

Colección **Actualizaciones Académicas**

# **Actualización Académica en enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela secundaria**

**Módulo 1: Leer, escribir y hablar para estudiar  
en la escuela secundaria**





## Índice

<b>Presentación .....</b>	3
<b>Clase 1: A estudiar, ¿se enseña? .....</b>	4
<b>Clase 2: Informarse para estudiar y aprender .....</b>	24
<b>Clase 3: Comunicar lo aprendido .....</b>	44
<b>Clase 4: La evaluación en la formación de estudiantes.....</b>	64

## Leer, escribir y hablar para estudiar en la escuela secundaria

### Presentación

En este curso, se propone desarrollar un espacio de análisis y reflexión en torno a los sentidos, las posibilidades y las modalidades didácticas para lograr la formación de las y los jóvenes como estudiantes.

Especialmente, se pondrá foco en las potencialidades de la lectura y la escritura para esta formación en el área de lengua, comunicación y prácticas del lenguaje. Se abordarán las situaciones de enseñanza de la lectura y escritura para estudiar de modo situado teniendo en cuenta las trayectorias educativas de las y los estudiantes en los últimos años y en la perspectiva de promover nuevas experiencias de estudio que las fortalezcan y las encaucen.

### Objetivos

- Reflexionar acerca de los sentidos y modalidades de las prácticas de lectura, escritura y oralidad para estudiar en el área de Lengua y literatura, comunicación y prácticas del lenguaje, como actividades con valor epistémico.
- Construir criterios para generar condiciones didácticas y situaciones de enseñanza que permitan relevar el punto de partida de las y los estudiantes como lectores y escritores en ámbitos de estudio de los mencionados campos de conocimiento.
- Analizar situaciones de enseñanza para estudiar temas del área y textos producidos por estudiantes.
- Analizar y producir situaciones de enseñanza para comunicar lo aprendido.
- Reflexionar acerca de la evaluación en la formación de estudiantes y construir indicadores de avance como lectoras/es y escritoras/es.
- Analizar y producir situaciones de recapitulación y retroalimentación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en contextos de estudio de temas del área.

Módulo 1: Leer, escribir y hablar para estudiar en la escuela secundaria

## Clase 1: A estudiar, ¿se enseña?

### Presentación

Les damos la bienvenida a la primera clase del módulo: **Leer, escribir y hablar para estudiar en la escuela secundaria**. Les proponemos un recorrido para pensar sentidos y propuestas de enseñanza que posibiliten a las y los estudiantes poner en juego la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas significativas, que les permitan construir conocimientos, fomentar un vínculo consistente y duradero con el saber y avanzar como lectores, escritores y hablantes.

El enfoque del módulo se centra en brindarles herramientas fundamentadas para desarrollar en sus aulas prácticas de lectura, escritura y oralidad para estudiar, y para que sus estudiantes aprendan los contenidos escolares planteados, a la vez que avanzan como practicantes del lenguaje.

La pregunta que inicia este módulo y esta primera clase, si se enseña a estudiar, es decisiva para el trayecto que van a emprender y tiene un correlato en otra pregunta:



**¿Qué aprenden las y los estudiantes cuando nos ocupamos de la lectura, la escritura y la oralidad en contextos de estudio?**

A continuación, les proponemos un breve ejercicio de escritura reflexiva y personal:

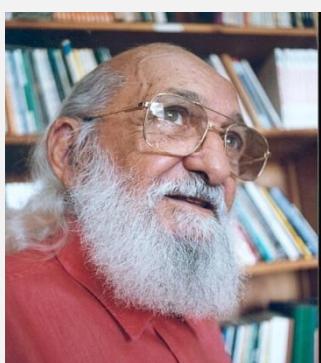


Anoten algunas posibles respuestas a la pregunta anterior que luego, podrán revisar cuando hayan realizado todo el recorrido para confirmarlas o modificarlas.



Cuando los y las docentes de los diversos espacios curriculares solicitan a sus alumnos/as “que estudien” un tema determinado, probablemente, los y las estudiantes 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 las familias y sus posibilidades en algunos casos —o su disposición en otros— para acompañarlos/as en la tarea. Si la escuela da por sentado que las y los estudiantes deben saber estudiar y se limita a evaluar cómo lo hacen, crea condiciones desiguales entre ellos/as. Por lo tanto, enseñar a estudiar es una responsabilidad indelegable de la escuela y, como señala Paulo Freire, un “trabajo difícil” que tenemos que acompañar como docentes.



