



CUADERNILLO PARA PROFESORES

EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

2016

Autoras:

Ma. Beatriz Di Alessio - Laura Destéfanis

Revisión

Rossana Tejera, Andrea Galeano

INDICE

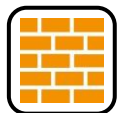
Indice.....	1
Aclaración para el usuario del documento	3
1. Prólogo.....	4
2. La comprensión lectora en la escuela	5
3. El desarrollo de una capacidad	6
4. ¿Por qué en todas las asignaturas?.....	8
5. Fundamentación del enfoque	10
6. La propuesta: forma de implementación.....	11
6.1. Acuerdos preliminares entre docentes	11
6.2. La selección de textos.....	12
7. Presentación de la actividad para los docentes	14
7.1. Presentación anticipada de la propuesta	14
7.2. Descripción de los momentos de la clase.....	14
I. Prelectura:	14
II. Lectura:	15
III. Poslectura:	16
7.3. Trabajo en grupo	17
7.4. Cuadro síntesis de la actividad completa	18
8. Esquema de clase para módulo de 80 minutos	19
8.1. La tarea por niveles	19
Nivel 1	19
Nivel 2	19
8.2. Desarrollo de las actividades para cada nivel.....	20
Nivel 1	20
Nivel 2	26
9. Principales dificultades detectadas en el proceso de la comprensión lectora	32
9.1. Las dificultades propias de un lector en formación.....	32

9.2.	Algunas estrategias de solución.	33
1	Lectura silábica que dificulta la CL.	33
2	No comprende palabras y pierde el hilo de la frase.....	33
3	No comprende conceptos y no puede procesar la información.	34
4	No comprende las oraciones con estructuras más complejas.	34
5	No comprende las relaciones entre las oraciones porque no entiende la conexión entre ellas.	35
6	No comprende el párrafo, no detecta la función que cumple en la totalidad del texto y/o la relación entre los párrafos.	36
7	No comprende la relación entre los párrafos.	37
8	No comprende el texto en su totalidad.....	38
9	No encuentra el sentido en la lectura de ese texto.....	38
10.	Anexos.....	39
10.1.	Anexo I.....	39
10.2.	Anexo II.....	40
10.3.	Anexo III.....	41
	Biología.....	41
	Lengua.....	42
	Tecnología.....	43
	Físico química.....	44
	Matemática.....	45
	Historia.....	46
	Opción institucional.....	47
	Tutorías.....	48
	Educación física.....	49
	Geografía.....	50
	Formación ética y ciudadana.....	51

ACLARACIÓN PARA EL USUARIO DEL DOCUMENTO

A medida que vaya leyendo y/o aplicando la propuesta, puede ser necesario **retomar algunos conceptos** que se dan en otras partes del documento.

Para un uso más efectivo, encontrará los siguientes **íconos que le permitirán relacionar las distintas secciones del documento**, por si fuera necesario revisar algún concepto:



Sección 5: Fundamentación del enfoque



Sección 6: La propuesta: forma de implementación



Sección 7: Presentación de la actividad para los docentes



Sección 8: Esquema de clase para módulo de 80 minutos



Sección 9: Principales dificultades detectadas en el proceso de la comprensión lectora

1. PRÓLOGO

La ley de Educación Nacional 26.206 incluye como objetivos de la educación secundaria, en su capítulo IV, artículo art. 30, inciso c): “desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida”; en el inciso d): “desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera; y en el e): “promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen [...]”.

En consecuencia con los objetivos para este nivel los lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria aprobado por los Ministros a través de la Resolución 84 del año 2009 del Consejo Federal, especifican vías de trabajo y proponen la valoración, integración y organización significativa de los contenidos en un marco integral. Tales líneas han sido ratificadas en febrero de 2016 en la declaración de Purmamarca del actual Consejo Federal de Educación.

Este cuadernillo presenta una propuesta concreta y factible para impulsar el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora en el ciclo básico de la escuela secundaria, concentrándonos en un aspecto clave de esa capacidad; leer para estudiar. Toma especialmente en cuenta el hecho de que los estudiantes que inician este nivel se encuentran con desafíos que interpelan el dominio previo que han alcanzado. La diversidad de asignaturas y la especificidad de los contenidos demandan reconocer una necesidad específica de la pericia lectora en los estudiantes de este ciclo, con independencia de haber alcanzado un dominio aceptable de lectura en la educación primaria. El propósito de este material es brindar propuestas concretas para que los profesores de este Ciclo puedan incidir en el dominio de la lectura para estudiar en cada una de las asignaturas. Este dominio influye decisivamente en las oportunidades de aprendizaje y por lo tanto también en la progresión a lo largo del ciclo, sin repetir ni abandonar. No se trata de un abordaje disciplinar específico de la asignatura Lengua, sino de la presentación de una metodología común para ser usada periódica y sistemáticamente en las aulas en todos los espacios curriculares, buscando establecer un diálogo fluido con los docentes de todas las disciplinas con un léxico amplio que permita apropiarse de la propuesta en su totalidad. Este cuadernillo integra y amplía materiales anteriores producidos desde la Asociación Civil Educación para Todos, que pueden consultarse en línea y que despliegan específicamente algunas temáticas <http://www.educacionparatodos.org.ar/aept/coleccionesPedagogicas.asp>. Agradecemos a todos los autores, especialmente a Sara Melgar y Marta Zamero, quienes en el “Cuaderno para profesores” desarrollaron estos elementos fundamentales para la estrategia de Transición Asistida. Aspiramos a que este cuadernillo se convierta en un “libro de bolsillo” para el profesor, esto es, que su uso resulte sencillo y pueda recurrir a él sin dificultad siempre que surjan dudas sobre la aplicación de la propuesta.

2. LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ESCUELA

La comprensión lectora (a la que abreviaremos como CL a partir de aquí) es un proceso complejo que exige operaciones cognitivas que se ponen en funcionamiento en diferentes niveles. Un estudiante frente a un texto debe procesar la información:

- en el nivel del léxico: qué significa cada palabra del texto;
- en el nivel de la estructura oracional: de qué o quién se habla y qué es lo que se dice;
- en el nivel textual: qué relaciones se establecen entre las oraciones y cuál es el sentido global de ese texto.

Este procesamiento que un lector formado realiza de manera simultánea requiere ser abordado con especificidad en los lectores en formación, dado que cada uno de los niveles presenta grados de complejidad.

Para ser capaces de comprender lo que leen, los estudiantes deben realizar anticipaciones, hacer preguntas a los textos, reconocer lo que no comprenden e intentar aclararlo con una paráfrasis, volver sobre lo leído, resumir manteniendo las ideas centrales y la coherencia general del texto.

Dado que la palabra escrita es clave en todas las disciplinas del conocimiento y la expresión, y necesaria tanto para la continuidad de estudios cuanto para la inserción productiva y social, desarrollar la capacidad de CL se convierte en una función clave en la escuela obligatoria.

3. EL DESARROLLO DE UNA CAPACIDAD

En el campo de la educación comparada se aprecia una amplia valoración de un enfoque curricular en el desarrollo de capacidades de aprendizaje como ordenador del trabajo sobre los contenidos clave, potentes, explicativos de los distintos campos disciplinares, incluidos en los currículos.

Para desarrollar una capacidad es necesario transitar sostenidamente por buenas oportunidades de poner en juego una y otra vez las habilidades, destrezas y conceptos disponibles con un uso y sentido estratégico. Este tránsito no es meramente repetitivo, sino que las situaciones van variando gradualmente, permitiendo que el sujeto pueda transferir a distintos contextos lo que aprende y aquello de lo que es capaz.

“El desarrollo de las capacidades se promueve mediante el planteo sistemático de actividades de clase variadas que brinden oportunidades de ponerlas en juego” por lo que debe constituirse en un trabajo conjunto de todo el equipo docente de una escuela. En tal sentido requiere:

- que los docentes de todos los espacios curriculares organicen su tarea de modo de incluir sistemáticamente en sus clases algunas actividades que estén dirigidas claramente a cada capacidad;
- que los directivos den un fuerte impulso a estas prácticas, las conviertan en un tema clave para monitorear las oportunidades educativas en su escuela y respalden su inclusión en las evaluaciones y calificaciones;
- que los espacios programados de encuentros docentes (jornadas, horas de proyectos, horas acordadas con los directivos, etc.) sean los lugares privilegiados de estudio y discusión para consolidar la propuesta y plantear las dificultades y sus soluciones en una tarea conjunta.

La exposición a variadas situaciones dirigidas a poner en juego las habilidades, procedimientos y actitudes que requiere una capacidad ayudará a los estudiantes a dominarla y usarla en forma progresivamente autónoma en distintos contextos. Ese proceso se ve fuertemente favorecido cuando:

- los estudiantes saben de antemano que sus docentes generan una situación en la que enseñan a leer su disciplina y enseñan a pensar en los logros alcanzados, es decir, realizan una práctica de reflexión metacognitiva;
- las propuestas realizadas tengan un nivel de redundancia, coherencia y sistematicidad tal que la diversidad de oportunidades produzca el desarrollo deseado de la capacidad.



En un mundo cambiante como en el que vivimos la escuela no es más el lugar donde circulan todas las informaciones sobre todos los temas, a modo de una gran enciclopedia cultural, ya que hoy los jóvenes pueden encontrar en otros medios esas informaciones. Su importancia radica en que necesariamente la escuela es hoy un espacio privilegiado de formación de macro y micro habilidades para seleccionar, jerarquizar y comprender los contenidos que se les presenta; organizarlos y conectarlos en su cerebro para poder ser usados autónomamente fuera de ella.

Enseñar a comprender los textos de estudio es una tarea que integra la formación de un estudiante e involucra a todos los docentes en todos los niveles de escolaridad, ya que la enseñanza de un contenido determinado incluye enseñar a comprender la diversidad de textos desde donde ese contenido es abordado. Para que esto suceda, es necesario que cada docente:

- piense con antelación el sentido, la pertinencia, la complejidad y las características de los textos que propone leer;
- plantee tareas específicas que tiendan a desarrollar la capacidad en cuestión;
- evalúe las estrategias de comprensión que usó con sus estudiantes y reflexionen juntos sobre ellas.

Cabe señalar que la forma de trabajo presentada requiere la tarea de un colectivo docente que en forma coordinada sea capaz de producir la sinergia necesaria para resolver situaciones escolares difíciles, en lugar de realizar esfuerzos individuales y aislados que se pierden en buenas intenciones y producen desánimo.

Las actividades que les proponemos en este cuadernillo pretenden activar el desarrollo de esta capacidad y predisponer mejor al estudiante hacia la habilidad que queremos desarrollar, aunque de ningún modo agotan la complejidad del tema de la CL ni aspiran a cerrarlo. Por el contrario, intentan colaborar con el docente en la difícil tarea de enseñar.



4. ¿POR QUÉ EN TODAS LAS ASIGNATURAS?

“Es necesario recuperar el espacio de enseñanza de la lectura en la escuela secundaria. Focalizar la enseñanza de la lectura se vincula directamente con la meta de mejora de los aprendizajes e incremento de la promoción en las escuelas”.

En todas las disciplinas se usa la lengua escrita como herramienta intelectual de conocimiento y representación de la realidad, de modo que las prácticas discursivas de lectura y escritura en la escuela adquieren protagonismo en las distintas situaciones de transmisión de saberes disciplinares. Son los **profesores** quienes deben ofrecerles como **lectores expertos** los mejores caminos para abordar los escritos. Es en la escuela donde los lectores en formación deben encontrar a su disposición muy buenas estrategias mostradas por sus docentes.

Cada asignatura propone una manera de leer, porque cada una privilegia un tipo de texto sobre otros. Recordemos que un texto escrito es un “entretejido” de significados parciales que pueden reducirse a un significado global, por eso es pertinente definirlo por su coherencia. “Texto” (del latín *textum*) significa tela, tejido, entramado, entrelazado... de modo que así como en un tapiz se entrelazan los hilos para producir una figura con sentido, en un texto se “entraman” las palabras para transmitir distintas intencionalidades.

