



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
S e c r e t a r í a d e E d u c a c i ó n
S u b s e c r e t a r í a d e E d u c a c i ó n
D i r e c c i ó n G e n e r a l d e P l a n e a m i e n t o

Apoyo a los alumnos de primer año en los inicios del nivel medio

Documento n° 3

La formación de los alumnos
como estudiantes

Las Prácticas del Lenguaje en la vida académica

ISBN 987-9327-57-8

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Secretaría de Educación

Dirección General de Planeamiento. 2000

Hecho el depósito que marca la Ley nº 11.723

Dirección General de Planeamiento

Bartolomé Mitre 1249 . CPA c1036aaw . Buenos Aires

Teléfono/fax: 4372-5965

e-mail dgpl@buenosaires.esc.edu.ar

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en esta obra, hasta 1000 palabras, según Ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada deberá solicitarse autorización a la Dirección General de Planeamiento.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Jefe de Gobierno
DR. ANÍBAL IBARRA

Vicejefa de Gobierno
LIC. CECILIA FELGUERAS

Secretario de Educación
LIC. DANIEL F. FILMUS

Subsecretaria de Educación
LIC. ROXANA PERAZZA

Directora General
de Planeamiento
LIC. FLAVIA TERIGI

Coordinación de la serie "Apoyo a los alumnos de primer año en los inicios del nivel medio":

Ana Campelo

Ana Dujovney

Fabiana G. de Federico

Alejandra Rossano

Apoyo operativo: Violeta Wolinsky

B. BIOGRAFÍAS	30
C. CRÓNICAS	31
3. EXPONER ORALMENTE	31
CONFRONTAR CON OTRAS OPINIONES DIFERENTES, TOMANDO POSICIÓN FRENTE A LA INFORMACIÓN	34
DISCUTIR Y DEBATIR	34
¿QUÉ SUPONE LLEVAR ADELANTE ESTA PROPUESTA?	35

LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN LA VIDA ACADÉMICA

Prácticas del Lenguaje es la nueva denominación que la EGB adoptó para el área tradicionalmente llamada *Lengua*. El cambio obedece a la intención de poner de relieve las prácticas del sujeto, la manera en que se apropia de la actividad verbal.

"Poner énfasis en las 'prácticas del lenguaje' supone entonces considerar la actividad verbal como actividad simultáneamente cognitiva, social, subjetiva y –por supuesto– también lingüística, dado que implica la movilización y elaboración de formas lexicales, sintácticas, textuales".¹

Cuando estudian, los alumnos ponen en juego muchas de esas prácticas: leen, escriben, hablan, escuchan activamente, toman notas, resumen, confeccionan ficheros, debaten, producen informes.

Los alumnos de primer año enfrentan en condiciones diversas las prácticas de estudio:

"A menudo los profesores parten del presupuesto de que los alumnos saben leer y escribir y que, por lo tanto, pueden aplicar esas habilidades escolares básicas a todo tipo de áreas y contenidos. Pero la realidad muestra que los textos didácticos que se utilizan en las secuencias didácticas oponen resistencias y dificultades (epistemológicas, estructurales, lingüísticas) y que para superarlas el alumno necesita ayuda. En la misma línea podemos argumentar que, a pesar de que todos los alumnos emplean el lenguaje verbal para comunicarse, la realidad muestra que una buena parte de ellos tiene dificultades para expresar las construcciones y elaboraciones que ha de llevar a cabo a lo largo de su proceso de aprendizaje".²

No es posible, pues, para los docentes, dar por supuesto que los alumnos dominan esas prácticas. La escuela deberá contribuir a su adquisición y los profesores de las diferentes asignaturas tendrán oportunidad de prestar atención a aquellas prácticas más vinculadas con cada disciplina (por ejemplo, la producción de informes en Biología, el examen crítico de documentos en Historia, la producción de ensayos en Lengua). Docentes y alumnos de primer año enfrentan un desafío: enseñar y aprender a estudiar.

En algunas materias el estudio se vincula con complejas prácticas de lenguaje: esto ocurre cuando se trata, por ejemplo, de leer para estudiar, de tomar notas, de resumir o de exponer (en forma oral o escrita) lo que se ha aprendido. En estos casos el desafío se hace más complejo ya que los alumnos, al mismo tiempo que deben apropiarse de los contenidos disciplinares, deben alcanzar el dominio de dichas prácticas.

¹ *Pre-Diseño Curricular para la Educación General Básica* (Educación Primaria y Media según denominación vigente), Marco General, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1999.

² Prat, Àngels, "Funció del text escrit en la construcció del coneixement i en el desenvolupament d'habilitats", en Jorba, J. i Bisball, Gómez i Alemany, Isabel y Prat, Àngels, *Parlar i escriure per aprendre*, Universidad Autónoma de Barcelona, 1998 (la traducción es nuestra).

"Es necesario dedicar tiempo a la enseñanza de cómo estudiar. Hacer una síntesis, plantear una pregunta, investigar sobre un tema, realizar comparaciones, argumentaciones y explicaciones son contenidos de enseñanza que requieren acciones docentes pautadas y sistemáticas. Leer textos, mapas o gráficos, manejar el índice de un libro, extraer información de un artículo del diario, manejar el fichero de una biblioteca, escribir un informe, utilizar bases de datos en soporte informático requieren de tiempos y espacios escolares especialmente planificados".³

La ayuda que los docentes pueden brindar a los alumnos debe intensificarse en las primeras etapas del año. En esos momentos los profesores orientan la búsqueda de información, guían la lectura y la producción, ofrecen apoyo afectivo, reducen la dificultad, se constituyen en modelos. Por lo tanto, estas tareas no se limitan a las actividades que pueda proponer el profesor de Lengua.

A continuación se presenta una serie de propuestas ligadas a la enseñanza de cómo estudiar:

- recabar información,
- reelaborar información,
- compartir con otros información,
- confrontar con otras opiniones diferentes tomando posición frente a la información.

Se espera con ello contribuir al análisis de las prácticas ligadas al trabajo con la información y, a la vez, propiciar la inclusión de actividades que acompañen su aprendizaje en las distintas materias.

³ Pre-Diseño Curricular para la Educación General Básica (Educación Primaria y Media según denominación vigente), Segundo Ciclo, Ciencias Sociales, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1999.

RECABAR INFORMACIÓN

Para estudiar es necesario recabar información y ésta siempre es reelaborada por el sujeto, quien nunca es un lector pasivo. Sólo con fines expositivos presentaremos ambos procesos en forma sucesiva.

¿De qué medios dispone un alumno para recabar información? Entre otros, las lecturas, las entrevistas a diversas fuentes, las encuestas, la escucha atenta y activa de exposiciones y relatos. La selección de las fuentes adecuadas para recabar información depende del tema que se está estudiando.

1. LA PRÁCTICA DE LA LECTURA

Comenzaremos por la práctica de la lectura y distinguiremos dos situaciones didácticas:

- a. cuando los docentes indican a los alumnos cuál es el tema y los materiales que deben abordar,
- b. cuando los alumnos deben organizar sus propios recorridos de lectura.

A. LEER CUANDO LOS DOCENTES INDICAN A LOS ALUMNOS CUÁL ES EL TEMA Y LOS MATERIALES QUE DEBEN ESTUDIAR

¿Cómo estudiar el tema que el docente ha propuesto?

Cuando los docentes solicitan a sus alumnos "que estudien" un tema determinado, ellos probablemente respondan apelando a las estrategias conocidas en otras situaciones de lectura: hacer una ojeada rápida, mirar las ilustraciones del texto (si las hay), realizar una lectura global o bien, si se encuentran desorientados, recurrir a sus familiares en busca de ayuda. En esta última situación, las respuestas que obtendrán serán diversas según la experiencia académica de los padres y sus posibilidades en algunos casos –o su disposición en otros– para acompañar a sus hijos en la tarea. Si la escuela da por sentado que los alumnos deben saber estudiar y se limita a evaluar cómo lo hacen, crea condiciones desiguales entre ellos. Por lo tanto, enseñar a estudiar es una responsabilidad indelegable de la escuela.

¿En qué se distingue la lectura en contextos de estudio de otras modalidades de lectura?

Cuando un alumno se enfrenta con la necesidad de leer para estudiar aprende a jerarquizar la información de los textos tomando en cuenta al docente que lo va a evaluar: la determinación de la importancia de cada idea depende de la importancia que se supone el profesor le acuerda a cada cuestión. Pero este interés es a veces tan predominante que el alumno renuncia a entender y se conforma con producir "reglas mnemotécnicas" que le permitan evocar sin comprender. Trata de memorizar para repetir literalmente la información, repasa muchas veces el material e inventa trucos para recordar mejor. Cuando lo hace, estudia sin comprender. Si, en cambio, lee con un enfoque más profundo, podrá comprender el sentido de lo que estudia y, en última instancia, comprender la realidad.

Al estudiar, se intenta retener informaciones para poder evocarlas luego en forma pertinente, frente a las preguntas o situaciones que lo requieran. Para retener la información, hay que hacer un esfuerzo de reelaboración y reorganización mayor que el necesario cuando simplemente se lee.

Cuando se lee para estudiar, la lectura:

- se hace más lenta, más profunda,
- el lector se autointerroga sobre lo que va leyendo,
- se emplean procedimientos adicionales como tomar notas, subrayar, elaborar esquemas, anotar dudas, releer ese texto o buscar otro que ayude a comprenderlo. En ocasiones esos procedimientos son actividades que el alumno realiza como paso previo a la confección de un resumen. Otras veces son empleados como recurso único o final en la tarea de estudiar.

¿Cómo puede contribuir el docente a la creación de condiciones adecuadas para que los alumnos emprendan con éxito la tarea de leer para estudiar?