Estudiar es, realmente, un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola. [...] Quien estudia se siente desafiado por el texto en su totalidad y su objetivo es apropiarse de su significación profunda. Esta postura crítica, fundamental, indispensable al acto de estudiar, requiere de quien a eso se dedica:

- a) Que asuma el papel de sujeto en ese acto [...]
- b) Que el acto de estudiar, en el fondo es una actitud frente al mundo [...]
- c) Que el estudio de un tema específico exige del estudiante que se ponga, hasta donde sea posible, al tanto de la bibliografía referente al tema u objeto de su inquietud.

d) Que el acto de estudiar es asumir una relación de diálogo con el autor del texto, cuya mediación se encuentra en los temas que se tratan. Esa relación dialógica da como resultado la percepción del condicionamiento histórico-sociológico e ideológico del autor, que no siempre es el mismo del lector.

e) Que el acto de estudiar exige humildad. Si quien estudia asume realmente una posición humilde, coherente con la actitud crítica no se siente disminuido si encuentra dificultades, a veces grandes, para penetrar en la significación más profunda del texto. Humilde y crítico, sabe que el texto, en la medida misma en que es un desafío, puede estar más allá de su capacidad de respuesta. No siempre el texto se entrega fácilmente al lector [...]

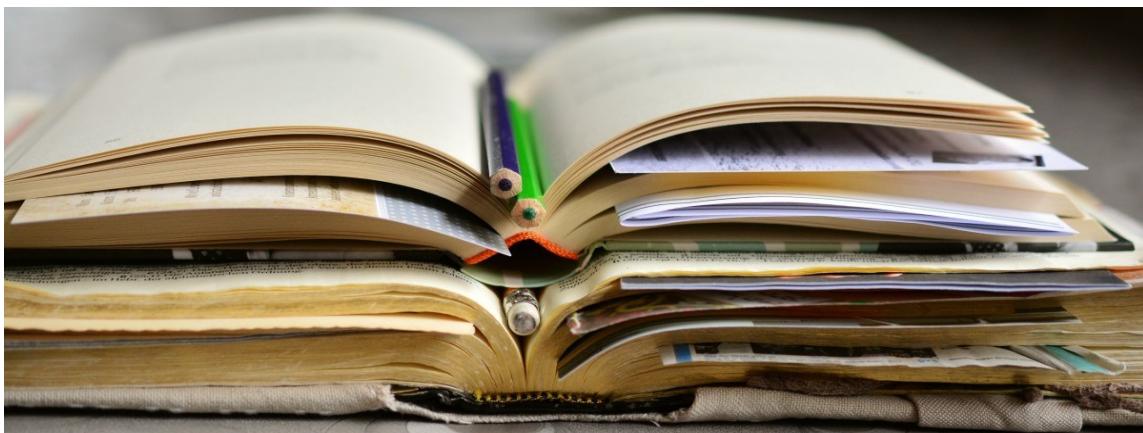
El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, no por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.

(Freire, 1984, pp. 48-49.)

## **Hacia otras relaciones con el saber**

En esta parte de la clase, compartiremos algunas escenas de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en contextos de estudio y reflexionaremos sobre las condiciones de posibilidad de enseñar a estudiar y qué rol tienen las prácticas del lenguaje en ese marco.

### **Analizar y reflexionar sobre algunas situaciones usuales de lectura y escritura con fines de estudio en el ámbito de la literatura**



En el ciclo básico de la escuela secundaria, se propone como contenido de enseñanza la lectura de textos literarios de un mismo género. Es usual acercar a las y los estudiantes textos de información sobre el género en cuestión para que aprendan determinadas características del género que están estudiando y profundicen la lectura literaria.

A continuación, les proponemos analizar dos escenas. En cada una de ellas, a las y los estudiantes se les plantea leer un fragmento de un prólogo de Jorge Luis Borges sobre los cuentos policiales de Edgard Allan Poe; en ambos casos, las y los estudiantes están leyendo cuentos de este autor y van a continuar leyendo otros cuentos policiales de otros autores.