La hora de enseñar resulta muy operativo reconocer las principales **tramas textuales: la narración, la descripción, la explicación, la argumentación, la conversación y la instrucción**. Esta generalización permite identificar los **tipos de texto** particulares porque observa los rasgos distintivos de cada uno. Si bien en la particularidad de cada texto pueden coexistir diversas tramas, siempre hay alguna que predomina. Las disciplinas escolares usan más unas que otras. Por ejemplo, los docentes de Ciencias Sociales tendrán en sus asignaturas la narración y la argumentación como discursos recurrentes; los docentes de Ciencias Naturales, Ciencias Exactas o Tecnología seguramente tendrán la descripción y la instrucción como tipo textual más utilizado.

Ver 10.2. Anexo II

En conclusión, por la especificidad de los textos disciplinares, el profesor en cada asignatura **“enseña a leer”**, no al modo del primer descubrimiento de la lectura, sino para dotar de sentido esa herramienta de aprendizaje y comunicación dentro de cada campo de conocimiento. Por lo tanto, lograr que los estudiantes puedan entender lo que leen es una misión compartida por todos los profesores, es un verdadero resultado de una decisión de enseñanza colectiva y un actuar en consecuencia por parte de cada uno de ellos.



El rol del docente especializado es indispensable para enseñar el abordaje de su materia, explorando libros y otras fuentes de información, ayudando a sistematizar qué géneros, formatos, estilos, discursos propios de cada área del conocimiento y el uso significativo que adquiere la lengua en esa área. Por su parte el profesor de Lengua puede compartir su conocimiento con sus colegas, brindando alternativas para enseñar a los estudiantes cómo resolver dificultades propias de la lectura en el ciclo básico de la secundaria.

Por otra parte, desde el enfoque de una Didáctica compartida de las ciencias del lenguaje, la enseñanza de la comprensión de los textos escritos en cada una de las asignaturas no es una

tarea ajena a la cátedra, o una habilidad que se adquiere espontáneamente, sino que se puede afirmar casi lo opuesto: aprender un contenido de un área determinada implica aprender a leer los textos por donde circula la información de esa área.

Es precisamente en la escuela secundaria donde los estudiantes se encuentran con una cantidad y variedad de textos escritos inédita para ellos. Los profesores de cada disciplina son el factor clave para intervenir y ayudar a acortar la distancia entre el lector y el texto, ayudando a mejorar y profundizar la interacción entre los estudiantes y el texto disciplinar para que puedan descubrir su sentido. Son ellos desde su experticia quienes pueden otorgar el “plus” de significación que necesitan los signos impresos en el papel o en la pantalla, ya que tienen el conocimiento suficiente para munirlos del sentido que transmiten. Son los docentes de cada materia quienes previamente pueden ponderar la pertinencia y la potencialidad de un texto de estudio en relación con los contenidos curriculares que planificaron.

La preocupación por las muchas dificultades que manifiestan los estudiantes en relación con la lectura y la escritura invita a realizar acuerdos institucionales y programáticos a fin de encontrar caminos fértiles para mejorar la situación. Este déficit de los estudiantes puede revertirse mediante la enseñanza de parte del docente de la habilidad reclamada, ya que no hay garantías de que suceda de manera espontánea o automática. Un alumno difícilmente aprende en clave escolar lo que no le es intencional y sistemáticamente enseñado.



5. FUNDAMENTACIÓN DEL ENFOQUE

Leer es construir sentido, y en esta dirección la CL es una capacidad que se encuentra en el eje de todas las actividades de comunicación y de aprendizaje, ocupando un lugar central en la vida y en la escuela. En la vida, porque constituye una de las vías principales para la asimilación de la experiencia acumulada por la humanidad; en la escuela, porque su apropiación favorece el desarrollo intelectual y afectivo del estudiante.

La CL es el resultado de un proceso complejo, que reúne una serie de habilidades que se inician con la percepción de los signos visuales en la página escrita y se continúan con las operaciones cognitivas realizadas por el lector para apropiarse del significado de un texto. No es un proceso pasivo sino que es una actividad mental que se concreta en múltiples dimensiones, como se ha dicho al comienzo, el objeto de llegar a una representación semántica de lo que está escrito. Y estas afirmaciones que parecen sencillas, no lo son tanto a la hora de enseñarlas pues exigen que el docente maneje todos y cada uno de los componentes de este proceso en su disciplina.

Las ciencias del lenguaje avalan este enfoque desde las disciplinas de referencia que estudian particularmente este proceso, a saber:

- Las ciencias cognitivas aportan los conocimientos sobre los procesos mentales que se activan cuando un lector entra en interacción con el texto escrito, cómo inciden sus esquemas mentales y qué estrategias usa para entender la información. Además explican cada una de las macro y microhabilidades que se ponen en funcionamiento cuando un sujeto lee y cómo participan la percepción, memoria, atención, razonamiento;
- La lingüística textual permite distinguir las “pistas” que el texto ofrece para su mejor comprensión, mostrando no solo la organización textual sino los componentes que lo hacen coherente y cohesivo;
- Las neurociencias describen el funcionamiento de los circuitos cerebrales de los comportamientos lectores. El conocimiento de la arquitectura neuronal y su mecánica es absolutamente compatible con la elección de las estrategias más adecuadas a la hora de enseñar;
- Los estudios culturales y la sociolingüística observan los movimientos actuales de migración y proponen una teorización sobre el lenguaje, la lectura y la escritura que tiene en cuenta nuestra realidad actual: pluriétnica, pluricultural y plurilingüística;
- Desde el campo pedagógico didáctico, la reciente ampliación del conocimiento acerca del aprendizaje destaca la importancia de dominar estrategias complejas y articuladas de pensamiento como respaldo de aprendizajes de “larga duración” que estén disponibles para el sujeto en contextos diversos y momentos posteriores a la situación puntual de adquisición.

Los enfoques actuales de estas y otras disciplinas permitieron superar las creencias de aprendizaje espontáneo y natural de la lectura y escritura que circularon durante el siglo XX y que condujeron a escenarios de fracaso escolar o de patologización de procesos. Sin lugar a dudas en momentos históricos donde la educación secundaria es obligatoria, los profesionales de la educación estamos obligados a revisar los paradigmas de las ciencias de referencia a fin de obtener mayor claridad para el desempeño de nuestra función.



6. LA PROPUESTA: FORMA DE IMPLEMENTACIÓN

6.1. ACUERDOS PRELIMINARES ENTRE DOCENTES

Para que un estudiante lea en forma autónoma textos de complejidad creciente es necesario realizar acuerdos institucionales que involucren tanto a directivos como docentes. El compromiso consiste en realizar una actividad mensual en cada disciplina, con la modalidad y estilo de cada profesor pero respetando la sistematización, el trabajo compartido y la alineación de todos en una misma dirección durante los tres primeros años de la escuela secundaria.

Una tarea en la que converge la misma metodología de enseñanza para “leer para estudiar” produce la sinergia necesaria para remover los principales obstáculos que se presentan al leer un texto.

No se trata de una tarea cuyos resultados se vean inmediatamente, por el contrario los buenos resultados son paulatinos, visibles y efectivos después de un trabajo sostenido en el tiempo, que permita acrecentar en amplitud la memoria operativa y aumentar la CL. “La capacidad de procesamiento informativo crece hasta el fin de la adolescencia, por lo cual sobre todo el ciclo básico de la escuela secundaria es un espacio todavía rico en posibilidades para desarrollar esta capacidad”.

En consecuencia, se recomienda un trabajo “sin prisa, pero también sin pausa”, que comienza conociendo cuál es el punto de partida de cada grupo clase, especialmente el de los que recién ingresan a la escuela secundaria. De este modo, la tarea será fecunda y ellos se sentirán más seguros a la hora de tener que afrontar las nuevas exigencias que este nivel de escolaridad les presenta en relación con la lectura de los textos de estudio.

La posibilidad de trabajar con otros permite a los docentes establecer relaciones cooperativas para conseguir una meta común: lograr el desarrollo de la capacidad de comprender textos escritos. Los vínculos entre los docentes, si bien deben partir de la aceptación de sus diferencias, deben ser útiles a los efectos de establecer como profesionales el acuerdo didáctico imprescindible para un trabajo común, a fin de mejorar la calidad de los aprendizajes y promover la promoción del alumnado en todas las asignaturas.

Por lo tanto, los docentes deben saber que existe un acuerdo institucional previo que involucra a todos los actores (directivos y docentes) para trabajar en la enseñanza de la lectura.

Ese acuerdo debe consistir en que:

- Todos los profesores una vez al mes (o en el periodo que se determine) trabajarán, en cada una de las secciones del ciclo básico que tengan a cargo, con actividades especialmente orientadas al desarrollo de CL, utilizando textos para leer y explicar en clase conforme una matriz básica que incluye los pasos que se explican a continuación;

- Todos los profesores comunicarán a los estudiantes qué y por qué están poniendo en práctica estrategias de CL en forma conjunta;
- Todos los profesores entregarán en la escuela una copia de los textos utilizados, con el fin de ir armando una colección que quede disponible para el conjunto de los docentes;
- Todos los profesores evalúan logros y dificultades en la implementación, analizan y comparten propuestas de mejora en los espacios destinados al trabajo docente. Las jornadas institucionales obligatorias son un momento muy propicio para revisar acuerdos y mejoras.

Ya se ha dicho que las actividades propuestas no son exclusivas de un área o asignatura determinada sino que atraviesan a todas ellas. Son entonces responsabilidad de la escuela en su conjunto, de modo que esta prioridad se concrete en las prácticas institucionales, se promueva desde la conducción y desde el sistema en su conjunto. Estos niveles de conducción (extra e intraescolares) son responsables -es parte de su tarea- de generar las condiciones para que la escuela sea un ambiente propiciador y potenciador de las prácticas docentes promovidas en esta dirección.

En este contexto el docente de cada una de las disciplinas es corresponsable de propiciar situaciones de aprendizaje y desarrollo de esas capacidades, pero también lo es el directivo y todo su equipo, ya que la escuela en su conjunto debe monitorear que el trabajo se realice. Por ejemplo, los estudiantes pueden tener un afiche pegado en su clase a los efectos de que no se superponga la actividad sistemática en las materias, y pueda realizarse así de forma organizada. El equipo directivo tendrá que favorecer y supervisar su cumplimiento, los tutores podrán colaborar con los profesores y con los estudiantes en el armado del cronograma.

6.2. LA SELECCIÓN DE TEXTOS

- **Selección de textos de estudio:** el material de lectura disciplinar debe ser adecuado al ciclo y al año. Es recomendable realizarlo entre colegas en los espacios de encuentro que se propicien en la institución.

Selección de textos de estudio

La selección y organización del material de lectura disciplinar es una tarea fundamental del docente cuando planifica su trabajo anual. Ese conjunto de textos de estudio constituye el soporte sobre el que se asientan los principales temas que desea abordar con sus estudiantes, pero deberá graduarlos de acuerdo con el nivel de complejidad que presenten. No debe olvidar que lo que para él es “fácil” no siempre lo será para el que se inicia en un área de conocimiento específico.

Los textos se presentan en distintos formatos y en diferentes lugares; las bibliotecas pueden funcionar virtual o presencialmente, la lectura puede hacerse en papel o en la pantalla, de modo que el profesor podrá seleccionar los textos que leerán sus estudiantes en manuales

escolares, libros de biblioteca, revistas de divulgación, periódicos locales, fuentes digitales y todas las que estén a su alcance.

Esos textos pueden ser “disparadores” de una temática o “sintetizadores” de una experiencia de trabajo compartido. Nunca deben estar tan alejados del universo de un estudiante de forma que la incompreensión lo lleve al desinterés, ni tan cerca que no ofrezca interrogantes para pensar un camino a descubrir.

Deberá seleccionar aquellos que va a emplear para realizar la actividad mensual de CL que proponemos realizar en todas las áreas, a fin de afianzar la capacidad de comprender textos disciplinares.

Por otro lado, estas lecturas deben ser compartidas y conservadas en la escuela con el objetivo de que los propios docentes puedan ir armando un banco de datos con todo el material que vayan recopilando, y pueda ser reutilizado o renovado según la propia dinámica escolar.