- Propone o provee (recurriendo a la biblioteca escolar) al alumno de textos variados, por ejemplo, artículos científicos, documentos, textos de divulgación –tanto los dirigidos al público general como a la comunidad científica.
- Se asegura de que los alumnos hayan leído textos del mismo género en situaciones previas, con diferentes propósitos (cuando no se trataba de estudiar).
- Diseña situaciones en las que los alumnos aprendan a manejar los índices comunes y analíticos así como las referencias bibliográficas que ofrecen estos textos.
- Garantiza el acceso a la información sobre el tema del texto por otras vías: a partir de textos más accesibles, de videos, de las propias explicaciones de los docentes. **La falta de información previa sobre el tema impide la comprensión.**
- Cumple un rol activo: aporta información, explicita lo que considera más relevante en el texto, lee en ocasiones junto a los alumnos.

¿Qué prácticas deben adquirir los alumnos en estas situaciones?

Al leer lo que el profesor les ha indicado, y con la intervención activa del docente, los alumnos aprenden a estudiar: al hacerlo deciden qué partes del texto no pueden dejar de leer en función del propósito (obtener determinada información en el texto).

Necesitan asimismo organizar un recorrido adecuado de lectura (del texto a las ilustraciones, de los títulos al texto, de una ilustración a otra, de la ilustración al epígrafe, del texto al recuadro). Muchas veces en una misma página los alumnos se encuentran con un cuerpo de texto, recuadros, cuadros, ilustraciones y deben decidir en qué orden leer, determinar cuál es la función de cada texto en la página y reconocer algunos códigos constantes en la diagramación de la obra.

Aprenden a leer detenidamente el texto propuesto, haciendo anticipaciones a partir de índices (como por ejemplo los conectores y los signos de puntuación), y verificándolas a partir de los verbos que introducen, las marcas de énfasis (sostendremos que, demostraremos), los modalizadores y operadores pragmáticos (seguramente, sin duda, por cierto que, es innegable que) y otras marcas lingüísticas que apoyan la elaboración del sentido. Cuando los alumnos leen una expresión

tal como "En segundo término nos referiremos a...", aprenden poco a poco que el autor está estableciendo una relación con algún párrafo precedente que iniciaba una enumeración y que ellos deben individualizar y tener presente para comprender lo que sigue. Se trata de estrategias lectoras complejas que se van construyendo en la interacción frecuente con textos informativos variados.

Aprenden, por ejemplo, que es posible avanzar en el texto cuando no entienden para buscar elementos que permitan comprender mejor y volver atrás cuando se les ha perdido una información relevante; controlan la propia comprensión distinguiendo lo que entienden, lo que no entienden y lo que encuentran incongruente (las situaciones de lectura por parejas o en grupos y la confrontación de la información entre los compañeros favorecen este control); distinguen entre las palabras o expresiones que no es indispensable aclarar para poder seguir estudiando y aquellas cuyo desconocimiento obstaculiza la comprensión en función del propósito planteado. En este caso se trata de resolver dudas sobre el significado de una palabra o expresión formulando hipótesis basadas en el contexto, estableciendo relaciones lexicales con palabras conocidas (por ejemplo, a través del conocimiento de los afijos), buscando en el glosario o en el diccionario y eligiendo la acepción más consistente con el sentido del texto.

El profesor les ofrece la oportunidad de exponer ante los compañeros las dificultades que encontraron al leer y los recursos puestos en juego para resolverlas. **Este aspecto es crucial ya que la tarea de estudiar pierde su carácter de desafío solitario para socializarse y devenir en un aprendizaje colectivo.**

El docente los insta también a anotar (para entender mejor, para retener informaciones importantes o para poder volver a localizar una información) y a señalar lo que consideran relevante para el propósito de la lectura por medio de diversas marcas.

Gradualmente, los alumnos aprenderán a determinar la posición del autor frente a la cuestión a la que se está refiriendo, tomando en consideración algunos índices lingüísticos (no es lo mismo designar a Juan Manuel de Rosas como el Gobernador de Buenos Aires, el Gran Restaurador o el tirano), a evaluar el tratamiento que se hace de la información, por ejemplo si se citan o no las fuentes, si se mencionan los autores –datos que por Internet suelen omitirse.

B. LEER CUANDO LOS ALUMNOS DEBEN ORGANIZAR SUS PROPIOS RECORRIDOS DE LECTURA

Una de las funciones de los primeros años de la escuela media consiste en acercar a los alumnos al conocimiento científico, a los saberes constituidos y a las herramientas para construirlos. En su transcurso se avanza con las propuestas de llevar a cabo sencillas indagaciones alrededor de temas vinculados con los contenidos que se están abordando en las distintas materias. En ocasiones se está trabajando en la clase sobre determinados temas y cada grupo –o cada alumno– elige un aspecto para profundizar. La búsqueda, que en muchas ocasiones se inicia con lecturas variadas y con intercambios orales en la clase para planificar las acciones, incluye diversos procedimientos para recabar información (nuevas lecturas más focalizadas, entrevistas a expertos, encuestas) e involucra en muchos casos –en el curso del proyecto o al finalizar el mismo– la producción de diversos textos.

La comprensión y producción de textos involucrados en la investigación deben ser consideradas prácticas educativas significativas, atendiendo tanto a su estructuración formal como

a sus propósitos comunicativos y su contenido referencial. Es fundamental al emprender esta tarea que los alumnos lean textos que reflejen el resultado de investigaciones. Cuando se trata de leer con vistas a una investigación ulterior se hace más consciente la función de los textos de exponer, explorar y transmitir información. Es necesario que los docentes brinden a los alumnos la posibilidad de leer otras investigaciones relacionadas con el tema, que funcionarán como modelos que guíen la búsqueda, no sólo en sus pasos específicos sino también en la estructura de sus textos. Además, resulta valioso poner en contacto a los alumnos tanto con textos que expongan información científica ya construida como con obras que desnuden históricamente la construcción de tal conocimiento, mostrando su génesis, una "escritura científica en primera persona", tales como relatos novelados de descubrimientos científicos, diarios, etcétera.

¿Cuál es, en este caso, el rol del docente?

El profesor se constituye en orientador, guía, modelo y consultor de la investigación de sus alumnos.

Esto ocurre efectivamente cuando estimula la adopción de roles activos de participación y alienta el diálogo, el debate y el planteo de interrogantes como métodos heurísticos de apropiación del conocimiento, cuando orienta la selección del material, sugiere obras para consultar, indica autores y colecciones. Cuando los alumnos comentan lo que han leído, lo que encontraron en los textos y lo que no pudieron encontrar, los ayuda a focalizar mejor sugiriendo otras consultas o ayudándoles a localizar la información pertinente al tema que están buscando. Ayuda también a los alumnos a revisar la información obtenida en función de los intereses del destinatario del informe o del auditorio de la exposición que harán como corolario de la tarea. Propicia el trabajo en grupos ya que al trabajar junto a otros y cotejar con los compañeros las vicisitudes de la búsqueda de información, se abordan los problemas desde múltiples perspectivas, se ponen en común los conocimientos y se comparan los resultados.

El intercambio en pequeños grupos favorece la apropiación de las prácticas de estudio y exige de cada uno la fundamentación de los puntos de vista para persuadir al compañero. En el caso de la lectura, la interpretación se enriquece en la confrontación. En el caso de la escritura, la planificación se hace más rigurosa, ya que es necesario acordarla con otros y la revisión se amplía, porque para cada uno de los miembros del grupo se hacen observables diferentes problemas del texto.

El bibliotecario de la escuela cumple un rol importante apoyando estas búsquedas y complementando la labor del docente. Por eso es conveniente planificar con él las actividades que se desarrollen en torno a estas prácticas.

¿Qué leen los alumnos?

Cuando organizan sus propios recorridos de lectura, los alumnos recurren en cada disciplina a diversos tipos de textos. Si se trata de contenidos referidos a Biología, Física o Química, aprenden a buscar información en colecciones de fascículos, enciclopedias, libros de divulgación y libros especializados, revistas, diarios (tanto en noticias como en notas de opinión o suplementos especializados), libros de texto, cuadros con datos, según el tema.

En Lengua los alumnos pueden leer revistas literarias y suplementos literarios de diarios, donde encontrarán reseñas, críticas, entrevistas periodísticas a escritores. Leen también textos de historia de la literatura, libros de crítica literaria, entrevistas no periodísticas a escritores y biografías (literarias o no).

En Historia y Geografía leen libros de historia, crónicas, leyendas, libros de viaje, diarios, fuentes históricas tales como documentos, cartas y relatos, estadísticas, gráficos, mapas y algunas secciones del diario, publicaciones de organismos públicos nacionales e internacionales.

¿Cómo aprenden los alumnos a organizar sus propios recorridos de lectura?

En primer término exploran textos informativos para seleccionar un problema o un recorte de la realidad que desean conocer mejor. Buscan la información a partir de un interrogante que se han formulado sobre el tema. **El profesor es quien crea las condiciones para que puedan formularse preguntas e iniciar la búsqueda. Lo hace proponiendo situaciones de lectura previa, intercambios entre compañeros, experiencias en el laboratorio, realización de entrevistas, desarrollo de debates.**

A partir de las informaciones recogidas en esas situaciones, el alumno aborda los textos guiado por una pregunta o por un problema que debe resolver. En este caso, no se trata de que estudie "de tal página a tal otra", se trata de que se aproxime a la lectura con un esquema referencial. El profesor utiliza, en diferentes ocasiones, diversas estrategias didácticas: les pide a los alumnos que actualicen y expongan sus conocimientos previos antes de leer, les da una explicación, les formula una pregunta, les solicita que anticipen la respuesta y luego cotejen esta anticipación con la información hallada en los textos, les solicita que elaboren grupalmente interrogantes previos a la lectura, les pide que anticipen el contenido a partir de un examen de títulos y subtítulos.