Fragmento del texto que, con el título *El cuento Policial*, ha sido incluido como “Prólogo” a la edición de Editorial Bruguera, 1982, de *Seis problemas para don Isidro Parodi*, impreso en Barcelona y que aquí, en Buenos Aires, formó parte de una tirada especial de la colección “El club del misterio” del diario *La Razón*.



Vamos a leer y analizar las escenas, observando las consignas de lectura, el rol docente y qué hacen las y los estudiantes. Nos preguntamos en qué medida estas prácticas favorecen o estimulan las prácticas de estudio y la construcción de conocimiento.

## Escena 1

*Lean, marquen y seleccionen*

El o la docente les propone a los y las estudiantes leer el texto y responder por escrito a las siguientes preguntas:

- a. ¿Cómo define Jorge Luis Borges a Auguste Dupin?
- b. ¿Cuál es para este autor la “tradición del género policial” y qué detectives nombra?
- c. ¿Por qué dice que el género policial es un género fantástico?
- d. ¿Qué motivos da para que el detective de Poe sea francés?
- e. Marquen en el texto el resumen que hace Borges del cuento de Poe: “Los crímenes de la calle Morgue”.

- f. ¿Por qué considera un artificio la resolución del cuento de Poe?
- g. ¿Qué diferencia hace entre los/as lectores/as de la época de Poe y los/as actuales?
- h. ¿Por qué dice que el cuento “La carta robada es ejemplar”?
- i. Marquen en el texto la síntesis que hace el autor del cuento “El Asesinato de Marie Roget”, qué les llama la atención de lo que comenta sobre el cuento.
- j. ¿A qué conclusiones llega Jorge Luis Borges sobre el cuento policial?

Se propone a los y las estudiantes esta situación de lectura antes de darles a leer los cuentos de Poe, considerados como policiales, con dos objetivos: para que los y las estudiantes conozcan los argumentos y, a su vez, prepararlos en el reconocimiento de características del género.

Mientras las y los estudiantes responden, el o la docente pasa por los bancos, repone la consigna y si le preguntan, señala el fragmento del texto en el que se encuentra la respuesta o indica de manera sucinta qué tendrían que responder.

Luego de que las y los estudiantes lean y responden, ponen en común sus respuestas y el o la docente las revisa o las valida.

## Escena 2

*Señalen posturas y justifiquen*

Mientras las y los estudiantes lean cuentos de Poe, el o la docente les propone leer el prólogo de Jorge Luis Borges y les solicita que identifiquen cuál es la opinión del autor sobre el policial de Poe.

Para abordar esta cuestión, las y los estudiantes lean el texto en forma individual. Si algún o alguna estudiante hace una pregunta, el o la docente le propone que relea o continúe leyendo, y vuelve a enunciar la consigna. No quiere darles la respuesta, porque considera que deben tener una experiencia personal con el texto.

Las y los estudiantes buscan en el texto la respuesta y copian algún fragmento en el que consideran que se presenta la opinión del autor y, por lo tanto, responde a la pregunta. Cuando terminan, entregan su escrito a modo de trabajo práctico. El o la docente corrige esos trabajos y hace una devolución individual, señalando los desaciertos y los logros.

Las dos escenas no son similares, a pesar de que el texto que los y las estudiantes deben leer es el mismo. En la primera, se plantea una propuesta facilitadora, las y los estudiantes solo tienen que identificar información

que está en el texto, las preguntas siguen el orden del texto y el o la docente interviene incluso para realizar por ellos/as esa tarea. En cambio, en la segunda escena la pregunta es más global y requiere más interpretación, pero observamos que las y los estudiantes la resuelven como si fuera una consigna de localización y transcripción de la información, como en la primera.

Sin embargo, aunque parecen antagónicas, en ambas escenas se pueden identificar algunas características en común que tienden a obstaculizar el uso de la lectura, la escritura y la oralidad como medio de construcción de conocimiento.

1. La figura docente aparece como la única autoridad para desentrañar el saber disciplinar, porque al final responde o valida las respuestas y ese es el cierre de las actividades.
2. Por distintas razones, los estudiantes no fueron intérpretes ni reconstruyeron por sí mismos el saber disciplinar.
3. Los estudiantes, por la consigna o más allá de esta, se centran en identificar y transcribir información.