Si cada profesor elige entre seis y ocho textos que sean buenos referentes de su asignatura, y realiza con ellos una vez al mes la actividad de enseñanza para la CL que presentamos, el cálculo es sencillo: cada estudiante a lo largo de un año tendrá garantizada la enseñanza de la lectura en aproximadamente 50 sesiones, en las que aunados los esfuerzos hacia la misma dirección, se alejará el fantasma del fracaso y se empezará a percibir el afianzamiento de los aprendizajes. Pueden consultarse las características que deben tener de los textos destinados a tales efectos en el

Ver 10.2. Anexo II



7. PRESENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD PARA LOS DOCENTES

7.1. PRESENTACIÓN ANTICIPADA DE LA PROPUESTA

El docente avisará cuál será el tema sobre el que se trabajará en este proyecto.

El docente podrá avisar la clase anterior sobre qué tema realizarán la actividad de CL a fin de que los estudiantes que se animen, quieran y puedan, busquen alguna información. En el contexto de un aprendizaje significativo se recomienda partir de alguna pregunta que cuestione, sorprenda, ponga en duda, desarme la obviedad, provoque, desconcierte... cuya respuesta, en parte, la encontrará en el texto a leer. Estos son algunos ejemplos de preguntas posibles, que cada profesor juzgará pertinentes de acuerdo con los contenidos de su disciplina: ¿Por qué el carbón cocina el asado? ¿Por qué el perro le ladra a la luna? ¿El tomate es una fruta o una verdura? ¿Cómo se reparte el agua en el mundo? ¿Cómo se divertían los adolescentes en las sociedades antiguas? ¿Qué diferencia hay entre sumar y multiplicar? ¿Por qué brillan las estrellas? ¿A qué se dedicaban las mujeres en el siglo XV? ¿Cómo nació el lugar en el que vivo?, etc.

Seguramente la pregunta, si es de apertura a la temática, dará lugar a un diálogo altamente productivo, pues le permitirá al docente detectar lo que los estudiantes saben o no sobre el tema, imaginan, presuponen, opinan... al mismo tiempo que permite al lector hacer todas las anticipaciones e hipótesis previas sobre el contenido a tratar.

7.2. DESCRIPCIÓN DE LOS MOMENTOS DE LA CLASE

La clase tendrá tres momentos:

I. PRELECTURA:

Se presenta el tema sobre el que versa el texto pero aún no se entrega el texto.

Es una actividad necesaria, anterior a la lectura, en la que el docente retoma la pregunta, el tema, el eje de organización elegido y entabla un diálogo con los estudiantes. Probablemente en muchos casos ellos no se animen a participar, no sepan qué decir, no den a conocer lo que imaginan o no saben del tema en cuestión pero en los profesores no debería generarse un sentimiento de decepción por eso. El docente, entonces:

1. escribe el título de la lectura sin entregar el texto todavía;
2. solicita a los estudiantes que formen grupos de no más de cuatro integrantes;

3. invita a que en grupos dediquen unos minutos a hablar sobre lo que saben y/o presuponen sobre el tema;
4. solicita que expresen a través de un vocero lo que hablaron.

Estos cuatro primeros pasos requieren la intervención experta del docente para contextualizar el texto, explicitar el **género** global de texto (si es un artículo de divulgación, un fragmento de un manual o libro, un informe de investigación, un ensayo, una guía de experimentación, una crónica periodística, etc.) como también otras informaciones culturales que ayudan a la comprensión (autoría, campos de conocimiento, fuente de donde se extrajo, etc.). A su vez, permiten al estudiante realizar anticipaciones, presuponer el contenido y manifestar los conocimientos previos que tiene sobre el tema.

Se irán anotando en el pizarrón algunas palabras clave que serán retomadas después de la lectura. Es recién aquí cuando se reparte el texto para que cada uno tenga el suyo. Si el texto elegido se encuentra en un manual de uso escolar es importante que cada estudiante tenga el suyo de manera que la tarea individual resulte muy productiva.



II. LECTURA:

Es el momento propiamente dicho en el que el docente muestra su experticia como lector.



A) Lectura en voz alta del docente.

Cuando se trabaja con textos incluidos en libros es habitual que estén rodeados de otros componentes, que conforman junto al título lo que se denomina **paratexto** y que cumplen la función de aclarar, contextualizar, ampliar el contenido.

Los epígrafes, las ilustraciones, las fotos, las notas aclaratorias, los recuadros que resaltan algún aspecto o ubican en el tiempo y en el espacio, el significado del vocabulario desconocido y los cuadros - síntesis son algunos de los elementos del paratexto que le dan al lector herramientas de comprensión.

Luego el docente lee en voz alta el texto mientras el grupo va siguiendo la lectura con la vista. Muestra su experticia como lector explicitando las operaciones de pensamiento que realiza para entender, a partir de las “huellas” que el texto le presenta. Lee una primera frase, se detiene en el **vocabulario** que puede resultar ambiguo para esclarecerlo, explicita el encadenamiento de las oraciones que lo conforman y recupera la información importante. Ej. “No toda la fauna marina pertenece al grupo de los peces. La ballena es un mamífero”. En este caso, como lector se detiene en las palabras “fauna” y “mamífero”. Una vez que recuperó su significado (preguntando o consultando fuentes) vuelve sobre las frases. Ahora que sabe que la fauna está compuesta por cinco tipos de especie animal (mamíferos, aves, reptiles, anfibios y peces), y que los mamíferos son quienes gestan en el interior del cuerpo materno, puede reponer la información de que la ballena pertenece a la fauna marina, a pesar de no existir un conector que explicita la relación entre las dos oraciones.

B) Lectura individual y silenciosa.

Una vez que el docente mostró su accionar sobre el texto como experto lector de su disciplina, cada uno de los estudiantes realiza una lectura silenciosa y hace sus propias anotaciones tanto sobre lo que comprendió como sobre lo que no. Aquí es muy importante que cada uno pueda marcar lo que no entienda: palabras o frases completas que le impidan captar el sentido literal del texto, es decir lo que llamamos **información explícita**. Dominar lo que el texto propiamente dice es una parte importante del proceso de lectura pero aún queda mucho por hacer.

Una vez realizada la lectura silenciosa, cada uno de los grupos comparte sus dudas y dialoga acerca de la comprensión alcanzada en la lectura. Luego, se hace una puesta en común de los logros y las dificultades con todo el grupo clase para que el docente los oriente y guíe en la CL.

El texto ofrece otra información que no está expresada literalmente y que constituye un momento relevante en la comprensión porque permite hipotetizar, inducir otras ideas y activar informaciones que no están presentes en el texto pero que el lector repone mediante sus conocimientos y la reorganización de datos almacenados en su memoria. Se trata de la **información inferencial**, que le permite como si fuera “un detective” unir huellas presentes con otras ausentes y realizar conjeturas para “encontrar al culpable”.

En esta línea es importante enseñar las **relaciones textuales**. Por ejemplo, si tomamos la frase “Llegó el otoño. Las copas de los árboles están amarillas”, el lector puede inferir que la segunda oración es consecuencia de lo dicho en la primera. Otro ejemplo: “Por fin ayer salí con una chica. Es mi compañera de banco”. Aquí, la segunda oración especifica una información dada en la primera.

A veces, el marco o las circunstancias en las que se presentan las frases permiten reponer la relación que se establece entre ellas. Por ejemplo: “Marta pidió fideos con pesto. Su amigo, milanés con papas fritas”. En este caso, se deja saber que se trata de una comida en un restorán.

Cabe destacar la importancia que adquiere en esta propuesta, la posibilidad de realizar una parte de la tarea en pequeños grupos de no más de cuatro integrantes. Esta estrategia de trabajo implica un proceso de aprendizaje que favorece el desarrollo de la CL y que requiere un ejercicio sostenido de realización para que los estudiantes se apropien de ella.

III. POSLECTURA:

Es el momento final en el que se reconstruyen las ideas del texto leído y se reflexiona acerca del camino recorrido para lograr el fin.

Una vez realizadas las actividades anteriores conducentes a la comprensión que el estudiante realiza con el acompañamiento del equipo y con su docente debería llegar a una síntesis global del texto, que probablemente en los comienzos del trabajo necesitará más cerca al docente y al equipo pero que en forma paulatina irá logrando realizar esa síntesis individualmente en la medida en que se le enseñe a

- Jerarquizar las ideas, destacando las importantes, separando las secundarias y eliminando las accesorias, trabajo que requiere ser enseñado a partir de concebir la lectura como un hecho intencional. Cuando un lector lee lo hace con algún propósito, de manera que éste es el momento más adecuado para recordar la pregunta inicial o la finalidad de esa lectura.
- Registrar en una formulación breve la idea fundamental del texto leído. Esta idea se trabajará con el equipo hasta lograr el mejor enunciado que lo exprese y cada uno de los equipos podrá compartirlo con el grupo clase a fin de escuchar los enunciados que expresen con más claridad la idea global del texto.




El trabajo de la poslectura exige una operación de pensamiento que engloba todas las que fue realizando parcialmente el lector hasta este momento pues deberá realizar operaciones de pensamiento tales como **ORGANIZAR DATOS**: La estrategia de organización consiste en establecer, de un modo explícito, relaciones internas entre los elementos que componen los materiales de aprendizaje. Las relaciones a las que se refiere esta definición tiene la particularidad de determinar la calidad de la comprensión y retención de la misma. Para llevar a cabo una organización de datos es preciso realizar una categorización de la información, hecho que permitirá jerarquizar el conocimiento en relación a un criterio predeterminado; va reestructurando, a la vez, sus esquemas cognitivos en forma significativa e internalizando la información trabajada. Simultáneamente, la evocación de datos se hará con mayor rapidez debido a que la categorización de la información (previa a la organización), favorecerá la conformación de cúmulos de antecedentes susceptibles de ser recuperados con mayor velocidad y en mayor número.

7.3. TRABAJO EN GRUPO

“La escuela secundaria es un ámbito propicio para que los estudiantes desarrollen la habilidad de trabajar con otros, ya que en este espacio de aprendizaje pueden tener variadas oportunidades de crear vínculos para estudiar, resolver los conflictos que se les presentan en las disciplinas, explicitar acuerdos y desacuerdos frente a un tema, escuchar y aprender de los otros. La posibilidad de trabajar en pequeños grupos posibilita una manera distinta de acercarse al conocimiento porque cada integrante puede expresar lo que piensa en forma autónoma sin mediar el lugar de autoridad representado en la palabra del docente.

En esta propuesta de CL cabe destacar la importancia que adquiere la posibilidad de realizar una parte de la tarea en pequeños grupos de no más de cuatro integrantes. Esta estrategia de trabajo implica un proceso de aprendizaje que favorece el desarrollo de la CL y que requiere un ejercicio sostenido de realización para que los estudiantes se apropien de ella.”

7.4. CUADRO SÍNTESIS DE LA ACTIVIDAD COMPLETA

Momentos	Objetivo Que el estudiante:	Foco temático	Acciones del estudiante	Acciones del docente
PRELECTURA 	-Asocie con el mundo que conoce -Active circuitos mentales existentes	Caracterizar el paratexto Identificar el género discursivo	Observan, comentan y expresan algunas características paratextuales.	Registra en el pizarrón palabras “clave”. Agrega conocimientos sobre el género. Completa con información precisa aquello que los estudiantes no detectan.
LECTURA 	-Identifique palabras y oraciones en el texto. -Detecte la información explícita. -Reponga la información inferencial. -Comprenda las relaciones entre las oraciones.	Lectura en voz alta. Lectura silenciosa Vocabulario Información explícita Información inferencial Relaciones textuales	Escuchan la primera lectura. Leen en silencio el texto. Discuten en la grupo comprensión alcanzada Preguntan lo que no entienden. Releen a partir de los aportes recibidos. Monitorean su lectura	Lee en voz alta modelizando las operaciones que realiza para comprender palabras, frases, párrafos. Registra en el pizarrón palabras o conceptos que ofrezcan alguna dificultad. Muestra cómo interactúa con el texto para reponer los “huecos” de información Explicita las estrategias que usó para comprender.
POSLECTURA 	Reorganice la información global del texto leído Dé cuenta de su comprensión Use esa información con otra finalidad.	Reconstrucción del texto leído. Monitoreo de la CL. Uso de la información textual.	Reproduce en otras palabras el contenido textual. Recupera el propósito inicial de lectura de ese texto. Escribe una síntesis de lo leído.	Comprueba usando la escritura si se alcanzó la comprensión deseada. Ofrece andamiajes para reconstruir la información: cuadros, preguntas, esquemas, , mapas, etc.