► *Por ejemplo, los alumnos están estudiando el Renacimiento. El profesor trae revistas o libros de arte con fotografías de cuadros de la época y a partir de su examen y del tratamiento de las figuras, algunos alumnos se interesan por saber cómo vivían las mujeres en la Europa renacentista, otros quieren saber algo más acerca de las condiciones de vida de los niños, la vida cotidiana, el trabajo, la educación o la arquitectura. Vuelven a los libros de texto y descubren que en ellos se alude a esos temas muy superficialmente. El docente podrá entonces proponerles indagarlos sugiriendo algunas obras para consultar (libros de historia, libros de arte). Concurren a la biblioteca de la escuela o a las bibliotecas públicas. Leen los títulos para determinar la pertinencia de la obra para el propósito lector, exploran rápidamente la obra para determinar su utilidad, para ir familiarizándose más con el tema o buscando respuestas para un interrogante. Hacen esto leyendo el primer fragmento, la primera página o la portada y localizando la información en las obras seleccionadas mediante la consulta del índice general y el índice analítico. Focalizan la lectura a partir de los intercambios producidos en clase con el profesor y los compañeros, utilizan prácticas que facilitan la lectura como por ejemplo resumir, tomar apuntes, construir redes conceptuales, esquemas o cuadros sinópticos, leen investigaciones afines a la indagación que se desea emprender tratando de hallar pistas metodológicas (que informen acerca de los pasos seguidos por el investigador) y características del género que se va a adoptar para exponer los resultados. Debaten acerca de lo que se ha leído, resumido y sintetizado.*

2. LAS ENTREVISTAS

En ocasiones los docentes planifican situaciones en las que los alumnos entrevistan a un experto para recabar información "de primera mano", preguntándole sobre aquello que no encontraron en las fuentes bibliográficas.

En las diversas materias, los alumnos podrán entrevistar a un científico, un técnico, un experto, un historiador, un artista, un autor, un poeta, un editor, un corrector o un investigador en el campo de las ciencias que se ocupe del asunto que ellos están abordando. Se trata de situaciones en las que los alumnos obtienen información sobre el tema que están estudiando a través de los relatos de protagonistas, testigos o estudiosos (por ejemplo historias de vida, relatos de viajes). En ocasiones, en el curso de un proyecto, los docentes invitan al aula a diversos "informantes".

El proceso de planificar, realizar y transcribir una entrevista requiere que el profesor aliente en los alumnos la puesta en marcha de ciertas estrategias:

- Antes de la entrevista: la búsqueda, reconstrucción y sistematización de la información que se encuentra en los textos para comenzar a delimitar sobre qué se va a preguntar –teniendo presente el propósito de la entrevista–; la selección del entrevistado en función de ese propósito y del destinatario de la información. La producción de un cuestionario-guía, focalizando las preguntas en función de lo que se considera más pertinente, evitando digresiones.
- Durante la entrevista: la escucha atenta para advertir ambigüedades o contradicciones que requieran aclaración. La asimetría en la relación con el entrevistado (se trata de alumnos que están frente a quien en muchos casos es un adulto experto) y el prestar atención a cada respuesta aislada torna complejo este aprendizaje, que se va logrando al leer entrevistas y al revisar la transcripción de las propias y advertir qué más se podría haber preguntado o repreguntado frente a respuestas poco coherentes o confusas. El cotejo con el entrevistado de la validez de la información encontrada en los libros. La reelaboración del cuestionario sobre la marcha.
- Después de la entrevista: la reorganización de la información en forma inmediata.

3. ESCUCHAR UNA EXPOSICIÓN

Los alumnos de primer año cursan varias materias a cargo de diferentes profesores quienes, en muchos casos, exponen ante los alumnos para introducir un tema, para ampliarlo, para conectarlo con otros desarrollados previamente. Se requiere que ellos presten atención al contenido de la exposición del profesor, que intervengan para formular preguntas, que registren el contenido para poder reconstruirlo posteriormente. El buen desempeño escolar está ligado a un desenvolvimiento adecuado en estas situaciones.

Los alumnos tendrán ocasión de acceder a exposiciones en forma directa pero también podrán hacerlo a través de videos o transmisiones por cable o por televisión abierta. En especial algunos canales de cable ofrecen la oportunidad de ver entrevistas prolongadas a escritores, periodistas o escuchar relatos de viajeros e investigadores. Los alumnos podrán ver las grabaciones en el aula o bien en sus casas para analizar el material o comentarlo juntos en clase.

Cuando los alumnos, en el curso de su escolaridad, escuchan activamente exposiciones o relatos, aprenden a escuchar tratando de hallar respuestas a los problemas que se han planteado, estableciendo relaciones entre lo que se escucha y lo que ya se sabe, formulándose nuevos interrogantes mientras se va escuchando. Así como el lector formula hipótesis mientras lee, el oyente lo hace con lo que escucha exponer, a la vez que se anticipa a lo que se dirá más adelante. Para poder hacerlo, **es condición que al escuchar una exposición los alumnos posean ya algunos conocimientos previos sobre el tema o bien que éste se vincule con otros que ya han sido abordados.**

Aprenden también a solicitar que se reitere un aspecto de lo que se ha escuchado para poder prestar atención mayor a los detalles, a preguntar al expositor por aquello que no están seguros de haber comprendido bien o sobre otros aspectos del tema, a pedir aclaraciones y a aportar ejemplos. Las exposiciones se rigen por contratos muchas veces implícitos de intervención de los oyentes. Una intervención debe adecuarse a dicho acuerdo y al contenido expuesto, lo que requiere una escucha atenta, un registro y la posibilidad de reconstruir lo escuchado mentalmente para poder hacer un aporte o una pregunta.

El docente sugiere a los alumnos que desarrollen el hábito de tomar notas de algunos pasajes clave para poder reconstruir la totalidad del discurso (Ver "Tomar notas"), así como de lo que no entienden o les resulta más significativo.

► *Es conveniente crear situaciones en las que los alumnos relaten a otros lo que han escuchado exponer. Por ejemplo, si se realiza una visita guiada a la Legislatura, a un museo, a una exposición o a la Reserva Ecológica, se podrá prever que, al volver a la escuela, comenten la experiencia con otros alumnos y/o con docentes que no hayan participado de la misma. Para ello, tomarán nota de las explicaciones que les brinde el guía y, una vez en el aula, tendrán oportunidad de intercambiar la información recogida y tomar posición frente a lo que han escuchado.*

REELABORAR LA INFORMACIÓN

1. PRODUCIR ESCRITOS DE TRABAJO

Escribir ayuda a estudiar porque permite organizar las ideas, guardar memoria, sistematizar lo que se va aprendiendo, organizarlo, elaborarlo, ayuda también a intensificar las interacciones en clase.

Los alumnos pueden escribir para sí mismos cuando toman notas, cuando resumen, cuando elaboran una guía o una ayuda-memoria; sin embargo escriben para otros sólo para dar cuenta de lo que han aprendido ante el profesor. **Es necesario alentarlos a producir escritos con diferentes propósitos y destinatarios, en el curso de su trabajo y no solamente como tarea final.**

Cuando en clase se desarrolla un trabajo de campo o se pone en marcha un dispositivo experimental "a la manera de los investigadores" resulta necesario leer y escribir.

"La escritura interviene en el corazón de la actividad científica. El sabio anota sus hipótesis sobre sus cuadernos de laboratorio, formaliza sus proyectos en planes de experiencias, publica sus resultados para someterlos a la refutación de otros científicos. Del mismo modo, en el curso de un proceso científico, los alumnos pueden ser llevados a formular por escrito sus representaciones, a esquematizar dispositivos experimentales para validar sus hipótesis, a anotar sus observaciones, a dar forma a sus resultados, a resumir la marcha para guardarla en sus cuadernos. Para ello, utilizan no sólo la lengua en un discurso continuo sino también esquemas, gráficos, cuadros".⁴

Al aprender los contenidos de las distintas disciplinas que los alumnos abordan en primer año, aprenden también ciertos usos del lenguaje. El conocimiento está en cierta medida "envasado" en lenguaje, ya que éste contribuye a la representación de la realidad. Sirve para nombrar, para designar objetos y relaciones entre ellos. Sirve para describir lo que se observa, para definir, comparar, agrupar, clasificar, generalizar. Sirve tanto para la acción como para la toma de distancia de la acción, para reconstruir las acciones realizadas y las reflexiones suscitadas al relatarlas a otro. Esta reconstrucción requiere un reordenamiento, una sistematización de lo aprendido. En el caso de la escritura, sirve para capturar los pensamientos, para estructurarlos, para extenderlos, para relacionarlos entre sí.

► *Es aconsejable que los profesores estimulen la escritura, alentando a sus alumnos a formular por escrito las ideas que van construyendo –aunque sean provisionales y su forma no sea canónica– y a escribir las anticipaciones que van formulando. Por ejemplo, el profesor de Biología entrega a los alumnos la silueta de un cuerpo humano y les solicita que respondan qué es, para cada uno de ellos, la respiración. Deberán hacerlo por medio de un breve texto, de un esquema o de una combinación de ambos.⁵*

⁴ García-Deban, C., *Interactions et construction des apprentissages dans le cadre d'une démarche scientifique*, Repères N°12, 1995, página 79.

⁵ El ejemplo ha sido tomado de García-Deban, C., *op.cit.*, loc. cit.

► Los docentes sugieren a los alumnos emplear en sus escritos de trabajo diversos modos de representación de las ideas que se van formulando: esquemas, simbolismos, dibujos. Por ejemplo, a partir de sus primeras lecturas sobre el tema, los alumnos realizan un esquema de las capas de la Tierra. Eligen una representación que combina el texto y un dibujo de circunferencias concéntricas.