Podemos sacar algunas conclusiones de este breve análisis. No alcanza con el texto que se elige para estudiar, ni con la consigna. Estos son elementos necesarios, pero no suficientes para generar una situación potente de lectura, escritura y oralidad para estudiar y aprender. Hay otros elementos del contexto didáctico para tener en cuenta, por ejemplo: la participación de las y los estudiantes, la colaboración entre pares y con el docente, la historia de estas prácticas que las y los estudiantes llevan consigo como bagaje, lo que se va a hacer antes y después con esa información para que se convierta en un conocimiento activo.

Estos elementos forman parte de las variables de la situación de enseñanza y se anudan con el propósito y las condiciones didácticas.



#### **Leer, escribir y tomar la palabra en el contexto escolar. Condiciones didácticas**

En términos generales, se podrían pensar las condiciones de enseñanza o didácticas como el conjunto reflexionado de las siguientes cuestiones:

- el grupo de alumnos y alumnas particular, sus historias de lecturas y escrituras en la trayectoria escolar: qué leyeron, qué escribieron y cómo (con qué modalidad);
- el momento del año escolar;
- los modos de organizar la clase de lectura y escritura: colectivamente, en pequeños grupos, en duplas, individualmente, así como los roles y responsabilidades que se van a asumir dentro del grupo;

- los recursos materiales con que se cuentan o que se podrían garantizar y cómo serían facilitadores o apoyos para resolver los problemas de lectura y escritura que se van a proponer;
- las consignas e intervenciones docentes que se pondrán en juego durante el desarrollo de la situación. [...]

Hacer foco en la situación de enseñanza desde el punto de vista de las condiciones didácticas permite anticipar con qué se cuenta y prever recursos e intervenciones. Pero también habilita a analizar bajo qué circunstancia se valoran los resultados de aprendizaje de un alumno o alumna, por ejemplo, qué leyó, cómo escribió, cuándo, con qué recursos, para poder generar los cambios que se consideren necesarios desde estos parámetros.

(Dib, Caldani y Lobello, 2020, pp. 76 y 77).

En la segunda parte de esta clase, especificaremos estas condiciones didácticas en relación con las situaciones de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en contextos de estudio.



#### ACTIVIDAD OPTATIVA

Las y los invitamos a registrar en la bitácora de enseñanza una primera aproximación respecto de **qué son las condiciones didácticas**, ya que este tema será retomado en las clases siguientes. Las actividades de registro en la bitácora que se propondrán a lo largo de todo el módulo podrán realizarlas de manera individual o en pequeños grupos. En este último caso, la tutora o tutor organizará grupos de trabajo en el aula para esta tarea y habilitará un foro grupal para los intercambios necesarios. Además, contarán con un foro de consultas para interactuar con el tutor/a.

### ¿Qué entendemos por leer, escribir y hablar para estudiar?



Leer, escribir y hablar para estudiar y aprender constituyen prácticas socioculturales y situadas, que involucran diversas formas de vincularse con los otros, con la lectura, la escritura y con el conocimiento.

Desarrollar estas prácticas se relaciona con una de las finalidades del nivel secundario: la formación de las y los jóvenes como estudiantes busca acercar a los alumnos al conocimiento escolar, a los saberes constituidos y a las herramientas para construirlos.

Se trata de estudiar en un contexto de indagación que parte de la problematización de los temas y ponga en juego herramientas conceptuales, la negociación de significados y la elaboración de conocimientos para comunicar a otros en una comunidad discursiva (Jorba, 2000).



### ACTIVIDAD OBLIGATORIA

En la propuesta de lectura de esta clase, “Leer y escribir para aprender en la escuela secundaria. Una revisión bibliográfica”, se presenta una indagación sobre usos de la lectura y la escritura para aprender en la escuela secundaria realizada por Paula Carlino y Carolina Roni en 2014.

Las y los invitamos a identificar en el texto las distintas concepciones que parecen otorgarse a las prácticas de lectura, escritura y oralidad en la escuela secundaria. El objetivo de esta actividad consiste en poner las diversas concepciones identificadas en relación con los sentidos de las prácticas de estudio que se proponen en este primer primer módulo.

