partir de la utilización de materiales y técnicas constructivas diversas.
- Exploración de los tópicos fundamentales en la obra del escritor a partir de improvisaciones y dramatizaciones que permitan producir escenas con sentido metafórico (EJ: soledad, el silencio/sonido ruido, el encierro, el exilio, el desarraigo, la espera, la imposibilidad de escribir o difundir sus escritos, la precisión y economía en la utilización del lenguaje, otros)
- Producción de escenas u obras breves, con técnicas de creación colectiva a partir de la exploración y la investigación de tópicos de la vida y obra del autor. (Ej: A partir de cuentos, novelas, personajes, frases de su obra, datos biográficos, hechos o momentos particulares de su vida, personas con las que se relacionó)
- Realización de producciones performáticas que integren diversos lenguajes artísticos.
- Realización de producciones audiovisuales de géneros y formatos diversos a partir de la vida y la obra del autor. Ej.: A partir de los personajes de un cuento, una novela, de frases de su obra, de datos biográficos o momentos particulares de su vida. Presentación de las producciones en la escuela o fuera de ella y/o difusión por internet.
- Análisis contextualizado de fragmentos de la película argentina “Aballay, el hombre sin miedo”, género western- gauchesco, dirigida por Fernando Spiner (2010), basada en la novela homónima del autor. Relacionar el contexto socio

histórico y las características estéticos artísticos. Identificación de los componentes del lenguaje audiovisual, reglas composicionales, rasgos poéticos dominantes, particularidades de la banda sonora y de la fotografía.

- Composición e interpretación de un personaje danzado a partir de la experimentación de distintas calidades y dinámicas de movimiento, diversos elementos y recursos de caracterización (vestuario, peinado, maquillaje).
- Realización de composiciones coreografías diversas a partir de los tópicos fundamentales de la obra del autor (EJ: soledad, el silencio/sonido ruido, el encierro, el exilio, el desarraigo, la espera, la imposibilidad de escribir o difundir sus escritos, la precisión y economía en la utilización del lenguaje, otros)
- Construcción de relatos sonoros, con búsqueda y selección de materiales (concretos o digitales) a partir de los personajes de sus obras, desde la grabación, manipulación y compaginación digital.
- Elaboración de diseños sonoros para dramatizaciones o representaciones teatrales creadas a partir de sus obras y la época en que están situadas.
- Creación e interpretación de recitados rítmicos de textos armados a partir de situaciones o personajes, con o sin acompañamiento instrumental, explorando diferentes estilos.
- Creación de canciones sobre las historias o personajes de sus obras, atendiendo a los climas expresivos y caracteres de los mismos.
- Selección y creación de producciones musicales que identifiquen a sus personajes para armar presentaciones multimediales (trabajo interdisciplinar con Artes Visuales y Artes Audiovisuales)
- Participación desde la producción sonora y/o musical en instalaciones, performance (trabajo interdisciplinar con Teatro y Artes Visuales).
- Producción de piezas de diseño, a nivel bi y tridimensional a partir de la aplicación y experimentación con diferentes técnicas en relación con la intencionalidad de la pieza a diseñar (Ej: afiches, revistas literarias, marchandising, souvenirs, otros)
- Realización de proyectos de diseño: Una revista o periódico dedicado al autor en la que se incluyan textos seleccionados y/o producidos en espacios curriculares como Historia, Lengua, Literatura).

En el mes de setiembre se realizará una muestra donde cada institución podrá compartir las producciones o el registro de las acciones artísticas realizadas, es importante considerar la muestra, como un espacio de construcción simbólica, de intercambio de experiencias y de reflexión e interpretación que favorecen el desarrollo de la experiencia artístico-estética.

"La educación artística tiene un papel relevante como ámbito específico para posibilitar la apropiación de saberes y desarrollar capacidades que permitan abordar diferentes interpretaciones de la realidad, para que todos puedan reconocerse en sus diferencias, logren un acceso más justo a los recursos materiales y simbólicos, y se relacionen solidariamente dentro de su contexto y con los demás". (Res.111/10 CFE)