8. ESQUEMA DE CLASE PARA MÓDULO DE 80 MINUTOS

8.1. LA TAREA POR NIVELES

Estos pasos deben reiterarse en cada clase dedicada a la enseñanza para la comprensión lectora. El grado de profundización y complejidad lo regula el docente de acuerdo con las habilidades aprendidas en el grupo de trabajo y con los textos que le presente. Es importante tener en cuenta que la propuesta abarca el primer ciclo de la escuela secundaria y exige sistematicidad y progresión de modo que ningún docente debe ponerse como objetivo inicial el logro de la actividad completa en una primera etapa.



Seguramente se podrá realizar la actividad con todos los componentes que la integran después de un tiempo de entrenamiento colectivo, ya que la propuesta es un producto de llegada y no de partida. Dependerá de cada grupo clase el avance que pueda realizarse de acuerdo con la apropiación que se observe para cada uno de los focos temáticos de enseñanza propuestos. Siempre se tendrá muy presente que las dificultades en la CL son normales y atendibles, y no constituyen patología alguna; por tanto, se trata de detenerse el tiempo que cada grupo necesite allí donde emerge la dificultad.



Por lo tanto presentaremos actividades diversas y estructuradas en dos niveles de complejidad creciente de modo que será el docente quien le dedicará mayor o menor tiempo a cada componente a medida que vaya comprobando el logro de la destreza adquirida en cada grupo. No se trata de velocidad en la realización sino de trabajo intensivo para la fijación de una matriz que emplean los lectores expertos y de la que deben apropiarse los lectores en formación. Entonces, si se percibe una dificultad puntual en un número importante de estudiantes, todo el grupo se dedicará a ejercitar esa problemática hasta que superada. En el caso de que persista en un número pequeño de estudiantes, se buscará otra instancia de trabajo fuera del aula (tutores, apoyo institucional, etc.) la cual brindará a estos estudiantes otro espacio de trabajo.

NIVEL 1

El Nivel 1 organiza las actividades focalizando en los primeros requisitos imprescindibles a la hora de comprender lo que se lee:

- . alcanzar una lectura fluida de textos breves.
- . reconocer el vocabulario de uso frecuente y el propio de la disciplina.
- . detectar la información explícita del texto base.

NIVEL 2

El Nivel 2 organiza las actividades focalizando en la enseñanza de la información inferencial y las relaciones textuales entre párrafos que permite articular toda la información para llegar al sentido global del texto y sus aplicaciones.

NIVEL 1**ESQUEMA DE TAREA 1- DEL NIVEL 1.**

Para realizar en **80 minutos**.

Objetivo o propósito:

-que el estudiante avance desde una lectura vacilante a una más fluida para mejorar el proceso de CL.

Foco temático: lectura silenciosa fluida.

Materiales: un texto breve de la disciplina.

PRELECTURA:**ACTIVIDAD 1:**

Del docente	De los estudiantes
Recupera la pregunta, el tema, el eje organizador del texto que leerán. Escribe en el pizarrón el título de la lectura. Organiza los grupos de trabajo.	Se conforman en grupos y dialogan entre sí acerca de lo que presuponen tratará la lectura.

**ACTIVIDAD 2**

Del docente	De los estudiantes
Indica la observación del paratexto si lo hubiere y aporta información sobre el género discursivo.	Observan lo que rodea al texto. Comentan en el grupo.
Anota vocabulario clave.	Un vocero comunica al grupo clase lo conversado.
Aporta conocimientos extratextuales.	



ACTIVIDAD 3

Del docente	De los estudiantes
<p>Lectura en voz alta mostrando su experticia lectora: se detiene en el vocabulario, lo esclarece, dialoga con los estudiantes, explicita el encadenamiento de las frases, recupera la información importante.</p> <p>Propone la lectura silenciosa.</p> <p>Observa las si hay vacilaciones de lectura de muchos estudiantes por el excesivo tiempo que tardan en leer.</p> <p>9.2.1 </p>	<p>Escucha atenta individual.</p> <p>Interactúan con el docente.</p> <p>Leen en forma individual y silenciosa el texto.</p>



ACTIVIDAD 4

Del docente	De los estudiantes
<p>Propone la relectura silenciosa, realiza dos preguntas y las escribe en el pizarrón.</p> <p>Se detiene en cada uno de los grupos para observar el comportamiento de los lectores en formación.</p>	<p>Releen individualmente y discuten en grupo la posible respuesta.</p> <p>Ubican la parte del texto que contesta esa pregunta.</p>

ACTIVIDAD 5

Del docente	De los estudiantes
<p>Propone al interior de los grupos una lectura en voz alta.</p> <p>Invita a quienes quieran a leer en voz alta.</p>	<p>Cada integrante lee un fragmento u oración en voz alta en el grupo. Pueden realizar esto a la manera de un juego.</p> <p>Participan voluntariamente de una lectura individual en voz alta.</p>



POSLECTURA:

ACTIVIDAD 6

Del docente	De los estudiantes
<p>Propone la escritura de una frase que dé cuenta del texto leído.</p> <p>Invita a reflexionar acerca de la tarea que realizaron</p>	<p>Escriben individualmente la frase obtenida.</p> <p>Completan la siguiente oración:</p> <p>Leer más rápido me ayuda a.....</p>

ESQUEMA DE TAREA 2 DEL NIVEL 1

Para realizar en **80 minutos**.

Objetivo o propósito:

-que el estudiante reconozca el vocabulario, con énfasis en los términos específicos de la ciencia que aborda; que pueda comprenderlo y fijar su escritura.

Foco temático: lectura del vocabulario, con énfasis en la terminología disciplinar.

Materiales: un texto breve de la disciplina.



PRELECTURA:

ACTIVIDAD 1:

del docente	de los estudiantes
Recupera el eje organizador del texto que leerán. Escribe en el pizarrón el título de la lectura. Organiza los grupos de trabajo.	Se conforman en grupos y dialogan entre sí acerca de lo que presuponen tratará la lectura.



ACTIVIDAD 2

Del docente	De los estudiantes
Indica la observación del paratexto si lo hubiere y aporta información sobre el género discursivo. Anota vocabulario clave. Separa las expresiones cotidianas de las disciplinares. Aporta conocimientos extratextuales.	Observan lo que rodea al texto. Comentan en el grupo. Si ni hubiera paratexto subrayan las palabras que desconocen. Un vocero comunica al grupo clase lo conversado. Copian individualmente el vocabulario clave.




ACTIVIDAD 3

Del docente	De los estudiantes
<p>Lectura en voz alta mostrando su experticia lectora: se detiene en el vocabulario, lo esclarece, dialoga con los estudiantes, explicita el valor de las palabras para cohesionar un texto, recupera la información importante haciendo un esquema con las palabras clave.</p> <p>Propone la lectura silenciosa.</p>	<p>Escucha atenta individual.</p> <p>Interactúan con el docente.</p> <p>Leen en forma individual y silenciosa el texto.</p>

ACTIVIDAD 4



Del docente	De los estudiantes 
<p>Propone la relectura silenciosa. Advierte sobre el vocabulario escrito en el pizarrón. Pide que lo copien.</p> <p>Se detiene en cada uno de los grupos para observar el comportamiento de los lectores en formación.</p>	<p>Comentan en el grupo el significado de las palabras y se detienen en aquellas que dificultan la comprensión. Escriben las palabras y las definen con palabras propias.</p> <p>Un integrante lee una y los demás la señalan en el texto. Rotan las funciones.</p>

ACTIVIDAD 5



Del docente	De los estudiantes
Propone al interior de los grupos buscar la familia de palabras para el término novedoso.	Arman en grupos la familia de palabras y las anotan Leen por grupos los términos encontrados y anotan las que no aparecieron antes en el propio grupo. Explican el significado



POSLECTURA:

ACTIVIDAD 6

Del docente	De los estudiantes
Propone la escritura de una frase que dé cuenta del texto leído.	Escriben individualmente la frase obtenida.
Invita a reflexionar acerca de la tarea que realizaron	Completan la siguiente oración: Conocer el significado de las palabras me ayuda a.....

El desarrollo de las dos clases sirven como ejemplo para que los docentes adecuen las actividades según las dificultades que detecten en los estudiantes según el momento del proceso de CL en el que se encuentre el grupo, sin perjuicio de lo cual podrán gestionar con sus colegas otros espacios para reforzar los principales problemas del lector en formación. No es aconsejable pasar al momento siguiente hasta que no esté afianzado el anterior: la fluidez lectora, por ejemplo ayuda al proceso de comprensión o el reconocimiento de lo que el texto dice ayuda a elaborar lo implícito

NIVEL 2

ESQUEMA DE TAREA 3.

Para realizar en **80 minutos**.

Objetivo o propósito:


-que el estudiante reponga los “huecos” que el texto deja y reconozca la información inferencial que todo texto posee.

Foco temático: reconocimiento de la información inferencial en el texto.

Materiales: un texto breve de la disciplina.

PRELECTURA:

ACTIVIDAD 1:

Del docente	De los estudiantes
Recupera la pregunta, el tema, el eje organizador del texto que leerán. Escribe en el pizarrón el título de la lectura. Organiza los grupos de trabajo.	Se conforman en grupos y dialogan entre sí acerca de lo que presuponen tratará la lectura.  Copian en sus carpetas el título de la lectura. Escriben en sus carpetas una frase que recoja la presuposición comentada en el grupo.




ACTIVIDAD 2

Del docente	De los estudiantes
Indica la observación del paratexto si lo hubiere y aporta información sobre el género discursivo. Anota vocabulario clave. Aporta conocimientos extratextuales.	Observan lo que rodea al texto. Comentan en el grupo. Un vocero comunica al grupo clase lo conversado. Copian en la carpeta el vocabulario aportado por el docente.




LECTURA:


ACTIVIDAD 3

Del docente	De los estudiantes
<p>Lectura en voz alta mostrando su experticia lectora: dialoga con los estudiantes señalando el encadenamiento de las oraciones, recupera la información explícita.</p> <p>Propone la lectura silenciosa.</p> <p>Propone registrar la información explícita del texto.</p>	<p>Escucha atenta individual. Interactúan con el docente, contestan preguntas.</p> <p>Leen en forma individual y silenciosa el texto.</p> <p>En grupos recuperan la información explícita. </p>

ACTIVIDAD 4

Del docente	De los estudiantes
<p>Realiza dos preguntas cuyas respuestas no están literalmente en el texto pero que pueden inferirse. </p> <p>Se detiene en cada uno de los grupos para observar el comportamiento frente a la inferencialidad. Ayuda en la búsqueda. Enseña a relacionar lo que está en el texto con lo que está en el recuerdo del sujeto.</p>	<p>Discuten en grupo la posible respuesta.</p> <p>Presentan al grupo clase las soluciones a las que arribaron.</p>

ACTIVIDAD 5

Del docente	De los estudiantes
<p>Propone al interior de los grupos un “darse cuenta” de cómo se repone lo que no está. </p> <p>Invita a buscar otras inferencias en el texto.</p> <p>Comenta con los alumnos las maneras en que llegaron a descubrir implícitos.</p>	<p>Discuten cómo hicieron la actividad anterior. Marcan las huellas que les permitieron inferir lo que no está.</p> <p>Presentan al grupo clase la manera en que descubrieron las informaciones inferenciales.</p> <p>Proponen otras inferencias.</p>



POSLECTURA:

ACTIVIDAD 6

Del docente	De los estudiantes
<p>Propone la escritura de una frase que interprete el texto leído.</p> <p>Invita a reflexionar acerca de la importancia de la tarea que realizaron.</p>	<p>Escriben individualmente la frase obtenida.</p> <p>Completan la siguiente oración:</p> <p>Cuando repongo información que no está en el texto siento que leo mejor porque.....</p>

ESQUEMA DE TAREA 4- DEL NIVEL 2

Para realizar en **80 minutos**.

Objetivo o propósito:

Que el estudiante reconozca a través de los procedimientos de coherencia y cohesión las relaciones que se establecen en el texto.