Descargar [aquí](https://www.aacademica.org/paula.carlino/221): (<https://www.aacademica.org/paula.carlino/221>)

Hace muchos años que se plantea la necesidad de revisar las prácticas del lenguaje académicas en la formación superior, pero como señalan Roni y Carlino (2014), sigue siendo una deuda pendiente en el nivel secundario. En el relevamiento de los estudios sobre el tema en el nivel secundario realizado, las autoras constatan que hay distintas concepciones de cómo se entienden estas prácticas. Cada concepción da lugar a estrategias de enseñanza y propuestas institucionales diferentes:

Líneas teóricas identificadas:

1. **“La lectura y la escritura como habilidades elementales”**, habilidades que las y los estudiantes traen de la escuela primaria.

2. **“La lectura y la escritura como habilidades de complejidad creciente enseñables periféricamente”**. En este caso, se trata de enseñar los tipos de texto propios de los contextos de estudio, como la explicación y la argumentación.
3. **“La lectura y la escritura como prácticas situadas”**. Consideramos que la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad es un asunto que involucra a toda la escuela, pero también a cada docente en su espacio curricular. Desde el enfoque de este módulo, se plantea que no se trata solo de aprender tipos de textos o técnicas de estudio generales que, hipotéticamente, las y los estudiantes aplicarán a cualquier texto de cualquier disciplina, sino que, como prácticas socioculturales, su aprendizaje es situado y específico. Nos corresponde como docentes del área de Lengua y Literatura, Prácticas del Lenguaje y Comunicación que las y los estudiantes aprendan a leer y escribir para estudiar sobre temas, textos y problemáticas propios de este ámbito: sobre literatura, sobre usos del lenguaje y sobre comunicación. En este sentido, como señalan Roni y Carlino:



El trabajo integrado entre determinadas tareas de escritura y contenidos disciplinares puede ser potencialmente epistémico. La lectura incide en la construcción cognoscitiva en la medida en que suele exigir poner en relación fuentes y saberes, y es precedida y proseguida por la escritura. Y la escritura (planificación- textualización-revisión) resulta una herramienta epistémica cuando impulsa procesos psicológicos que permiten elaborar el conocimiento y hacerlo propio.” (Carlino, Roni, Op. Cit.: 233)

A continuación, vamos a ahondar en los ejes y modalidades de las situaciones de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad para estudiar y aprender.

## **Situaciones fundamentales de lectura y escritura en contextos de estudio**

La lectura, la escritura y la oralidad en contextos de estudio se constituyen en objeto de enseñanza en relación con estos tres ejes, que les otorgan a estas prácticas del lenguaje propósitos y modalidades específicas:



- Buscar y seleccionar información.
- Profundizar, conservar y reorganizar el conocimiento.
- Comunicar lo aprendido

Como vimos en la primera parte de la clase, existen varias cuestiones para tener en cuenta en la planificación de las situaciones de estudio más allá de elegir el texto y la consigna.

Estos tres ejes dan cuenta de un tipo de práctica de lectura, escritura y oralidad con un propósito específico y se articulan con los parámetros que hacen a las condiciones didácticas. El resultado es una gama de situaciones de enseñanza que podrían combinarse en una secuencia de estudio de extensión variable, como las que se proponen a continuación:

#### **1. Leer para informarse y estudiar sobre un tema:**

- **Leer de manera exploratoria para seleccionar un material del estudio.** Leer analíticamente tapas y contratapas de libros, revistas impresas y digitales, hacer búsquedas en buscadores con el/la docente y compañeras/os, analizar listas de fuentes, etc.
- **Registrar los materiales de estudios disponibles.** Hacer listas, cuadros, punteos, carpetas virtuales compartidas con materiales hallados, afiches de clase, secciones especializadas en las carpetas, etc.
- **Leer de manera compartida a través del docente un texto complejo mientras las y los estudiantes siguen el texto con la vista.** Participar en intercambios de interpretaciones sobre el tema partiendo de planteos globales sobre sentidos y significados del texto, para pasar luego a relecturas más locales y específicas, pero sin perder esa construcción de sentido más amplia.
- **Leer de manera detenida por parte de las y los estudiantes por sí mismos un texto seleccionado e intervenirlo con diversas marcas (subrayado) y anotaciones.** Acompañar la lectura de las/os estudiantes enseñándoles a observar qué es lo importante en función del propósito de lectura y el conocimiento del tema. Confrontar con otros/as lo marcado, discutir colectivamente y revisar lo hecho.