2. TOMAR NOTAS

Para poder estudiar, es necesario tomar notas y los alumnos aprenden a hacerlo en el marco de diversas situaciones didácticas ya que la escuela debe considerar este aprendizaje como contenido de enseñanza. El profesor puede constituirse en modelo frente a los alumnos tomando notas en clase y explicando qué hace, cómo y para qué, leyendo para ellos alguna nota marginal que él mismo ha escrito en un libro que trae al aula, tomando notas cuando son los alumnos quienes exponen comunicándoles que sus apuntes servirán luego para conversar acerca de lo que están exponiendo.

El objetivo de tomar notas es evitar el olvido de lo que se escucha o se lee. Se trata de retener de la manera más económica la mayor información posible a partir de lo que se escucha exponer, de lo que se lee, se observa o se está pensando.

Las notas pueden adoptar la forma de:

- una sucesión de ideas-clave,
- un punteo,
- un esquema o diagrama de relaciones expresadas a través de palabras y signos, como por ejemplo flechas.

Es necesario tener presente que las notas son de uso personal, deberán ser útiles al autor en un momento posterior para reconstruir la información obtenida y su adecuación depende de la posibilidad de reponer a partir de ellas la información global.

Tomar notas es una tarea difícil porque requiere la coordinación de diversas actividades y por eso resulta útil que los docentes ofrezcan a los alumnos la oportunidad de llevarla a la práctica siempre que resulte pertinente así como la de reflexionar juntos acerca de las estrategias empleadas y su eficacia.

Distinguiremos dos situaciones: cuando se toman notas a partir de lo que se escucha exponer o relatar y cuando se toman notas a partir de lo que se lee. En el primer caso, quien expone ante los alumnos deberá "colaborar" con quienes toman notas, comunicando el propósito de su exposición o anticipando los temas sobre los cuales la centrará.

Es fundamental que los alumnos compartan las notas con los compañeros para organizarlas. La integración de sus notas permitirá una reconstrucción más acabada del contenido de la exposición.

► Por ejemplo, un geólogo concurre invitado a la clase para exponer acerca de la edad de la Tierra. Cada uno de los alumnos toma notas sobre su exposición. El profesor les ha propuesto que escriban un artículo para la revista del establecimiento sobre la visita del científico. Las

notas que han tomado son fragmentarias, dada la complejidad del tema, la especificidad del vocabulario y la falta de experiencia de los alumnos. Entre todos producen colectivamente la nota, rescatando las notas personales que cada uno tomó durante la exposición.

¿Qué debe aprender un alumno cuando toma notas a partir de lo que escucha exponer?

Tomar notas a partir de lo que se escucha exponer supone para los alumnos un aprendizaje. Debe ser, por lo tanto, objeto de enseñanza del conjunto de los docentes de la institución, en particular de aquellos de los primeros años. Este aprendizaje consiste en ir seleccionando de lo que se escucha aquello que se considera más pertinente para poder luego reconstruir la información global. La vida escolar presenta muchas ocasiones en las que los alumnos deben tomar notas a partir de una exposición oral. Estas ocasiones se van haciendo más frecuentes a medida que avanzan de un ciclo a otro y en el interior de cada uno. A los alumnos de primer año se les plantean muchos problemas que enfrentan con escasa experiencia: ¿es necesario tomar notas o basta con escuchar con atención?, ¿cómo recortar aquello que vale la pena anotar?, ¿cómo reconocer las ideas-clave?, ¿cómo coordinar la propia escritura, que es más lenta, con el ritmo de habla del expositor, más rápida?. Y, dado que la atención del oyente no es constante durante toda la exposición y decae en muchos momentos, ¿cómo recuperar el hilo expositivo que se ha perdido?

Una pista para descubrir cuáles son las ideas-clave radica en prestar atención al volumen de voz y el énfasis que pone quien expone en aquello que va diciendo, y también a algunas expresiones que reclaman el interés del oyente tales como "No debemos olvidar que...", "En primer término...", "Como conclusión general puede decirse...", etc. Cuando es el docente el que expone, puede ayudar a los alumnos principiantes escribiendo en el pizarrón algunas palabras-clave a medida que habla.

Los alumnos van aprendiendo a escribir en forma concisa para retener la información que se escucha pero tomando al mismo tiempo en cuenta la necesaria claridad de las notas para facilitar su comprensión. El docente interviene para sugerirles que registren las propias impresiones acerca de lo que se escucha.

Una de las dificultades que deben enfrentar radica en que necesitan escribir al mismo tiempo que prestan atención a cómo continúa la exposición. Para poder hacerlo, es útil emplear diversos procedimientos de abreviatura para escribir en forma rápida sin perder la información. Cada disciplina posee su propio dominio semántico y los alumnos irán encontrando palabras o construcciones recurrentes para cada una y abreviaturas simples que les permitan identificarlas. Otros recursos posibles consisten en dejar espacios en blanco para completar posteriormente, emplear palabras-clave y hacer síntesis parciales.

► *Los docentes pueden sugerir a los alumnos que vayan organizando lo que escuchan haciendo diagramas o esquemas si es necesario y empleando para ello signos que complementan el texto. El tipo de relaciones que se establecen en cada disciplina o en cada tema hará que resulte más adecuado en cada caso la unión lineal de conceptos por medio de flechas, los diagramas circulares, los recuadros o las listas. Se les puede ofrecer la ocasión de confrontar las notas tomadas con las de los compañeros para completar la información. Los alumnos podrán trabajar por parejas, tomar notas individualmente y luego reunirse para reconstruir juntos la información coordinando los apuntes tomados por ambos. Podrán así reponer la información sim-*

plificada u omitida una vez que se terminó de escuchar. Resulta valioso incorporar algunos hábitos, como por ejemplo el de encabezar las notas colocando la fecha, el tema, el nombre del expositor. En caso de que se grabe la exposición, registrarán lo que observan para complementar la grabación. Finalmente, los alumnos estudian para exponer a partir de las propias notas organizándolas y agrupándolas temáticamente y evaluando de este modo su utilidad.

¿Qué debe aprender un alumno cuando toma notas a partir de lo que lee?

Cuando se trata de tomar notas a partir de lo que se lee, los alumnos aprenden a registrar sus propias impresiones. Esta práctica permite que al reconstruir las notas, puedan también evocarse los interrogantes provocados por la lectura y las propias reacciones: perplejidad, asombro, admiración, desconfianza, duda. Muchas veces son precisamente estas marcas personales las que ayudan a reconstruir el texto leído a partir de las notas. Los alumnos aprenden a destacar la información que consideran más relevante y a transcribir algunas cuestiones que fueron subrayadas mientras leían.

3. FICHAR

En algunos casos las notas se conservan y organizan por medio de fichas que permiten registrar y sistematizar la información recogida organizándola. Para fichar, los alumnos necesitan aprender a seleccionar la información registrando los fragmentos de lo leído que consideren más relevantes y a conservar algunas citas textuales de las fuentes consultadas anotando las referencias con indicación de la página. Este procedimiento será útil a los alumnos cuando están preparando un informe pues pueden comenzar a redactarlo sin necesidad de volver a las fuentes. En primer año de la escuela media comenzarán a familiarizarse con los recursos canónicos a ser empleados en una cita (qué datos transcribir en la ficha y cómo indicar obra, autor, año de edición, editorial, página, lugar de edición).

► *El docente podrá proponer la organización de un fichero temático para poder consultar y ampliar cada vez que sea necesario. Esta tarea facilita la posterior localización de las fichas. Al hacerlo, aprenden a categorizar la información obtenida siguiendo los criterios propuestos por el docente o seleccionando por sí mismos los criterios de clasificación en función del propósito.*

4. TRANSCRIBIR Y REFERIR EL DISCURSO DE OTRO

Cuando los alumnos se ven enfrentados a la tarea de referir lo que han leído, es usual que opten por copiar textualmente fragmentos del texto. Las situaciones propuestas por el docente los llevarán a progresar paulatinamente hacia la posibilidad de reorganizar en forma cada vez más autónoma la información que encontraron y a citar las palabras del autor (haciéndolo cada vez de modo más convencional) cuando sea necesario o conveniente recurrir a la cita.

Cuando se trata de transcribir lo que se leyó, de citar, el locutor y el interlocutor están ausentes y el que cita dice algo sin hacerse totalmente responsable de ello. La decisión de incluir una cita en un texto que se está produciendo responde a los efectos que el autor desea provocar en el

lector. En los textos argumentativos su intención es persuasiva ya que sirven para sostener las tesis del autor. Quien cita puede explicitar o no su propia posición frente al pensamiento del autor que está citando pero el solo hecho de incluirla revela su actitud frente a los contenidos que está tratando. Puede decidir la conveniencia de hacerlo para respaldarse en una palabra que el autor considera más autorizada que la propia y tratar de lograr mayor credibilidad frente al lector o bien para oponerse al punto de vista del autor citado. Al citar, es necesario aplicar los signos de puntuación convencionales para la transcripción de discurso directo y para su inserción en un discurso referido.

En otras situaciones es necesario conservar o comunicar **lo que se que ha escuchado en forma oral**. Para hacerlo, los alumnos necesitan volver a escuchar la exposición, el relato o la entrevista mediante el uso del grabador para transcribir algún fragmento, tomar notas para la transcripción y reemplazar marcas de la oralidad con palabras o signos de puntuación. Sintetizarán algunas respuestas conservando el sentido.

En el caso de la transcripción de una entrevista, realizarán una introducción y un cierre, y eventualmente intercalarán comentarios que permitan al lector conocer el "clima" en que la misma se desarrolló seleccionando las partes que se van a transcribir textualmente.

5. RESUMIR

Para estudiar, es usual resumir; tarea que consiste en seleccionar y jerarquizar las ideas. Ello permite elaborar una organización propia de las informaciones que se obtienen del texto reorganizándolas en función de los propósitos de la lectura, del contexto del que forma parte ese texto. En esta reorganización que se va haciendo al resumir, la escritura actúa a su vez facilitando la comprensión y el estudio. Resumir permitirá además repasar luego el material sin necesidad de volver a leer todo el original.