Foco temático: la coherencia y la cohesión en las relaciones textuales.

Materiales: un texto breve de la disciplina.



PRELECTURA:

ACTIVIDAD 1:

Del docente	De los estudiantes
Recupera la pregunta, el tema, el eje organizador del texto que leerán. Escribe en el pizarrón el título de la lectura. Organiza los grupos de trabajo.	Se conforman en grupos y dialogan entre sí acerca de lo que presuponen tratará la lectura. Copian en sus carpetas el título de la lectura.





ACTIVIDAD 2


Del docente	De los estudiantes
Indica la observación del paratexto si lo hubiere y aporta información sobre el género discursivo. Anota vocabulario clave. Aporta conocimientos extratextuales.	Observan lo que rodea al texto. Comentan en el grupo. Un vocero comunica al grupo clase lo conversado. Copian en sus carpetas el vocabulario clave.

LECTURA:


ACTIVIDAD 3

Del docente	De los estudiantes
<p>Lectura en voz alta mostrando su experticia lectora: se detiene en la relación que se establece entre los párrafos, repara en los conectores. </p> <p>Propone la lectura silenciosa. </p>	<p>Escucha atenta individual. Interactúan con el docente.</p> <p>Leen en forma individual y silenciosa el texto.</p>

ACTIVIDAD 4

Del docente	De los estudiantes
<p>Indica reponer conectores donde no los hubiere y reemplazar los existentes por otros. </p> <p>Se detiene en cada uno de los grupos para observar el comportamiento de los lectores en formación.</p>	<p>Releen individualmente, discuten en grupo y resuelven la consigna.</p> <p>Ubican los conectores y observan la redundancia.</p>

ACTIVIDAD 5

Del docente	De los estudiantes
<p>Propone una puesta en común de la tarea realizada. Explica el sentido de la redundancia a los efectos de la mejor comprensión del texto.</p> <p>Escucha a los participantes, corrige, enmienda, explica si es necesario.</p>	<p>Eligen un vocero en cada uno de los grupos para leer cómo quedó el párrafo.</p> <p>Preguntan si tienen dudas, corrigen, rearmen hasta entender la relación de las oraciones. </p>



Del docente	De los estudiantes
<p>Propone la escritura de una frase que dé cuenta del texto leído.</p> <p>Invita a reflexionar acerca de la tarea que realizaron</p>	<p>Escriben individualmente la frase obtenida.</p> <p>Completan en sus carpetas la siguiente oración:</p> <p>Un texto es coherente cuando...</p> <p>Un párrafo está bien cohesionado cuando...</p>



9. PRINCIPALES DIFICULTADES DETECTADAS EN EL PROCESO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

9.1. LAS DIFICULTADES PROPIAS DE UN LECTOR EN FORMACIÓN.

Las dificultades que se presentan en el proceso de “leer para estudiar” son absolutamente esperables y generalizadas al comienzo de la escuela secundaria. El siguiente cuadro sintetiza las principales dificultades de lectura detectadas en los estudiantes cuando ingresan a este nivel de escolaridad, graduadas por nivel de complejidad. Cada una de ellas requiere diferentes niveles de intervención docente desde cada una de las disciplinas, y se presentan en forma independiente de las actividades de CL para ser usadas de acuerdo con las necesidades puntuales de cada grupo.

Dificultad del lector en formación
1. Lectura silábica que hace lenta la CL.
2. No comprende palabras de uso corriente y pierde el hilo de la frase.
3. No comprende conceptos y no puede procesar la información.
4 No comprende las oraciones con estructuras más complejas.
5 No comprende las relaciones entre las oraciones porque no entiende la conexión entre ellas.
6 No comprende el párrafo ni detecta la función que cumple en la totalidad del texto.
7 No comprende la relación entre los párrafos.
8 No comprende el texto en su totalidad.
9 No encuentra el sentido en la lectura de ese texto.

1 LECTURA SILÁBICA QUE DIFICULTA LA CL.

Cuando un estudiante de primer año de la escuela secundaria llega con deficiencias de decodificación de las letras y sostiene una lectura altamente vacilante, resulta muy difícil entrar en otros niveles de comprensión. Su atención y su memoria están al servicio de distinguir las letras y pronunciarlas.

La velocidad de decodificación favorece la comprensión pues permite retener en la memoria operativa el significado de las palabras que aparecen al principio, no perder el hilo de la frase y recuperar el sentido global del texto. Cuando esta habilidad de decodificación es incipiente se requiere que los estudiantes hagan una práctica constante y sistemática de la lectura de textos muy breves (oraciones de dos o tres renglones) al principio, a fin de que el mecanismo lector se agilice y los recursos cognitivos de atención y memoria puedan orientarse hacia niveles superiores de comprensión del texto escrito.

En el marco de la sesión de lectura hay que detenerse en una práctica direccionada a mejorar la fluidez lectora en todos los estudiantes hasta que dominen la destreza. Si quedaran unos pocos que necesitaran una práctica más intensiva, se recomienda buscar un espacio adicional en el que participen todos los profesores. Se sugiere acordar en la institución algún tiempo y lugar dentro del horario escolar para apoyar a quienes presenten esta dificultad. Los espacios de tutoría son propicios para fortalecer esta práctica con los estudiantes.

2 NO COMPRENDE PALABRAS Y PIERDE EL HILO DE LA FRASE.

Si el problema está en las palabras que el texto presenta, una de las estrategias es fomentar la búsqueda de sinónimos, incentivar el armado de familias de palabras, indicar el uso del diccionario (cuando se trata de vocablos de uso formal que el estudiante desconoce porque no forman parte de su capital lingüístico). En caso de que esta dificultad se advierta en una sesión de enseñanza de la CL, es **muy importante detenerse**, no avanzar en el completamiento de la actividad y dedicarle todo el tiempo que sea necesario hasta lograr el dominio en este campo.

En el caso del vocabulario propio de la disciplina se recomienda armar un glosario con los términos que aparecerán en los textos que se va a trabajar, a fin de que el estudiante tome contacto con el vocabulario específico previamente a la sesión de lectura. Además, si esa selección de palabras disciplinares son usadas con cierta frecuencia, escritas correctamente, empleadas en contextos diferentes, pronunciadas correctamente, estamos aumentando el caudal lingüístico de un estudiante.

La organización del vocabulario en diferentes categorías (“palabras que conoce”, “palabras difíciles de entender”, “palabras que desconoce totalmente”, “palabras propias de la

disciplina”)⁴ le permite al estudiante “acomodarlas” en su mente a partir de redes asociativas explicadas por el profesor. En el caso del vocabulario disciplinar se pueden agrupar los términos armando familias en función de su significado, uso o morfología. Esta operación cognitiva ayudará al estudiante a memorizarlas con mayor facilidad y agruparlas con sentido.

Otra estrategia para aumentar el vocabulario es proponer el rearmado de frases utilizando sinónimos o expresiones equivalentes. El ejercicio de la paráfrasis (nombrar de otro modo) resulta una buena herramienta para trabajar el vocabulario.

3 NO COMPRENDE CONCEPTOS Y NO PUEDE PROCESAR LA INFORMACIÓN.

Cuando los estudiantes manifiestan que “no entienden” los conceptos o ideas expresados en el texto, los docentes podrán recurrir a explicaciones, reformulaciones, ejemplos, observaciones, experiencias, ejercitaciones, narraciones, a fin de lograr esclarecer ese concepto. Recordemos que la conceptualización es una operación de pensamiento que exige un nivel de abstracción al que se llega después de efectuar operaciones de menor exigencia cognitiva. Por eso no es conveniente la conceptualización como punto de partida porque presenta muchas dificultades para un lector en formación. En realidad conviene concebirlo como punto de llegada, después de observaciones, ejemplificaciones, experiencias que se realicen previamente en el proceso de aprendizaje. Sin el anclaje correspondiente, el concepto pierde el sentido y el estudiante lo olvida con facilidad y/o lo repite sin entenderlo. Un ejemplo de concepto: “la evaporación es un proceso por el cual un elemento en estado líquido cambia al estado gaseoso”. Seguramente si se parte de observaciones y experimentaciones, cuando se llega al concepto resulta comprensible.

Cuando el docente trabaja con manuales escolares o propone una visita a la biblioteca de la escuela con finalidad preestablecida, resulta una buena estrategia proponer la lectura detenida de los paratextos. Las fotos, epígrafes y aclaraciones facilitan la comprensión de nuevos conceptos.

4 NO COMPRENDE LAS ORACIONES CON ESTRUCTURAS MÁS COMPLEJAS.

Cuando los estudiantes manifiestan no entender la frase en una primera lectura, en primera instancia se recomienda releerla focalizando algunos aspectos. Puede suceder que no reconozcan las palabras “clave” o no sepan jerarquizarlas : cuáles cumplen una función accesoria y cuáles proporcionan la información esencial. En este caso, es importante detenerse en las frases e indicar cuáles palabras condensan núcleos informativos. El ejercicio de detectar en una oración cuáles son las palabras que detentan información y cuáles no es una tarea que exige enseñanza.

⁴ Puede consultarse la propuesta incluida en *Cuadernillo de actividades para el Espacio de Opción Institucional/ Fortalecimiento de 1º. Propuestas de enseñanza para el desarrollo de capacidades*, p. 70.

Si el texto fuera complejo en la estructura oracional porque, por ejemplo, abunda en oraciones subordinadas, se recomienda simplificarlas en oraciones más cortas y simples manteniendo el sentido y reemplazar aquellos conectores que dificulten la comprensión.

Ej.: *“Los barcos que arribaban al puerto de Buenos Aires en el siglo XIX cuando la temporada era tormentosa debían hacer frente a las dificultades que el lecho barroso del río presentaba, aunque trajeran consigo redes de desembarco preparadas especialmente para tales circunstancias, ya que de otro modo el anclaje era catastrófico por más que se contara con un número suficiente de hombres ayudando a la consecución de semejante faena, se tratara tanto de embarcaciones mayores o de menor calado”.*

En este ejemplo, la solución de llegada podría ser: “El lecho del Río de la Plata se caracterizó siempre por ser muy barroso. En el siglo XIX, durante las temporadas tormentosas, los barcos que arribaban al puerto de Buenos Aires debían enfrentarse a muchas dificultades. Por ello, siempre traían redes de desembarco especiales para esas circunstancias, aunque contaran con muchos hombres trabajando para el anclaje y desembarco. Esto era así tanto para barcos de gran calado como para embarcaciones más pequeñas”. Siempre debe trabajarse también el vocabulario, los conceptos novedosos para los estudiantes y la terminología específica.

En muchos manuales de uso escolar, la información está muy condensada en oraciones con una estructura relativamente simple, pero que son complejas porque están cargadas de información implícita o de conceptos. El lector debe inferir un cúmulo de datos no dichos y ampliar el contenido para poder comprenderlas. Estos textos no son recomendables para pedir que se los resuma pues ya están resumidos, y sí lo son para efectuar actividades de ampliación del contenido. Ej.: “La biodiversidad o diversidad biológica es la variedad de la vida. Este reciente concepto incluye varios niveles de la organización biológica. Abarca la diversidad de especies de plantas, animales, hongos y microorganismos que viven en un espacio determinado, a su variabilidad genética, a los ecosistemas de los cuales forman parte estas especies y a los paisajes o regiones en donde se ubican los ecosistemas. También incluye los procesos ecológicos y evolutivos que se dan a nivel de genes, especies, ecosistemas y paisajes”. En este ejemplo, la cantidad de conceptos novedosos en un mismo fragmento genera una acumulación de informaciones implícitas. Sólo la guía de un lector experto puede orientar a los lectores en formación: deberá detectar cada uno de estos conceptos, explicarlos y luego retomar la cadena de informaciones para establecer las conexiones, ordenamientos, jerarquías y relaciones internas que demanda leer para estudiar.

5 NO COMPRENDE LAS RELACIONES ENTRE LAS ORACIONES PORQUE NO ENTIENDE LA CONEXIÓN ENTRE ELLAS.

En ocasiones, los estudiantes no comprenden las relaciones que se establecen entre las oraciones que conforman ese entramado textual, y por consiguiente no comprenden el párrafo que las contiene. La estrategia recomendada en estos casos es poner en palabras

tanto lo que explícitamente está en el texto como lo que no se dice, de manera de enseñar a rellenar los implícitos que debe reponer todo lector en el proceso interactivo con el texto escrito.