- **Identificar lo que se sabe y lo que se va aprendiendo sobre el tema y elaborar interrogantes** por parte de las y los estudiantes, que puedan ser respondidos con las lecturas hechas o de seguir leyendo.

## 2. Usar la escritura para registrar y reelaborar información:

- **Leer y tomar notas:** escribir para registrar información. Tomar notas de manera colectiva a partir de escuchar un video o de leer un texto complejo sobre un tema conocido, por ejemplo. Tomar notas por parte de las y los estudiantes por sí mismos y confrontar las notas de manera colectiva en un intercambio de interpretaciones.
- **Resumir para uno mismo a partir de las notas de manera individual o en pequeños grupos.** Hacer resúmenes en la propia carpeta, resumir entre todos varios textos y la información proveniente de ellos en un cuadro que quedará en la clase, fichar información por grupos, hacer resúmenes grupales y luego intercambiarlos para analizar el sentido de la información relevada, etc.

## 3. Usar la escritura para comunicar lo aprendido:

- **Resumir para otras/os:** resumir para transmitir a otros/as (familias, estudiantes de otros años, el barrio, etc.) lo aprendido sobre un tema; revisar los resúmenes hechos para comunicar ese conocimiento a otros lectores que no conocen el texto y el tema; resumir textos para compañeros/as que faltaron, etcétera.
- **Producir textos escritos, orales y multimediales para distintas audiencias en diversos formatos y soportes:** videos, folletos, pósters, informes, podcast...
- **Enseñar a escribir para ser evaluado/a:** enseñar a resolver una consigna de manera adecuada, discutiendo qué se solicita en cada ocasión y qué no, resolver con todo el curso diversas consignas, escribir entre todas/os un primer examen para “modelizar” el modo en que se espera que se presenten en las siguientes ocasiones; analizar exámenes de otras/os, analizando “cómo se hace” y cómo mejorar el propio examen; etcétera.
- **Reflexionar sobre lo aprendido,** escribir conclusiones sobre las estrategias puestas en juego para estudiar para reutilizar en otras ocasiones.

## La importancia de las condiciones didácticas: la diferencia entre “dar consignas” y “enseñar a estudiar”



Es frecuente que en la escuela se presenten situaciones en las que las y los estudiantes deben resolver consignas, exámenes, trabajos prácticos, etc. Estas situaciones habitualmente se encuentran mediadas por una explicación por parte del o la docente, pero, para que esa explicación realmente sea parte de un proceso de enseñanza de las prácticas de estudio, es fundamental crear un conjunto de condiciones didácticas, que son el punto de partida de dicho proceso.

Para presentar estas situaciones de enseñanza, es necesario crear determinadas **condiciones didácticas** que les permitan a las y los estudiantes organizarse e involucrarse en las propuestas de estudio con participación creciente, como por ejemplo las que siguen:

1. Elaborar las propuestas alrededor de un tema para estudiar o conocer más, en lugar de tareas descontextualizadas sin un hilo conductor claro. Se recupera también para los contextos de estudio la noción de recorrido de lecturas sobre un tópico o género.
2. Seleccionar un tema sobre el que los alumnos tengan algún conocimiento, por ejemplo, a través de la lectura literaria o seleccionar textos que sirvan para introducir a los alumnos en el tema.
3. Seleccionar textos diversos para poder resumir para otros con alguna intención comunicativa (por ejemplo, porque no leyeron todos los textos sobre el tema).
4. Tener propósitos comunicativos claros y compartidos con los alumnos desde el inicio del trabajo, que sean de alcance corto y actual para ellos: en este caso, saber más sobre un tema, indagar y compartir con otros chicos y chicas lo aprendido.
5. Elaborar junto con las y los estudiantes una agenda de trabajo para coordinar tiempos y tareas.
6. Alternar las situaciones individuales, con trabajos en pequeños grupos y sesiones colectivas, de modo que las y los estudiantes tengan oportunidades para confrontar con otros/as lo que

leen, escriben y reflexionan y, además, haya una instancia en la que la o el docente oriente estas discusiones y se llegue a conclusiones para seguir aprendiendo y avanzando.