Un estudiante necesita resumir **para sí mismo o para otros**. Cuando resume **para sí mismo**, lo hace con el objeto de poder repasar el material en forma diferida sin necesidad de volver a la fuente, para organizar mejor las ideas que ha leído, para facilitar la memorización o para transcribir un texto que ha llegado a sus manos sólo transitoriamente y que no puede fotocopiar.

En otros casos, los alumnos resumen **para otros** un texto que los destinatarios no han leído por no disponer del mismo, porque se ha hecho una división de trabajo entre varias personas o grupos y se ha convenido que cada uno leerá sólo una parte del material completo pero todos quieren o deben conocer los aspectos más destacados de todos los textos. Cuando resumen leen atentamente el material, lo seleccionan, lo reorganizan.

El propósito de la tarea determina qué información debe ser incluida, descartada, destacada, en qué orden debe ser presentada. Depende de la consigna del docente o de la información que se está buscando. Cuando se resume para otro porque será necesario ser más explícito, más claro, anticipar qué fragmentos pueden resultarle oscuros al lector, se deben tomar en cuenta –o anticipar al menos– sus saberes previos. Quien resume debe determinar qué información es la más importante. Esto hace difícil la tarea y la selección depende de sus conocimientos previos sobre el tema del texto.

Cuando se resume, se seleccionan aquellas informaciones de mayor valor estructural dentro del texto. Al resumir se ponen en juego diversas operaciones: la supresión, la generalización y la construcción.

La **supresión** obedece a la intención de producir un texto más breve que el texto fuente. Se suprimen tanto las informaciones consideradas innecesarias, triviales o poco pertinentes en la cadena general de ideas como las redundantes.

La **generalización** se refiere al englobamiento de informaciones en una idea más amplia. Puede aludir tanto a la generalización de los ítemes considerados como al englobamiento de acciones en una de carácter más general. La generalización abre un paraguas que incluye informaciones de menor jerarquía. Por ejemplo, si en el texto-fuente se describe una serie de batallas y sus consecuencias, el resumen podrá mencionar "los resultados de la campaña".

La **construcción** supone edificar una idea central a partir de las que se van encontrando en el texto. Opera desde la selección de las ideas encontradas y a partir de la construcción de ideas que intenten reflejar la tesis presentada en el texto.

Al resumir, los alumnos se enfrentan con algunos problemas: ¿El que resume tiene los mismos derechos que aquél que produce un texto? ¿La importancia de una idea en un texto es inherente al mismo o por el contrario depende del propósito de quien resume? ¿En qué medida es necesario ser fiel al texto original? ¿Se procede parte por parte o hay que leer el texto completo? ¿Se copia o se parafrasea? ¿Se respeta el orden de exposición del texto fuente o se reorganiza? ¿Se mantienen los títulos y subtítulos o se eligen nuevos en función de los acuerdos, para que la tarea sea más sencilla para los lectores? ¿Se incluyen todos los temas abordados por el autor y en caso contrario cómo se seleccionan? ¿Hay que producir un texto cuya extensión sea mucho más breve que la del texto fuente o se corre el riesgo de suprimir demasiado? Hay diversas respuestas posibles, dependiendo de la situación comunicativa y del propósito por el cual se resume.

En la escuela, la actividad de resumir no debe ser considerada espontánea sino que por el contrario se trata de una construcción escolar en la que el docente debe intervenir activamente. Los alumnos tendrán ocasión de discutir con los compañeros acerca del sentido de lo que se está leyendo, trabajarán con el docente sobre la relevancia de lo que se lee en función de lo que se está buscando e irán aprendiendo a diferenciar lo esencial de lo accesorio en función del propósito lector.

► *El docente propondrá situaciones en las que los alumnos tengan oportunidad de estudiar a partir de resúmenes elaborados por ellos mismos y por otros. Esto les permitirá evaluar su eficacia para reconstruir la información provista por el texto-fuente a partir de determinado propósito de lectura. Es conveniente proponer situaciones en las que tengan oportunidad de integrar los resúmenes obtenidos a partir de diversos textos-fuente.*

► *En ocasiones los alumnos resumirán para dar a conocer a otros lo que han leído adecuando el texto al conocimiento previo presupuesto en el destinatario. Algunas situaciones didácticas en las que los alumnos resumen se plantean cuando existe un solo ejemplar de los textos o documentos consultados y cada grupo lee y resume para los otros lo que ha leído, cuando escriben una reseña literaria e incluyen un resumen de la obra (en este caso sin revelar el final) o*

cuando preparan en equipo una exposición grupal. Con la intervención del docente descubrirán los núcleos temáticos tratados por el texto, tomando para ello en consideración los títulos, subtítulos, ilustraciones, y el campo semántico empleado en el texto. Al resumir los alumnos deberán tener presente el propósito y el destinatario y adecuar a ellos la aplicación de las reglas de supresión, generalización y construcción. Aprenderán a organizar la información y el orden en que será presentada, a seleccionarla y jerarquizarla incluyendo la que estimen más indispensable, descartando la que consideren trivial o secundaria y destacando la importante.

COMPARTIR CON OTROS LA INFORMACIÓN

Es conveniente que los alumnos de primer año tengan la oportunidad de dar a conocer la información que han recabado y organizado. Pueden hacerlo en ocasiones en forma oral, por medio de exposiciones dirigidas al resto de la clase o, eventualmente a otras audiencias, mientras que en el curso de otros proyectos, informan por escrito acerca del resultado de sus indagaciones bibliográficas o de su trabajo de campo.

Al compartir con otros la información, el alumno necesita reconstruirla, ordenarla, jerarquizarla y al mismo tiempo, tener en cuenta el contexto situacional en que se produce el informe: se trata de un escrito monográfico que sirve como instrumento de evaluación de su desempeño escolar, de una exposición oral para una feria de ciencias abierta al público, de la descripción de la Biblioteca Nacional para una revista escolar. Varían los propósitos, los destinatarios, los géneros, los canales y la producción debe adecuarse a dicha variación.

Estas producciones finales podrán incorporarse a un fascículo, a una carpeta de consulta destinada a la biblioteca de la escuela o bien enviarse a una revista. Se organizan a partir de relaciones lógicas entre las unidades y requieren, por lo general, el uso de términos técnicos o científicos. Deben presentar un equilibrio entre la información conocida y la nueva que va apareciendo. Los párrafos suelen estructurarse temáticamente. La variada producción de textos informativos, a la vez que sirve para ordenar y estructurar los propios conocimientos, se dirige a un destinatario y tiende a ampliar sus conocimientos. Al producirlos, el autor necesita presuponer los conocimientos previos del eventual lector sobre el tema: nulos, escasos, elevados.

1. INFORMAR SOBRE LO QUE SE HA OBSERVADO

La observación (de los experimentos en el laboratorio, de los hechos en ciencias sociales) no es neutra ni es pasiva, porque el observador construye lo observado y lo transcribe. Los alumnos podrán realizar esta transcripción a partir de la descripción de lo observado o a través de una reformulación narrativa de los hechos. En efecto, se puede escribir acerca de una sesión del Congreso a la que se ha asistido, de una experiencia realizada en el laboratorio, de la puesta en escena de una obra de teatro que se ha ido a ver o del trabajo de campo que se ha desarrollado tanto a partir de la descripción de los procesos observados como a partir de la narración de los sucesos. En este último caso será necesario incluir el tiempo, el espacio y los participantes, partir de una situación inicial para pasar luego al relato de las acciones que se pusieron en práctica para resolverla, del resultado de dichas acciones y de la situación final del hecho investigado.

La descripción responde a un modelo de organización que se tiene en mente. Describir es de algún modo comparar estableciendo semejanzas y diferencias. **Cuando se describe una entidad o un proceso con el propósito de informar al destinatario o de producir un registro útil para el propio observador, se trata de hacerlo buscando la mayor objetividad y precisión.**

► *En la escuela hay situaciones en las que los alumnos deben describir lo que han observado a quienes no lo hicieron (por ejemplo, cuando visitan un museo y describen una pieza allí encontrada para los compañeros que asistieron a otra sala o cuando describen para los lectores de un*

fascículo sobre la ciudad la fachada de un edificio histórico). Quien describe debe esforzarse por lograr que el lector pueda imaginar fielmente el objeto descripto. ¿Cómo describir un color, un gesto, la disposición de un ambiente, por dónde comenzar y qué orden seguir? ¿Cuáles son los detalles que no deben faltar para que el lector pueda imaginar lo más fielmente posible lo que se describe y cuáles se pueden omitir? Éstas son algunas de las cuestiones que los alumnos deben aprender a ir resolviendo al poner en práctica este quehacer.

En diversas situaciones didácticas, en las diferentes materias, los alumnos tendrán oportunidad de observar e informar acerca de la observación de imágenes, mapas, gráficos, obras de arte, objetos, construcciones. Cuanto mayores sean los conocimientos de los alumnos acerca del tema, más desarrolladas serán sus categorías de análisis de lo observado.

Al describir lo que han observado los alumnos van aprendiendo a registrar lo que observan tomando notas, es decir a **transformar lo observado en texto** y a compartir las notas con los compañeros con el objeto de organizarlas y llegar a rearmar el objeto o el proceso observado y poder transmitirlo. Si las notas son tomadas por más de un alumno, la integración de sus "miradas" permitirá construir una descripción más acabada. El docente interviene pidiendo a los alumnos que incluyan informaciones no visuales.

Aprenden también a seleccionar el modo de caracterizar lo que describen para que el lector pueda imaginarlo en forma vívida y precisa, enriqueciendo las imágenes mediante el uso de los adjetivos referidos a campos sensoriales específicos.

Si tienen la oportunidad en distintas materias de producir informes acerca de lo que han observado, comenzarán a adecuar la descripción al propósito, al destinatario y a la naturaleza del objeto.