Este procedimiento llamado paráfrasis (decir con otras palabras) ayuda a la operación de pensamiento que implica conectar lo nuevo con lo que ya se sabe. Recordemos que una de las recomendaciones que hicimos para seleccionar los textos fue la claridad y la distancia con el lector, pues si ese entramado se encuentra demasiado lejos de quien lo lee, la comprensión es imposible. Tal es el caso de los discursos argumentativos muy imbricados, por ejemplo: *“Para entender por qué estalló la Revolución Francesa es preciso conocer la situación de Francia durante el siglo XVIII. Sin ser el país más adelantado de Europa, Francia poseía un territorio extenso, una gran población y un ejército poderoso que le había permitido desempeñar un papel protagónico en los conflictos europeos desde hacía más de un siglo. El régimen absolutista se asentaba en una sólida estructura política en cuya cúspide estaba la figura del rey y había una prestigiosa élite cultural que generaba la admiración de los países del continente. Sin embargo, Francia tenía grandes trabas en su desarrollo”* (tomado de AA.VV. *El mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Estrada, 1999).

Si la primera oración expresa una finalidad u objetivo que persigue el texto, las siguientes explican, amplían, dan las causas de “esa situación” para terminar con la última que limita, restringe, achica lo dicho con la presencia del “sin embargo”.

Releer el fragmento señalando los conectores, la puntuación, el vocabulario, la relación entre una oración y otra, las partes del texto, puede aclarar lo que en un principio no se comprendió, de modo que es una estrategia a enseñar.

6 NO COMPRENDE EL PÁRRAFO, NO DETECTA LA FUNCIÓN QUE CUMPLE EN LA TOTALIDAD DEL TEXTO Y/O LA RELACIÓN ENTRE LOS PÁRRAFOS.

Hemos abordado la lectura alternando la mirada macro (paratexto, texto, párrafos) y el análisis micro (vocabulario, oraciones) para volver a observar el texto macroestructuralmente de manera de ayudar a la comprensión. Esta mirada le permite al estudiante darse cuenta de para qué está ese párrafo en el texto. Esto significa determinar la función que cumple esa parte en el todo. Es importante que se entienda que quien escribe desarrolla operaciones de pensamiento análogas a las que debe realizar quien lee pues quien desarrolla una idea lo hace a través de ejemplos, descripciones, narraciones, analogías, comparaciones y todos los recursos de los que se vale la lengua escrita para transmitir un conocimiento. Por ejemplo, si tomamos completo el texto del cual sale el párrafo sobre biodiversidad citado más arriba, de un alto nivel de dificultad (pensado para ser trabajado no antes de tercer año de la escuela secundaria), podemos observar qué función cumple cada uno de los párrafos:

“La biodiversidad o diversidad biológica es la variedad de la vida. Este reciente concepto incluye varios niveles de la organización biológica. Abarca la diversidad de especies de plantas, animales, hongos y microorganismos que viven en un espacio determinado, a su variabilidad genética, a los ecosistemas de los cuales forman parte estas especies y a los paisajes o regiones en donde se ubican los ecosistemas. También incluye los procesos ecológicos y evolutivos que se dan a nivel de genes, especies, ecosistemas y paisajes.

El concepto fue acuñado en 1985, en el Foro Nacional sobre la Diversidad Biológica de Estados Unidos. Edward O. Wilson (1929), entomólogo de la Universidad de Harvard y prolífico escritor sobre el tema de conservación, fue quien tituló la publicación de los resultados del foro de 1988 como “Biodiversidad”.

Los seres humanos hemos aprovechado la variabilidad genética y “domesticado” por medio de la selección artificial a varias especies; al hacerlo hemos creado una multitud de razas de maíces, frijoles, calabazas, chiles, caballos, vacas, borregos y de muchas otras especies. Las variedades de especies domésticas, los procesos empleados para crearlas y las tradiciones orales que las mantienen son parte de la diversidad cultural”.

Como vemos, el primer párrafo, en el que predomina el tipo textual explicativo, presenta el concepto. El segundo y el tercero, en cambio, son predominantemente narrativos: el segundo historiza el concepto y amplía lo dicho en el primero, y el tercero introduce nuevos conceptos (“variabilidad genética”, “selección artificial”, “razas”, “especies”, “especies domésticas”, “tradiciones orales”, “diversidad cultural”) en conexión con el principal (“la biodiversidad”), por lo que amplía notablemente el campo de aplicación del concepto principal. Esto lo explica el docente a través de preguntas, es decir, enseña a mirar el texto en su globalidad mediante la estrategia de preguntar para qué está ese párrafo, que es el equivalente de determinar la función que cumple: explica, ejemplifica, describe, define, da datos, compara, presenta una analogía, narra, amplía una idea anterior, resume información, aporta nueva información, sirve de relleno, afloja la tensión, distiende, ameniza, etc., ya que esta estrategia ayuda a hacer foco en las ideas que sostienen al texto.

Otra estrategia es hacer un esquema de contenido con cada una de las ideas de cada párrafo y colocar un subtítulo que lo sintetice. También resulta útil seguir las pistas que dan los indicadores de tiempo, lugar, causa, consecuencia, oposición. Marcarlos y unir con flechas las relaciones que se establecen es un camino que ayuda a la comprensión.

Para comprender las relaciones textuales es útil monitorear la comprensión deteniéndose en la puntuación y los conectores que ofrecen buenas pistas, para comprobar si hubo una lectura incorrecta.

7 NO COMPRENDE LA RELACIÓN ENTRE LOS PÁRRAFOS.

Las oraciones que conforman los párrafos como también el comienzo de ellos presentan señales, marcas, que hay que interpretar porque permiten comprender las relaciones que se establecen entre las oraciones o los párrafos. Los conectores pueden ser explícitos o no, en función de los estilos de las disciplinas o de los escritores. En caso de que lo sean bastaría con mostrar otros conectores equivalentes en su significado y variarlos, a fin de que sea comprendida la frase. Cuando los conectores no están presentes el docente invita a reponerlos entre todos, o enseña que existen otros modos de armar u otras maneras de cohesionar un texto y de ese modo se comprende la frase o párrafo en cuestión. Si retomamos el ejemplo del texto sobre la biodiversidad observamos que el segundo párrafo carece de conector y a través de la expresión “El concepto...” resume el contenido del primer párrafo donde se explica la idea de biodiversidad. Si quisiéramos reponer un conector

podría ser “además”, “en suma”, o cualquier expresión que introduzca la ampliación que se da en ese párrafo acerca del momento en que se empieza a usar el término.

8 NO COMPRENDE EL TEXTO EN SU TOTALIDAD.

Si por el contrario lo que no se comprende es la totalidad del texto, se sugiere una relectura para separar la idea central de los ejemplos, descripciones, narraciones que se usan para desarrollar esa idea.

Se puede pedir al estudiante que reconstruya aquellas partes del texto que entendió. El docente repreguntará sobre los aspectos importantes que no hayan sido registrados por el alumno o bien señalará algunas pistas para que descubra por sí sólo aquello que no entiende.

En estas situaciones es necesario retomar la mirada macroestructural del texto a fin de seleccionar los fragmentos que proporcionen ideas posibles de relacionar con conocimientos que el sujeto ya posee de manera que lo nuevo cobre sentido en la reconstrucción que el sujeto hace con lo que ya conoce.

9 NO ENCUENTRA EL SENTIDO EN LA LECTURA DE ESE TEXTO.

Si a pesar de todas las estrategias planteadas el estudiante sigue sin reconocer el sentido en la lectura de ese texto, tendrá que ir un paso hacia atrás y preguntar y preguntarse para qué usó ese texto, cuál fue la pregunta que lo generó, cuál es la intención de su lectura, e ir circunscribiendo algunas de las respuestas que obtenga.

Además de las estrategias mencionadas anteriormente, el docente puede ayudar a recuperar la significación de un texto mediante el cambio de código para dar cuenta de lo comprendido, esto es, volcándolo en un esquema, cuadro, mapa conceptual, ecuación u otro diseño.

Aunque ya se ha dicho, repetimos que un recurso muy importante es el parafraseo, al que el docente puede matizar con ejercicios de ampliación o reducción. Estos recursos no solo ofrecen la posibilidad de contar el contenido con otras palabras sino también de aumentar el vocabulario, agregar ejemplos, reducir contenidos, entender el uso de ese conocimiento, etc. Cuando un estudiante puede realizar esta operación, podemos asegurar que ha comprendido el texto y que está en condiciones de emplearlo en otras circunstancias.

Hemos planteado algunas de las dificultades frecuentes en los estudiantes a la hora de comprender un texto y hemos dado algunos caminos de trabajo posibles. Todos ellos con el ánimo de fortalecer a los docentes en su tarea cotidiana y con la certeza de no haber agotado el tema. Por el contrario creemos que este cuadernillo podría ser enriquecido con las experiencias que lleve adelante cada colectivo docente.

10. ANEXOS

10.1. ANEXO I

Los tipos textuales

- La **narración** se caracteriza porque en un marco dado por el lugar, el tiempo y las personas, se cuenta una serie de hechos sobre un eje temporal. Una vez presentados, se complican para luego resolverse de uno u otro modo.
- La **descripción**, en cambio, representa una “fotografía” de un objeto para presentar sus características fundamentales organizadas sobre el eje espacial. Describir es “pintar” con palabras las propiedades de ese objeto, paisaje, situación, problema, etc.
- La **explicación** se caracteriza porque su intención es que el destinatario comprenda un fenómeno o acontecimiento, y se organiza básicamente sobre la estructura de pregunta-respuesta o planteo de un problema- solución. Por lo tanto, un discurso explicativo es aquel que satisface una necesidad cognitiva o una duda.
- La **argumentación** es un discurso que comparte algunas características con la explicación, ya que presenta un problema y una solución. Sin embargo, se diferencia en que propone juicios, creencias u opiniones sobre el tema tratado. “La explicación expone un saber ya construido y socialmente aceptado en tanto que la argumentación justifica, defiende o refuta una posición acerca de fenómenos, acciones o acontecimientos que admiten más de un punto de vista. La distinción entre los polos explicativo y argumentativo no es estricta y gran parte de los textos académicos oscilan entre ambos”.
- “La **instrucción** consiste en una secuencia ordenada de prescripciones para llevar a cabo determinada actividad o procedimiento”.
- La **conversación o diálogo** es el discurso que se arma en la interacción de los hablantes, quienes respetando los turnos en la participación construyen un texto coherente y con sentido.

Características que deben tener los textos seleccionados

- La extensión y la complejidad: no deberían exceder una página escrita, e ir desde textos muy simples y cortos (máximo 15 líneas) para primer año a textos más complejos y más largos en los años siguientes.
- La claridad expositiva: la selección del texto debe tener en cuenta que los párrafos estén contruidos con claridad, que no presenten alta densidad conceptual en un mismo párrafo, que se puedan diferenciar las tramas o tejidos con los que se armó ese texto (por ejemplo, distinguir las definiciones, las descripciones, las narraciones, etc. ayuda a la comprensión).
- El uso del vocabulario: esto significa que la incorporación de los términos abstractos que conforman la ciencia a transmitir debería ser progresiva en cantidad y calidad de términos, a los efectos de proveerlos de la significación pertinente.
- El tipo de texto: es imprescindible que el docente, cualquiera sea su materia, conozca las diferencias de trama textual, ya que este conocimiento ayuda a la comprensión pues no solo predispone al lector hacia la dirección correcta sino que lo advierte acerca de para qué y en qué circunstancias se emplea un tipo de texto. Conocer de antemano qué tipo de texto y para qué se usan en el discurso escrito activa los conocimientos genuinos de cualquier usuario de la misma lengua oral.
- Los temas: es importante que la elección de los temas se adecuen a los intereses que el docente percibe o cree percibir en el grupo de estudiantes. Existen muchos artículos de divulgación que han sido seleccionados y trabajados por la ciencia aplicada y que se pueden buscar en las bibliotecas de las escuelas o por Internet en el portal del Ministerio de Educación donde se presentan diversos programas educativos cada uno con sus materiales en línea.