7. Proponer en la secuencia de actividades una lógica de presentación que vaya del uso a través de la lectura, la escritura y la discusión compartida hacia la conceptualización de los temas que se proponen estudiar.



Revisen las notas sobre las condiciones didácticas en la enseñanza de las prácticas del lenguaje en contextos de estudio que tomaron en su Bitácora de enseñanza, en función de lo planteado en esta parte de la clase.

En las clases 2 y 3, vamos a retomar estas nociones a partir del análisis de situaciones de enseñanza de la lectura, búsqueda de información (clase 2) y la producción para compartir lo aprendido (clase 3).

## ¿Cómo relevar el punto de partida de las y los estudiantes como lectores y escritores en contextos de estudio?



Seguramente, ustedes coinciden en la importancia de planificar y ofrecer en el aula situaciones de enseñanza que ayuden a las y los jóvenes a formarse como estudiantes, a la vez que aprenden más sobre algún saber específico del área. El desafío es cómo empezar a hacerlo en cada grupo y cómo sostenerlo a lo largo del año y en la trayectoria escolar de esos/as estudiantes.



**Un primer paso es relevar el punto de partida de las y los estudiantes** en algunas prácticas de estudio básicas, que nos podrían aportar información para planificar una secuencia de trabajo y compartirlo con otros docentes que también enseñan en ese año con ese grupo de estudiantes.



Además, como veremos en la clase 4, este relevamiento del punto de partida se convierte luego en un indicador de avance si se vuelven a proponer otras situaciones de lectura, escritura y oralidad semejantes en otro momento del año.

Asimismo, proponer estas situaciones supone compartir con las y los estudiantes los propósitos generales del espacio curricular y pautar modos de trabajo que se pueden traducir en un programa de estudio.

- **Explorar textos y otros materiales de consulta como los que se van a utilizar en el año.**

Este tipo de exploración constituye una oportunidad para recabar información sobre la frecuentación que los alumnos tienen de estos textos y con qué estrategias de lectura los abordan:

- enciclopedias, revistas, textos escolares, libros de ensayo, artículos de Internet, mapas, cuadros, fotografías, relatos de viajeros, memorias, crónicas, biografías, leyes, reglamentos, encuestas, entre otros.

Los y las estudiantes van a leer de manera exploratoria los textos individualmente, en duplas o en pequeños grupos con la consigna de mirar esos materiales, comentar y anotar si conocen los temas o los autores, cuáles elegirán para saber más o estudiar sobre algún tema, acerca del que les interesa saber, porque necesitarán información y conocimientos para los proyectos que se llevarán a cabo durante el año. Mientras lo hacen, ustedes podrán observar y relevar si los y las estudiantes...

... discuten sobre los materiales que consultan entre ellos y con el docente, porque les llama la atención alguna cuestión relacionada con el tema o el formato.

... recurren al paratexto (títulos, subtítulos, contratapa, índice, glosario, referencias, epígrafes, etc.) para saber más sobre ese material.

... seleccionan materiales para una indagación posterior. Para que esta actividad tenga sentido, los docentes tendrían que plantear previamente a los estudiantes los temas y propósitos del año.

... reconocen que, en distintos textos o imágenes, es posible abordar un mismo tema: por ejemplo, se puede consultar sobre un período histórico en mapas, relatos de viajeros, artículos de revistas o Internet, en el libro escolar, etcétera. (AA. VV., 2008: 11)

... pueden, después de esos momentos de exploración, reconocer la complejidad de los textos e imágenes sobre los temas del área, su procedencia, sus destinatarios diversos, los distintos ámbitos de circulación, y los comparan con la propuesta de los libros de textos.

**• Leer a través del o de la docente un texto de la disciplina sobre algún tema del programa mientras las y los estudiantes siguen la lectura con el texto a la vista.**

En esta situación de lectura compartida se puede aprovechar para introducir la lectura de un texto que puede resultar complejo para que las y los estudiantes lean por sí mismos, pero que tiene información, formas de explicar y conceptos importantes para el aprendizaje de la materia.