► *Por ejemplo, en el caso de Biología, se requiere que la descripción sea precisa. Al describir un proceso observado en una planta a partir del riego, no basta con decir que se regó. Es necesario indicar cuánta agua se puso, con qué frecuencia y además construir esta información empleando las unidades adecuadas y otros recursos que la lengua posee para dar precisión al discurso.*

► *Los alumnos irán tratando, con la guía del docente, de **representar el objeto o el proceso como totalidad y representar sus partes o etapas sin perder de vista la totalidad**. Es el caso, por ejemplo, de la descripción de un cuadro que se realiza en la clase de Historia en el que se ve una escena de la Revolución Francesa. Esta descripción podrá acompañar a la imagen en una exposición de cuadros de época que los alumnos del curso organicen como culminación de un proyecto (en carácter de cédula o formando parte de la información del catálogo).*

Uno de los aprendizajes más complejos consiste en **seleccionar una perspectiva del observador o un orden** (más cercano/más lejano, de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, desde el centro hacia la periferia) para describir lo observado en función de la imagen que se haya podido construir o reconstruir a partir de lo que se registró –y de lo que se estima que puede facilitar la representación del lector– organizando lo que se describe, expresando relaciones espaciales mediante conectores de espacio (arriba, abajo, a la derecha, a la izquierda, a lo lejos, junto a).

Quien describe presenta el objeto de la descripción mediante el empleo de **verbos estativos**: es, está formado, se presenta, se forma, está conformado, constituye, parece, asemeja, resulta, es

considerado; los **de posesión**: posee, tiene, muestra, abarca, se compone, se conforma, se completa, comprende, se caracteriza por, evidencia y los **de ubicación**: está, hay, se sitúa, surge, se levanta, se muestra, se ubica, se encuentra. Los alumnos, a la hora de escribir, pueden disponer de un inventario de tales verbos para evitar el uso estereotipado de los más frecuentes (es, tiene, está).

Leyendo descripciones producidas por otros autores, revisando las propias o las de sus compañeros y con la orientación del profesor que les hace observable el problema, aprenden que es necesario optar por una descripción estática o dinámica (cuando se describe un proceso, como por ejemplo, los cambios producidos en el lenguaje de un bebé a partir de la adquisición de la marcha), en función del referente y del propósito escritor. Si se opta por una posición estática, se irán enfocando diversos objetos; si se opta por una dinámica, será necesario alejarse, aproximarse o atravesar lo observado.

► *En algunos casos –dependiendo del producto final al que está destinada la producción– será posible articular el texto con imágenes e incluir las referencias necesarias. Por ejemplo, esto sucede si se han tomado fotografías de una experiencia que podrán incluirse en un artículo para la revista escolar. En otras situaciones didácticas, en especial en las clases de Biología, el docente puede solicitar a los alumnos hacer una observación y producir una descripción como tarea previa a la explicación o justificación de lo observado (por ejemplo, describir el pétalo de una flor antes de explicar el fenómeno de la ósmosis).⁶*

2. INFORMAR SOBRE LO QUE SE HA INVESTIGADO

A. ESCRITOS MONOGRÁFICOS

La monografía es un tipo de producción que suele proponerse a los alumnos en los momentos de evaluación. Sin embargo no siempre es objeto de enseñanza. Es responsabilidad del conjunto de los docentes enseñar a producir este tipo de textos, en lugar de ligarlos desde un comienzo a situaciones de evaluación de contenidos.

En los primeros años se suelen proponer trabajos dirigidos a profundizar el estudio de contenidos de las distintas áreas. La búsqueda, que se inicia con intercambios para planificar las acciones, incluye diversos procedimientos para recabar información e involucra en muchos casos –al finalizar el proyecto o en el curso del mismo– la producción de un texto que se incorpora a un fascículo, a una carpeta de consulta destinada a la biblioteca del aula o bien a la revista de la escuela. Estos escritos son entonces producto de una tarea de profundización de algún aspecto particular de los contenidos abordados en general en la clase o bien sirven para dar a conocer los resultados de un sencillo trabajo de campo. Pueden adoptar distintas formas y exponen la síntesis de la información obtenida a través de la lectura, las acciones llevadas a cabo y las conclusiones a las que se arribó.

Esta producción de textos informativos, a la vez que sirve para ordenar y estructurar los pro-

⁶ El ejemplo ha sido tomado de Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (ed.), *Parlar i escriure per aprendre*, Instituto de Ciencias de la Educación, Barcelona, España, 1998, página 67.

pios conocimientos, se dirige a un destinatario y tiende a ampliar sus conocimientos. Para hacerlo, el autor necesita presuponer cuáles son los conocimientos que el destinatario puede tener ya acerca del tema y cuáles le interesará adquirir. Al producir informes, los alumnos van estableciendo relaciones lógicas entre los diferentes aspectos, se van apropiando del léxico propio del tema y se plantean problemas acerca de cómo distribuir la información (cómo organizar y articular los subtemas, cómo equilibrar la información conocida con la información nueva que se va introduciendo).

En relación con la envergadura de la originalidad y con el motivo por el cual se presentan surgen los distintos tipos de trabajos monográficos, tales como informes, comunicaciones, notas o artículos para revistas especializadas, ensayos.

Dentro del campo de las disciplinas sociales la monografía es un texto escrito que reproduce las comprobaciones de una investigación documental, en tanto que dentro del campo de las ciencias exactas, la monografía se relaciona con el informe de investigación, en el que se recogen los resultados de una experimentación técnica o científica. El texto monográfico está contextualizado dentro del ámbito académico y posee una serie de recursos propios que lo legitiman como válido para la transmisión de conocimientos.

Una ocasión para solicitar informes pueden ser las visitas a museos (Museo Etnográfico Juan B. Ambrosetti, Museo Tecnológico Ingeniero Eduardo Latzina, Museo Nacional del Hombre, Museo de Ciencias Naturales Bernardino Rivadavia), a la Reserva Ecológica, etcétera.

¿Puede solicitarse a los alumnos que produzcan monografías en primer año?

En primer año se hablará de escritos monográficos y no de monografías en sentido estricto por la complejidad de estas últimas, en las que no hay sólo un desarrollo de información "nueva" sino que también se argumenta: la finalidad de una monografía es dar a conocer y al mismo tiempo convencer al lector. Desde esta posición, la monografía puede separarse del informe porque éste no manifiesta ese carácter argumentativo como modo de constitución.

► *Los alumnos de primer año producen textos diversos, con grados diversos de adecuación a los formatos más convencionales: un breve ensayo sobre un autor de literatura o un científico (después de haber leído y comentado algunas de sus obras) o sobre un movimiento literario que han conocido también a través de la lectura de obras que lo representen, el informe sobre un trabajo de campo (realizado por medio de observaciones y registros), la exposición de la información bibliográfica obtenida acerca de algún período de la historia.*

► *Una propuesta de escritura que exige a los alumnos reflexionar acerca de la actividad científica, sus certezas e incertidumbres y sus métodos, consiste en pedirles que contesten algunas de estas preguntas:⁷*

- *¿Cómo sabemos la edad de la Tierra?*

- *¿Cómo se sabe de qué "está hecho" el sol?*

⁷ Ver Sutton, C., *Quelques questions sur l'écriture et la science: une vue personnelle d'Outre-Manche*, en Repères N° 12, 1995 (la traducción es nuestra).

- *¿Cómo se sabe que en este lugar existió una ciudad importante?*
- *¿Cómo se llegó a descubrir la vacuna antipoliomielítica?*

¿Qué quehaceres ponen en práctica los alumnos al producir un escrito monográfico?

En el curso de producción de un escrito monográfico los alumnos desarrollan una serie de quehaceres complejos y articulados entre sí. Muchos de estos quehaceres requieren el trabajo con los compañeros cuando se trata de una producción grupal y aun cuando el trabajo sea individual:

- Los alumnos comentan con los compañeros las notas que han tomado al leer y los descubrimientos realizados con el fin de evaluar cuál es el valor o la importancia del hecho o fenómeno a investigar y cuáles son las cuestiones de mayor interés para el futuro lector. No es tarea sencilla para estos alumnos –que son aún escritores principiantes– construir una representación del destinatario y presuponer sus conocimientos. Por eso resulta valioso que intercambien sus textos con los compañeros, para anticipar así las reacciones de un eventual lector.
- Definen el problema: formular un problema es caracterizarlo, definirlo, enmarcarlo teóricamente, establecer las fuentes de información y los métodos para recogerla y procesarla. La caracterización o definición del problema conduce a otorgarle un título al escrito, en el que se indiquen los aspectos esenciales.
- Sintetizan la cuestión proyectada para investigar, generalmente a través de un interrogante. Elaboran hipótesis, que son proposiciones de carácter afirmativo enunciadas para responder tentativamente a un problema. Se plantean con el fin de explicar hechos o fenómenos que caracterizan o identifican al objeto de conocimiento.
- Justifican el problema elegido: una vez que han seleccionado el tema de investigación, indican las motivaciones que los llevan a desarrollar ese proyecto.
- Planifican el texto decidiendo qué conservar y qué desechar de la información que se ha leído, organizándola y jerarquizándola. Esto implica: decidir el orden en que será presentada la información tomando en cuenta tanto su organización lógica como la manera de que resulte más clara e interesante para el lector; organizar la información encontrando ejes temáticos y construyendo una red que exprese las relaciones entre los subtemas; organizar el texto dividiendo los párrafos temáticamente, empleando títulos y subtítulos, lo que implica tomar decisiones sobre la puntuación así como sobre los conectores que se utilizan para establecer relaciones de orden causal, condicional o temporal (según el tema tratado).
- Emplean un léxico adecuado al tema y a los conocimientos que presuponen en el lector acerca del mismo, haciendo aclaraciones o ejemplificando si lo consideran necesario y eligiendo las palabras que expresen mejor el modo en que se ven los hechos.
- Comienzan a adecuar la estructura del texto a los requerimientos formales de la producción científica.
- Formulan una introducción al texto planteando el problema para que el lector entienda de qué

van a hablar, declarando la propia intencionalidad y la posición que se adopta sobre el tema a tratar, dando cuenta de las condiciones de la investigación (para que el lector pueda reproducir la experiencia o evaluar su legitimidad), describiendo el estado de la cuestión, mencionando brevemente la bibliografía y algunos trabajos anteriores que han analizado el mismo objeto de trabajo. Es indispensable que citen las fuentes de consulta y especifiquen los materiales con que se realizó la experiencia o hagan un breve resumen de las pautas empleadas para la conformación del corpus (si se trata de un trabajo en el campo de las ciencias sociales). Es preciso señalar que en muchos casos la introducción se escribe después de haber producido el desarrollo del informe, cuando se tiene una visión global del texto.