TEXTOS PARA TRABAJAR COMPRENSIÓN LECTORA EN 1ER AÑO DEL CICLO BÁSICO

BIOLOGÍA

Formosa: Biodiversidad y atractivos turísticos



El agua es el denominador común de los principales destinos turísticos de Formosa, en especial en el circuito de la Ruta 86, que corre paralela al fronterizo río Pilcomayo, con sus lagunas, esteros, bañados y arroyos que alimentan una frondosa vegetación, casi tan variada como la fauna que la habita.

Un recorrido el trazado, que nace en Clorinda y corre en diagonal sudeste-noroeste, lleva a variadas manifestaciones de paisajes acuáticos, como los de Laguna Blanca, en el Parque Nacional (PN) Pilcomayo, o el bañado La Estrella.

A medida que se avanza se percibe el aumento de la temperatura y de la humedad en el ambiente, en tanto a ambos lados de la ruta florecen esteros poblados de plantas acuáticas y flotadoras, además de aves zancudas que a veces se elevan en bandada justo para la foto instantánea.

En la localidad de Laguna Blanca, una forma de recorrer el frondoso ambiente es mediante un sistema de pasarelas, con varios senderos pedestres, que corren entre palmares y bosques de lapachos, quebrachos y algarrobos, entre otros árboles que sobresalen de los pastizales. Estas pasarelas también permiten internarse en bañados e isletas cubiertas de vegetación baja o flotante para observar yacarés, monos, carpinchos y coatíes, entre los animales de más fácil avistaje, además de las aves que se refugian en las copas de los árboles, entre enredaderas y plantas epífitas y parásitas.

Éste es uno de los tres humedales más grandes de Sudamérica y constituye un inmenso reservorio de biodiversidad, con bellos paisajes lacustres ideales para recorrer en piragua.

Adaptado de: PrensaTurismo.com

<http://prensaturismo.com/formosa-biodiversidad-y-atractivos-turisticos/>

- 1- ¿Cuáles son los factores fisicoquímicos que determinan las características del paisaje formoseño en el circuito de la Ruta 86?
- 2- Laguna Blanca, PN Pilcomayo y Bañado la Estrella se agrupan en el tipo de paisaje que llamamos "Humedal". ¿Cómo describirías las características que tienen los humedales a partir de la información del texto y de tu conocimiento de nuestra provincia?
- 3- En el texto se mencionan varios representantes de la biodiversidad de este humedal formoseño.
 - a- Construye una lista con los mismos
 - b- Señala las relaciones que sabes se dan entre algunos de ellos y con el ambiente. Por ejemplo: los caoatíes se alimentan de los frutos de las palmeras que crecen en las isletas.

¿Por qué los perros aúllan a la luna?

Hubo un tiempo en que la luna estaba pegadita a la tierra y en las noches los amigos se reunían para salir a pasear en una barca.

Entonces con una escalera, de un pequeño salto llegaban a la luna que tenía la superficie con consistencia de queso y estaba llena de caracoles, estrellas de mar y peces fosforescentes.

Durante estas visitas un hombre admiraba a una hermosa mujer a la que no se atrevía a declararle su amor... Una noche mientras ella estaba en la luna, el astro comenzó a alejarse de la tierra. El hombre estaba en la escalera y tuvo un momento de indecisión, la luna se alejó para siempre... Esa es la razón por la que los perros aúllan en las noches de luna llena. Recuerdan el dolor de ese hombre por la pérdida de la mujer amada.

Adaptación del texto de Italo Calvino del libro *Cosmicómicas*.

3- Preguntas para el texto ¿Por qué los perros aúllan a la luna?

- 1- ¿Qué relación tiene lo que se cuenta en la leyenda con el título del libro del cual se extrajo?
- 2- ¿Cómo era la luna que estaba pegada a la tierra?
- 3- ¿Cuándo el hombre se separa de su amada?
- 4- ¿Por qué los perros aúllan a la luna según la leyenda?

LOS PRIMEROS VUELOS

El Hombre siempre se admiró por el vuelo de las aves y deseó imitarlas pero no fue hasta el siglo veinte que pudo lograrlo con aeronaves con alas, aunque hubo algunos intentos anteriores pero con globos.

Los primeros intentos para desplazarse en el aire se cumplieron en globos aerostáticos que consistían en grandes globos con una canasta en la que iban los tripulantes.

El primer viaje fue realizado en 1793, en Francia, en el globo de los hermanos Montgolfier y los ocupantes de la canasta fueron un pato, una gallina y un carnero.

El globo se llenó de aire caliente que, como es más liviano que la misma cantidad de aire a temperatura normal (se dice que es menos denso), permite que el globo suba.

Luego de muchos intentos de imitar a las aves, en particular sus alas y movimientos, logrando elevarse a veces unos pocos centímetros a veces más pero siempre con vuelos breves, en 1890 el alemán Otto Lilienthal fabricó pequeños planeadores livianos que permitieron hacer numerosos vuelos.

Y siguieron los ensayos y las mejoras. En 1903 los hermanos Wright agregaron un motor a gasolina que movía una hélice y un timón para dirigir el vuelo, así lograron volar a varios metros de altura haciendo en un mismo día cuatro vuelos.

Las modificaciones y mejoras continuaron sin cesar a lo largo del siglo XX, hasta llegar a los aviones de última generación.



AAVV (2013): *Tecnología y Experimentos*, Ediciones del Estudiante, Buenos Aires

Preguntas:

- 1) ¿Por qué era necesario que el aire dentro de los globos esté caliente para que el globo ascienda?
- 2) ¿Qué le aportaron los hermanos Wright a la aeronave que hizo la diferencia con sus antecesores y les permitió lograr volar varios metros?

El siguiente texto puede utilizarse al trabajar con los contenidos referentes a la materia, los materiales, propiedades y características. Sería conveniente también proyectar algunas de las películas de Spider-man (El Hombre Araña)

FÁBRICAS VIVAS

La biotecnología sabe aprovechar la capacidad de crear moléculas complejas que poseen los organismos vivos. Algunos avances permiten entre otras muchas cosas, obtener resistentes fibras de seda de araña a partir de leche de cabras transgénicas.

La realidad supera la ficción. En 1963, Steve Ditko, guionista de Marvel Comics, nos contó la historia de Peter Parker, quien, tras ser mordido por una araña radiactiva, adquirió capacidades sobrehumanas.

Sin embargo, el increíble Spiderman dependía de una tecnología, que en la actualidad nos parecería obsoleta, para lanzar sus redes: unos lanzarredes metálicos colocados en las muñecas, escondidos debajo del traje, que debían ser cargados periódicamente con un polímero sintético de elevada resistencia y flexibilidad, que se endurecía en contacto con el aire, convirtiéndose en un material semejante a la seda de araña.

Si Ditko hubiera escrito su historia después del 2002, posiblemente habría pensado en otra solución más biológica. Las células de la piel de las muñecas de Spiderman podrían haber sido modificadas genéticamente para que fueran capaces de fabricar, de forma natural, las proteínas que constituyen la tela de araña. ¿Demasiado fantasioso? Pues es prácticamente real. Justamente eso es lo que consiguieron hacer científicos de la empresa canadiense de biotecnología Nexia, transfiriendo genes de araña a células mamarias de cabras; por lo cual éstas pueden producir leche que contenga grandes cantidades de proteínas, fibroína, a partir de la cual se obtiene fibras de seda de araña.

La seda de araña, es sin lugar a dudas, un material de propiedades asombrosas. Una fibra de seda de araña es mucho más resistente que un cable de acero de similar grosor, y muchísimo más elástica. La singular estructura molecular de las fibras de araña permite que puedan estirarse hasta 20 veces su tamaño sin romperse. Todo ello en un material de origen natural, biodegradable e inocuo.

Estas fibras se pueden hilar mediante los métodos convencionales de la industria textil, para obtener tejidos de elevada elasticidad y resistencia con interesantes aplicaciones.

Adaptado a partir del artículo de Owen Wangensteen. <http://www.cienciadigital.es>

Algunas actividades

- 1- marcar las palabras que no se comprenden, releer el párrafo que las contienen, finalmente escribir el sentido/significado que se encuentra luego de la relectura..
- 2- En el artículo aparece la siguiente afirmación: la realidad supera a la ficción.
 - a) ¿Cómo justificarían el uso de esa frase?
 - b) ¿Qué ventajas tiene como material, desde el punto de vista ecológico, la seda de araña?
 - c) ¿Qué otros productos útiles se fabricaron o creen que se pueden fabricar utilizando éste tipo de tecnología?
- 3- Sabiendo que las fibras de seda fabricadas por las arañas tienen propiedades mecánicas que no han sido superadas por ninguna fibra artificial, respondan a las siguientes preguntas:
 - a) ¿Cuáles son esas propiedades?
 - b) ¿Qué otros materiales conocen que tengan esas propiedades por separado?

El teorema de Pitágoras y sus aplicaciones

El texto que le presentamos es un texto de apenas cuatro párrafos muy breves, sin embargo puede dar pie a un trabajo -sin agotarlo en esta situación – sobre diferentes conceptos y exploraciones como: distintos conjuntos numéricos; iniciación a los números irracionales ; uso del teorema de Pitágoras; cálculo de las diagonales de cuadrados y rectángulos.

Los pitagóricos eran una secta liderada por Pitágoras de Samos, filósofo griego que vivió alrededor del año 530 a.C., y residió la mayor parte de su vida en la colonia griega de Crotona, en el sur de Italia.

Muchos de los descubrimientos matemáticos que se atribuyen a Pitágoras en realidad, pertenecen a algunos de los miembros de su comunidad.

Sus creencias se basaban en la perfección de los números. Creían que todo en el mundo que nos rodea podía explicarse a partir de la perfección y belleza de los números.

En esa época, los números que conocían eran los fraccionarios o decimales. Grande fue su decepción cuando encontraron un segmento, la diagonal de un cuadrado de un cm de lado que no podía medirse con los números que conocía. ¿Cuánto medirá la diagonal de ese cuadrado?

Kurzrok,L., Altman, S., Arnejo, M. y Comparatore, C.; *Matemática ES. 2/Secundaria*, Buenos Aires, tinta fresca, 2008, pág. 69

1. ¿Quién fue Pitágoras? ¿Quiénes fueron los pitagóricos? Expliciten sus creencias
2. ¿Por qué dirán en el texto que la diagonal del cuadrado no puede expresarse con los números que conocían?

Con esta actividad se introduce la cuestión del poblamiento del mundo, se aborda el pasaje del nomadismo al sedentarismo lo que le permite comenzar a trabajar con las civilizaciones antiguas rápidamente.

De la caza y la recolección a la producción de alimentos: Una revolución especial

Hace unos 35.000 años, comenzó descender la temperatura en toda la tierra. El fenómeno se llamó glaciación. Hace 10.000 años, ese aumento de la temperatura derritió las grandes superficies de hielo que cubrían la tierra.

Así fue como algunos grupos de humanos comenzaron a criar animales en terrenos cercados que les permitía guardar carne y leche por más tiempo. Esta actividad económica se llamó **ganadería**. Al mismo tiempo, los hombres aprendieron a dominar las plantas al ver que, cuando las semillas caían en la tierra luego, con el tiempo, se transformaban en plantas nuevas. Esta actividad económica de llamó **agricultura**.

Con la práctica de **la ganadería y la agricultura**, por primera vez, las personas estuvieron en condiciones de producir sus alimentos y quedarse a vivir en un mismo lugar. Es decir, que los hombres y mujeres dejaron de ser **nómades** y se hicieron **sedentarios**.

Texto adaptado de *Serie Horizontes. Ciclo Básico de Educación Secundaria. Escuelas Rurales*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Cuadernos de Estudio 1: Ciencias Sociales. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007, p. 19.

CONSIGNAS

1. Identificar las palabras que no conozcan, escribirlas en una lista para luego intercambiar con los compañeros y con el docente sobre los significados.
2. ¿Qué fenómeno climático forzó a que los hombres cambiaran su manera de habitar en la tierra?
3. Describir las actividades que le permitieron al hombre pasar de ser nómades a ser sedentarios.