- Describen el desarrollo de la indagación para fundamentar lo que se dice explicitando cuál es el objeto estudiado y definiendo los conceptos operativos con los que trabaja para asegurar la comprensión del lector.

- Cierran el texto formulando una conclusión, haciendo una breve síntesis de lo expuesto, estableciendo relaciones con otros tópicos, otras posiciones o con reflexiones complementarias que sirvan de inicio para indagaciones futuras, ya que todo trabajo es siempre una cierta mirada sobre el objeto de estudio y nunca es concluyente sino que debe abrir nuevas posibilidades.

No sólo los escritos monográficos permiten informar acerca de lo que se ha investigado. En ocasiones se desea presentar los hechos en forma de narración. Es el caso en el que se producen crónicas, biografías, relatos de experiencias, memorias, diarios, diarios de viaje. La narración no literaria presenta los hechos con una búsqueda de objetividad. Despliega una sucesión de hechos y los organiza. Requiere documentación. En la narración se entretajan descripciones, diálogos y comentarios.

B. BIOGRAFÍAS

A medida que los alumnos se familiarizan con biografías - porque han leído muchas y porque han tenido diversas oportunidades de producirlas- van desarrollando con autonomía creciente los siguientes quehaceres:

- Obtener información acerca del personaje elegido leyendo y analizando biografías publicadas sobre el mismo, documentos, diarios, libros de historia y de otras disciplinas, realizando entrevistas, observando dibujos y fotografías de época.

- Organizar la información obtenida agrupando hechos, interpretándolos, ordenándolos, confrontando las diversas interpretaciones o análisis del biografiado.

- Elegir un orden de sucesión para exponer los hechos y un comienzo de la narración, en función del propósito y del efecto que se desea producir en el lector.

- Elegir una voz para el relato: asumir la voz del personaje (relato en primera persona), referir los hechos desde el autor (tercera persona).

- Incluir anécdotas y datos pintorescos que hagan más interesante el relato a la vez que destaquen la información que se considera más relevante.

- Presentar los hechos articulando las relaciones causales y temporales. Este quehacer se desarrolla, por ejemplo, cuando se propone a los alumnos articular dos biografías o establecer relaciones entre una biografía y un hecho histórico estableciendo nexos causales, comparaciones sobre la base de la selección de rasgos que definen a los personajes o a los sucesos más destacados de sus vidas.
- Entretejer en la narración descripciones, diálogos y comentarios.

C. CRÓNICAS

La lectura asidua de crónicas y las diversas situaciones en que es pertinente producirlas, sobre todo en Historia (crónica de los hechos más destacados de la Revolución Francesa, crónica de los descubrimientos e invenciones a partir del Siglo XV) favorecen el desarrollo de estos quehaceres:

- Organizar y presentar los hechos cronológicamente. Muchas veces, la información que los alumnos encuentran en los textos consultados no está organizada cronológicamente y esto los obliga a reconstruir los hechos prestando especial atención a la sucesión temporal. Por otra parte, los datos cronológicos no están siempre enunciados directamente: por ejemplo, los alumnos pueden encontrar una referencia como "después de la toma de la Bastilla..." y serán ellos los encargados, al armar la crónica, de ubicar con precisión el año al que se alude.
- Ofrecer información al lector para que pueda entender desde qué perspectiva se construyó la crónica. Mencionar explícitamente los hechos, mostrando en qué sentido avalan la perspectiva adoptada.
- Decidir cómo formular los hechos y sostener el tipo de formulación adoptada (el cronista optará por ejemplo, entre formas verbales o nominales: "Se convoca a una Asamblea o bien "Convocatoria a Asamblea"). Utilizar el léxico propio del tema que se está tratando. Dar indicaciones espaciales y temporales precisas.
- Recurrir a la descripción cuando es necesario.

3. EXPONER ORALMENTE

Son muchas las situaciones en las que los alumnos del primer año deben exponer al frente de la clase y otras audiencias. Algunas de estas situaciones forman parte de la vida cotidiana del aula: un profesor interroga a un alumno y éste debe exponer aquello que estudió o leyó o simplemente desarrolla sus ideas sobre el tema que se analiza. Si bien la tradicional "lección oral" encuentra hoy pocos defensores, existen otras prácticas que requieren reconstruir los conocimientos exponiéndolos frente a la clase. Es el caso de un grupo de alumnos que exponen ante sus compañeros lo que han indagado acerca de un autor, un proceso histórico, un movimiento literario, la economía de una región. La exposición -tal como los informes monográficos lo hacen por escrito- es una manera válida de dar a conocer las conclusiones de un trabajo.

La exposición es una práctica con mucha tradición escolar y sin embargo no ha sido hasta ahora por lo común objeto de trabajo didáctico, no se realizan actividades en clase dirigidas a su

aprendizaje. Por lo tanto, sus resultados dependen de las aptitudes de los alumnos o de la ayuda que puedan recibir de sus padres para prepararla.

Es una herramienta muy adecuada para la transmisión de conocimientos a quien la escucha pero sobre todo para quien la prepara y la presenta.

En la exposición oral quien habla lo hace para un conjunto de personas y en su desarrollo se producen escasos intercambios, si bien se acuerda el grado de interrupción por parte del auditorio que será admitido durante el tiempo que dura la exposición. Quien habla debe haber preparado cuidadosamente toda su intervención porque sabe que no contará con el apoyo que en un diálogo o en una conversación brindan en forma permanente las intervenciones de los otros. Por ello su discurso debe ser explícito, autosuficiente. Para asegurarse la comprensión por parte de los oyentes es necesario que siga un orden argumental (que puede ser lógico o cronológico, dependiendo del tema), también es preciso que enuncie en su presentación el tema sobre el que disertará y luego se apegue al mismo, evitando digresiones que podrían confundir a su auditorio y finalmente tendrá que haber un cierre en el que se sintetizan los contenidos expresados a fin de favorecer la interpretación de quienes escucharon.

En la exposición, la relación entre expositor y auditorio es asimétrica desde el punto de vista de las exigencias de cada rol. En efecto, cada miembro del auditorio debe hacer el esfuerzo de colocarse en el lugar de un interlocutor individual, pero la exigencia para el expositor es enorme: debe esforzarse para lograr la atención de todos sus interlocutores, y para ello debe ser claro para evitar ser mal interpretado, debe ser ameno para evitar aburrir a quienes lo escuchan, debe tratar de ser conciso para evitar cansarlos, debe ser explícito para evitar que su atención decaiga. El clima afectivo de confianza, aceptación del otro y solidaridad en el grupo es una condición básica para que los alumnos puedan exponer ante sus compañeros.

► *Trabajar en diferentes situaciones de exposición oral en el aula, cuando ésta es pertinente, permite que los alumnos desplieguen su capacidad expositiva y argumentativa favoreciendo así una mayor eficacia comunicativa ante diferentes auditorios e interlocutores. Las muestras de ciencias que se llevan a cabo habitualmente en las escuelas son ocasión para que los alumnos realicen ante el público una exposición oral acerca de los materiales que usaron, los conceptos científicos y los procedimientos implicados en su producción, el resultado obtenido y sus eventuales aplicaciones. Para que una exposición sea pertinente y eficaz, el expositor debe lograr que el tema (o el recorte que haga del mismo) capte y mantenga el interés del auditorio. A lo largo de año escolar, durante el desarrollo de proyectos vinculados con las ciencias sociales o naturales, el profesor puede proponer la preparación y realización de exposiciones en el aula.*

Es compleja la tarea de organizar un texto autosuficiente y que se sostenga durante un tiempo prolongado. Por eso, es necesario que ante la necesidad de exponer los alumnos planifiquen lo que van a decir y confeccionen materiales escritos en los que puedan apoyarse.

Cuando los alumnos tienen ocasión de exponer en la clase aprenden a desarrollar los siguientes quehaceres:

- Preparan la exposición eligiendo sobre qué aspecto del tema a tratar van a hablar. Para recortar un tema es necesario tomar en cuenta los conocimientos previos de los oyentes, la bibliografía dis-

ponible, el interés eventual del auditorio y el propio. Anticipan la situación imaginando alguna manera eficaz de captar la atención del auditorio.

- Buscan la información necesaria para preparar el "texto" de la exposición, seleccionan información proveniente de distintas fuentes y la jerarquizan. Esta búsqueda se realiza con progresiva autonomía en el curso del primer año, desde una intervención más directa del docente indicando las fuentes de consulta hasta que los alumnos emprendan búsquedas más autónomas consultando bibliotecas e Internet.

- Organizan lo que van a decir, los ejes temáticos y el orden de la exposición. Para ello seleccionan los aspectos que resulta más importante comunicar en función del propósito, tienen en cuenta el auditorio frente al cual expondrán (lo que presuponen que sabe sobre el tema, los datos que pueden resultarle más atractivos), discriminan entre información pertinente y complementaria, deciden por dónde empezar para que todos puedan entender bien y para captar el interés y encadenan los datos o los ejemplos para que resulten comprensibles e interesantes. Anticipan las preguntas y preparan las respuestas posibles. Integran materiales gráficos al discurso si es necesario.

La experiencia previa de haber escuchado y comentado a lo largo de su escolaridad diversas exposiciones a cargo de diferentes personas y sobre temas variados sustenta la apropiación de estas estrategias.

- Mantienen el hilo de lo que se está exponiendo –aun cuando se produzcan interrupciones o digresiones– y lo retoman cuando se ha perdido. Aprenden de este modo a sostener un discurso de manera consistente durante un período de tiempo cada vez mayor.

- Evitan malentendidos asegurándose de que los demás han comprendido. Evalúan la comprensión del interlocutor formulando preguntas, observando sus gestos, repitiendo lo que desean recalcar.

- Responden las preguntas de los oyentes asegurándose de haber satisfecho su inquietud.

- Recuperan al final de la exposición los ejes temáticos.

- Producen diversos tipos de textos (resúmenes, notas, "guiones", listados, epígrafes, títulos), que ilustren una exposición.

- Adecuan la exposición al tiempo disponible resumiendo, evitando digresiones, centrándose en lo fundamental.

- En muchos casos los docentes pueden sugerir que en parejas o pequeños grupos se "ensaye" la exposición para calcular su duración.

CONFRONTAR CON OTRAS OPINIONES DIFERENTES, TOMANDO POSICIÓN FRENTE A LA INFORMACIÓN

DISCUTIR Y DEBATIR

Al estudiar temas controvertidos surgen en ocasiones posiciones diferentes entre los autores que los alumnos están leyendo o bien un mismo autor plantea de modo problematizador una cuestión. Los docentes pueden alentar la posibilidad de profundizar estas diferentes posiciones organizando debates en el aula. Al debatir, pueden emplearse estrategias persuasivas, es decir recursos emotivos, o tratar de convencer con argumentos lógicos. Los alumnos deben aprender a argumentar y dar razones para convencer a los compañeros que sostienen opiniones diferentes.

El debate en contextos de estudio sirve para aportar conocimientos y puntos de vista, para confrontarlos y compararlos, para ir apropiándose de estilos de intervención más formalizados a través del desempeño de variados roles: moderador, secretario (quien toma notas sobre el debate), experto, informante puntual.

► *En el primer año podrán proponerse en las diferentes asignaturas temas de debate: en el área de Lengua, las reformas ortográficas, el impacto del inglés sobre el castellano rioplatense, la conveniencia de traducir los términos que provienen de la tecnología (¿es necesario defender la "ñ" en los tableros de las PC?), la función de la literatura en la vida social, la relación entre lenguaje y poder, el rol social de la publicidad; en Historia, el legado de la Revolución Francesa a las actuales democracias, las consecuencias de la Revolución Industrial; el concepto de revolución; en Geografía, las propuestas económicas para el desarrollo de una región; en Biología, el origen de la vida en la Tierra, las razones de la extinción de algunas especies.*

Al participar en debates los alumnos se preparan leyendo para utilizar luego la información, toman notas para elaborar los argumentos y para leer en voz alta durante el debate, establecen las premisas a partir de las cuales se va a debatir y proponen criterios sobre los cuales centrar la discusión. Durante el debate, retoman los argumentos de los otros para reforzarlos ofreciendo justificaciones, ejemplificando, ofreciendo pruebas, señalando la causalidad lógica o citando una autoridad y refutan argumentaciones de los otros justificando su rechazo, ofreciendo contraejemplos, rechazando los principios de autoridad mencionados, contraargumentando. A medida que el debate progresa, sintetizan los conceptos sobre los que hay acuerdo para avanzar sobre los próximos temas de discusión estableciendo relaciones de afinidad o contraposición entre los argumentos vertidos, evalúan la propia participación y la de los otros.

La construcción de las prácticas de estudio constituye un proceso largo y complejo, que cada alumno y cada grupo recorren a partir de una situación inicial diferente y con diversos grados de dificultad. El conjunto de docentes comparte la responsabilidad de orientar a los alumnos y ayudarlos a convertirse en estudiantes exitosos y comprometidos con su propio aprendizaje.

¿QUÉ SUPONE LLEVAR ADELANTE ESTA PROPUESTA?

Es importante que la enseñanza de los contenidos que aquí se proponen sea asumida como responsabilidad del conjunto de los docentes, no sólo de los que tienen a cargo la materia "Lengua y Literatura" o su correspondiente en los diferentes planes de estudio. En particular, por los profesores de aquellas materias en las que el trabajo con la información es central para el aprendizaje; tal es el caso de Historia, Geografía o Biología.

Dados los altos índices de fracaso escolar que se evidencian en los dos primeros años de la escuela secundaria y teniendo en cuenta que esta etapa es fundamental para la adquisición de algunas prácticas del lenguaje que permiten a los alumnos continuar aprendiendo en el nivel, se sugiere que las acciones se focalicen especialmente en este tramo de la escolarización.

Será necesario decidir qué Departamentos van a estar involucrados. Así, una escuela podrá optar por trabajar con el conjunto de profesores del año, mientras que otra podrá decidir comenzar por algunas materias (por ejemplo: aquellas en las que los alumnos presenten mayores dificultades, aquellas en las que los profesores evidencien mayor apertura ante la propuesta, etc.). En cualquiera de los casos es conveniente la participación de los profesores de Lengua.

También será necesario definir qué otros actores es deseable que participen y el modo en que habrán de hacerlo. Se podrá convocar al bibliotecario, a los ayudantes de laboratorio, a los profesores tutores o a cualquier otro miembro de la escuela que se considere pertinente en función de las características del proyecto.

Algunas actividades deberían ser llevadas a cabo en el horario habitual de clases, e integradas a la enseñanza de contenidos propios de la asignatura (por ejemplo: el docente de Historia enseña a buscar información cuando solicita a sus alumnos una investigación sobre determinado tema). Según la experiencia acumulada, ésta es la opción que parece más apropiada. Muchas escuelas que se han propuesto enseñar estrategias de aprendizaje desvinculadas de los contenidos específicos de las áreas no han obtenido el resultado esperado. En estos casos, los alumnos las aprenden como "algo más, no relacionado con el resto" y en general, no las utilizan cuando se trata de abordar sus aprendizajes habituales. En otras oportunidades puede ser conveniente desarrollar algunas actividades en horarios y espacios no convencionales, incluso promoviendo experiencias de co-coordinación del grupo de alumnos entre dos profesores de distintas asignaturas o entre un profesor y otro miembro de la escuela (por ejemplo: el profesor de Biología y el de Lengua pueden enseñar juntos cómo hacer un informe para esa materia, o el profesor de Historia puede programar con el bibliotecario actividades en las que los alumnos aprendan ser usuarios de la biblioteca de la escuela y de otras). También es posible diseñar proyectos que reúnan a alumnos de diferentes divisiones y/o años (por ejemplo: la producción de una revista, radio o diario escolar).

Asumir esta enseñanza como empresa colectiva requiere instancias de trabajo por Departamento o grupos de profesores de materias afines y, a la vez, una fuerte tarea de articulación entre Departamentos y grupos. Será necesario programar las acciones de modo tal que tiendan a un objetivo en común y que se eviten superposiciones. Para ello, se deberán establecer algunos acuerdos tales como: qué contenidos priorizar para la enseñanza, con qué criterios seleccionar los textos que leen los alumnos, qué tipos de textos se les solicitará que produzcan. La lectura y discusión del documento que aquí se presenta puede ser un buen punto de partida para el inicio de estos acuerdos.

Aunque la tarea sea conjunta, parece conveniente designar una persona o un equipo que se haga responsable de la coordinación y el seguimiento de las acciones. Este rol puede ser asumido, por ejemplo, por algún profesor o por el jefe del Departamento de Lengua, por el asesor pedagógico si la escuela cuenta con este recurso, por algún miembro del equipo de conducción. También es conveniente que se designe al menos un representante de cada uno de los departamentos involucrados.

Es conveniente decidir cuál va a ser la población destinataria (todo primer año, un solo curso, un solo turno, etc.). Los criterios para tomar esta decisión pueden ser diversos. Una escuela podrá decidir trabajar con el curso que presenta mayores dificultades para estudiar, o bien trabajar con todos los cursos en las materias que presentan mayores índices de alumnos desaprobados, o bien optar por algún otro criterio.

Es muy importante difundir al resto de la escuela el trabajo que se realice, en principio a todo el personal que trabaja con primer año, aunque no esté participando en forma directa, ya que todos deben estar al tanto de la propuesta. A su vez es posible que profesores que trabajan en años superiores quieran trasladar a sus respectivas aulas algunas de las ideas sugeridas aquí; para ello puede utilizarse una jornada institucional, o bien las reuniones de departamento, en las cuales se presente a todo el personal docente la propuesta que la escuela ha decidido implementar.

El personal docente afectado debe contar con el apoyo y el asesoramiento institucional para la realización de su tarea, para lo cual pueden pensarse acciones de sostén de este proyecto, por ejemplo: capacitaciones internas, reuniones entre tutores y docentes, reuniones con el asesor pedagógico, o reuniones entre docentes y el equipo de conducción para plantear dudas, dificultades y alternativas de solución.

Nota: Los primeros borradores de este documento fueron elaborados en el equipo de Prácticas del Lenguaje de la Dirección de Currícula. Agradecemos los aportes, las lecturas críticas y las sugerencias de sus miembros, especialmente los de las licenciadas Delia Lerner, María Elena Rodríguez, Mirta Castedo, Flavia Belpolitti y Jimena Dib, como así también la colaboración de especialistas de otras áreas, licenciadas Silvia Alderoqui, Mariana Pineda y Laura Lacreu.