La cuestión: cambiar⁵

Este pequeño texto es un disparador para identificar el potencial que tiene nuestro cerebro para cambiar y la capacidad que tiene cada uno para lograr que este cambio suceda. Explica, desde ejemplos concretos, que la mente tiene la capacidad de modificar la fisonomía del cerebro y lograr lo que cada uno se propone cambiar.

*Empecemos por el principio. **Cerebro y mente.** Mente y cerebro. No son lo mismo, no son sinónimos. Tu cerebro es como un hardware y tu mente como un software. El cerebro está constituido por tus neuronas y sus conexiones —llamadas sinapsis—, que forman circuitos o “cables”. La mente o actividad mental son tus pensamientos y emociones que corren por tu sistema operativo, que es el cerebro. Tu mente es una fuente de actividad tal que, mediante entrenamiento y autoconocimiento, puede modificar la estructura de tu cerebro.*

El potencial cerebral que tenés para crecer, aprender y desarrollarte es todavía desconocido para vos. Pero la ciencia hoy nos muestra que ese potencial es enorme y no declina tanto con la edad, como se pensaba. Tu cerebro posee esta increíble capacidad de cambio. Puede crecer y cambiar en respuesta a tus experiencias de vida, y al igual que tu cuerpo, tu cerebro mejora en lo que vos le pidas que haga.

***Las creencias** sobre la posibilidad que tenés para cambiar son fundamentales: pueden levantar o cerrar la barrera hacia el cambio que pretendés. Es decir, que creas o no que podés cambiar puede ser la llave de tu felicidad, pero también de tus miserias. Ahí sí entran en juego tu actitud, tus pensamientos y tus emociones, o sea, la materia prima de tu mente. El cambio siempre ha sido difícil, pero también inevitable.*

CONSIGNAS

- 1- ¿Qué consecuencias tiene el saber que tu cerebro, al igual que tu cuerpo puede mejorar?
- 2- ¿Cómo influye el pensar que no vas a poder realizar algo porque nunca te salió?
- 3- ¿Cómo influye pensar que se puede cambiar y cómo influye el pensar que no se puede cambiar?
- 4- ¿Qué nos enseña hoy la ciencia sobre nuestras posibilidades de seguir creciendo, aprendiendo y desarrollándonos?

⁵ Extracto de las páginas 28 a 30 del libro “En Cambio” de Estanislao Bachrach. (2015) Ed. Sudamericana

El trabajo con el concepto de empatía, permite fomentar mejoras en las relaciones de los jóvenes consigo mismo, con sus pares y con los profesores.

El impulso de cuidar a los demás

Nacemos con el impulso de “asistir”. Tenemos circuitos cerebrales latentes para ello, que aguardan el ambiente clave que los estimule. Por eso siempre, en algún punto, nos preocupa el bienestar ajeno. Ponerse en el lugar del otro, escuchar antes que hablar, reconocer los sentimientos individuales de cada uno, todo ello forma parte de un mismo enunciado, la capacidad de “empatía” de cada persona.

La empatía es la capacidad de una persona de vivenciar la manera en que siente otra, y compartir sus sentimientos. En un sentido más coloquial se trata de ponerse en la piel del otro, entendiendo sus penas, sus alegrías, sus miedos, temores, motivaciones, actitudes, capacidades y manteniendo una escucha activa para comprenderla mejor.

El impulso de asistir, que lo podemos ver y experimentar cotidianamente, se relaciona con la empatía, que es una función emocional sustentada en un sistema neuronal y hormonal. Las hormonas que se segregan al ayudar y al ser comprensivos con el otro, dan placer a las personas. Esto es así a tal punto que los humanos inventamos profesiones y ejercemos roles sociales para sentirnos bien con nosotros mismos. La empatía no significa estar de acuerdo en todo con el otro, ya que una característica fundamental del ser humano es divergir en los pensamientos, emociones y sensaciones con los demás. Lo que nunca debería perderse es el respeto por la posición del otro.

Consignas:

- A- Si hay alguna palabra que no entendés, dibujale un círculo alrededor, volvé a leer el párrafo donde se ubica, y escribí qué te parece que podría querer decir.
- B- ¿Qué te permitiría mejorar si desarrollas tu capacidad de empatía?
- C- ¿Podrías explicarle a otros qué es la empatía? Hace un breve punteo de cómo lo harías.

¿Qué es la actividad física?

La OMS define la actividad física como cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos, con el consiguiente consumo de energía. Ello incluye las actividades realizadas al trabajar, jugar y viajar, las tareas domésticas y las actividades recreativas.

La expresión «actividad física» no se debería confundir con «ejercicio», que es una subcategoría de actividad física que se planea, está estructurada, es repetitiva y tiene como objetivo mejorar o mantener uno o más componentes del estado físico. La actividad física —tanto moderada como intensa— es beneficiosa para la salud.

Beneficios de la actividad física

La actividad física regular de intensidad moderada —como caminar, montar en bicicleta o hacer deporte— tiene considerables beneficios para la salud. En todas las edades, los beneficios de la actividad física contrarrestan los posibles daños provocados, por ejemplo, por accidentes. Realizar algún tipo de actividad física es mejor que no realizar ninguna. Volviéndonos más activos a lo largo del día de formas relativamente simples podemos alcanzar fácilmente los niveles recomendados de actividad física.

La actividad física regular y en niveles adecuados:

- mejora el estado muscular y cardiorrespiratorio;
- mejora la salud ósea y funcional;
- reduce el riesgo de hipertensión, cardiopatía coronaria, accidente cerebrovascular, diabetes, cáncer de mama y colon y depresión;
- reduce el riesgo de caídas y de fracturas vertebrales o de cadera; y
- es fundamental para el equilibrio energético y el control de peso.

Consignas:

- ¿Cómo define la OMS la actividad física?
- ¿Cuáles son los beneficios de realizar regularmente actividad física?
- Realizar una lista de las actividades físicas que realizas habitualmente

El mapa planisferio

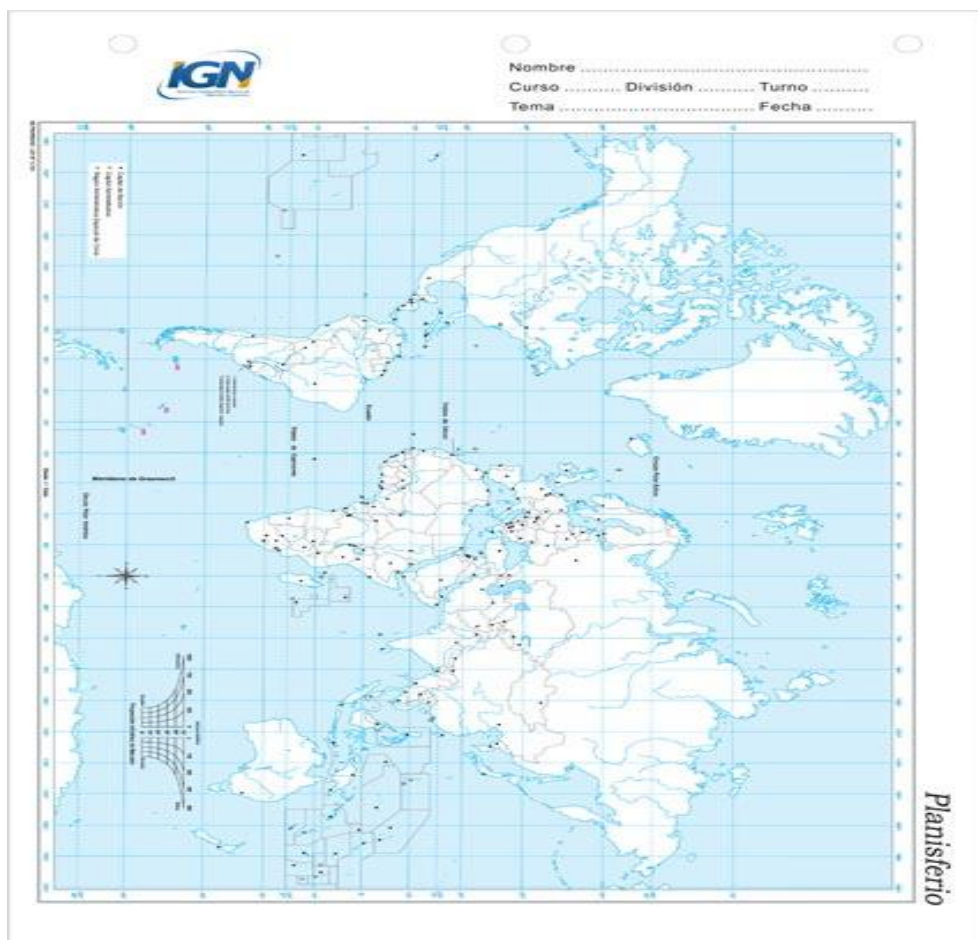
Con esta actividad, se introducen los conceptos básicos de la disciplina y se promueve el uso de los mapas.

El planisferio es un mapa que representa la totalidad de la superficie de la Tierra. Se trata de una representación plana de la esfera terrestre. Cuando ese mapa queda dividido en países, es un planisferio político.

En el planisferio también se pueden reconocer grandes territorios que agrupan varios países. Cada uno de esos grandes territorios es un continente. Los **continentes** son las grandes extensiones de tierra emergida, separadas por **océanos, grandes extensiones agua salda**.

Hay cinco océanos: Atlántico, Pacífico, Índico, Antártico y Ártico. Y cinco continentes: América, Eurasia (que se divide en Europa y Asia, y es el más extenso de todos), África, Oceanía y Antártida. Así, el mundo queda dividido en cinco continentes y en cerca de doscientos países.

Texto adaptado de Serie Texto adaptado de *Serie Horizontes. Cs. Sociales 1. M.E 2007 p.25*

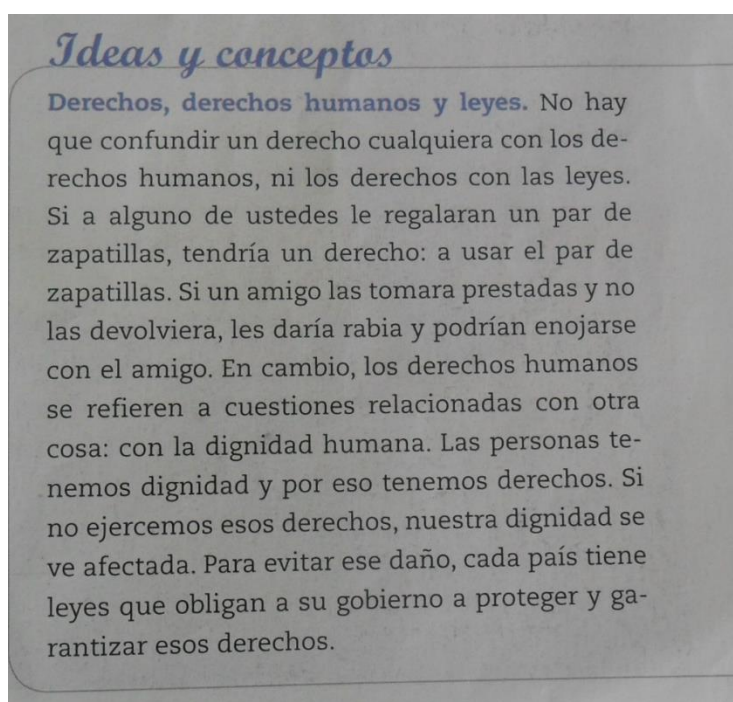


Preguntas

1. Seleccionar 5 palabras que no conozcan del texto escribirlas en una lista para luego debatir en grupo y con el docente su significado
2. Los alumnos contarán con un planisferio y se los orientará para que ubiquen los 3 océanos y los cinco continentes.
3. Ubicar en el mismo mapa dónde queda Argentina y la Provincia de Formosa.

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

Con esta actividad, se introduce uno de los conceptos básicos de los contenidos de la asignatura:
Ideas y conceptos en derechos humanos



Preguntas

1. A partir de la lectura del texto, ensayar individualmente una definición de derechos humanos.
2. Compararla con su compañero más cercano.
3. ¿Qué pasaría si no hubieran leyes que protegieran los derechos humanos?