Durante la lectura, el docente va leyendo y comentando el texto, y puede mostrar comportamientos lectores que son propios de esa área de conocimiento, tales como: hacerse preguntas, volver a leer para ver cómo el texto define un concepto, aclarar supuestos y citas, mostrar cómo el texto está escrito e ir anotando partes, conceptos y temas claves para ayudar a los alumnos en el momento en que tengan que resumirlo.” (Op. Cit, 2008: 12.)

Cuando se comparte la lectura de un texto de estudio, es posible observar y registrar si las y los estudiantes...

... siguen la lectura del o de la docente.

... comentan sobre lo que no entienden e identifican alguna parte específica o lo hacen de manera global o general.

... relacionan lo que se comenta del texto con otra información que conocen y este vínculo es pertinente para el tema que se trata.

... pueden reponer el hilo temático del texto, recuperar algún ejemplo o caracterización de un concepto o aportar datos propios a algunos comentarios que se hicieron sobre la temática del texto, ante una pregunta del o la docente sobre lo que está leyendo o se leyó.

... participan del intercambio de interpretaciones posterior y registran personalmente algunos temas centrales del texto cuando se los solicita.

- **Volver a los textos leídos y escribir notas o fichas de lectura de los temas enseñados.**

La escritura de notas o fichas de lectura sobre temas que se han leído en distintos textos resulta una práctica de lectura y escritura que habilita o favorece la identificación de relaciones teóricas entre los textos y constituyen un paso fundamental para la producción de un texto posterior en el que las y los estudiantes comparten lo aprendido con otros/as.

En estas primeras experiencias de escritura, el docente orienta a los y las estudiantes para ayudarlos a establecer ejes que les permitan organizar la información que sería pertinente incluir en la ficha: los conceptos que se quieren definir, las caracterizaciones más relevantes, los puntos que se pueden comparar. Asimismo, los orienta acerca de cómo citar los textos leídos y consultados, entre otros procedimientos para escribir las fichas.

Cuando las y los estudiantes escriben notas o fichas de lectura es posible observar si...

... pudieron organizar el texto a partir de los ejes planteados.

... la información incluida en cada eje es la más relevante en función del tema, el propósito del texto y sus destinatarios.

... se definen clara y específicamente los conceptos que fueron previamente discutidos.

... las caracterizaciones son pertinentes.

... están bien diferenciados los distintos textos fuente y se usan algunos recursos para referenciarlos, que fueron presentados en otras situaciones de escritura previas.

... a presentación del texto favorece la lectura para alguien que debería estudiar o conocer más sobre el tema a partir de esas notas o fichas. (p.15)



### Cierre de la clase

Empezamos en esta clase el recorrido por la Bitácora de enseñanza. Esperamos que el análisis de las escenas de lectura para estudiar literatura les haya sido fructífera para pensar las condiciones didácticas y las intervenciones docentes más favorables para comunicar un uso epistémico de las prácticas del lenguaje. En la segunda parte, compartimos cuáles son las situaciones fundamentales de enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad, y cómo se organizan en tres ejes según sus propósitos:

- Buscar y seleccionar información.
- Profundizar, conservar y reorganizar el conocimiento.
- Comunicar lo aprendido.

Asimismo, analizaron y registraron posibles situaciones para relevar el punto de partida de las y los estudiantes en estas prácticas.



### ACTIVIDAD OPTATIVA

Como parte del cierre de esta clase, las y los invitamos a revisar sus respuestas a las preguntas del punto de partida de la Bitácora de enseñanza, si consideran que ya tienen elementos para reformularlas.

Como señalamos anteriormente, en las dos clases que siguen haremos un zoom para analizar y reflexionar sobre algunos de los ejes centrales en la enseñanza de las prácticas del lenguaje en contextos de estudio: buscar y seleccionar a partir de ejemplos de aula y producciones de estudiantes.

## Actividades



### ACTIVIDAD OBLIGATORIA

#### Foro de punto de partida

En este primer foro del módulo, las y los invitamos a compartir sus primeras respuestas a las preguntas iniciales de esta clase, así como sus impresiones sobre el uso de la **Bitácora de enseñanza** como herramienta de seguimiento y conceptualización de los temas del módulo.

Participen al menos una vez en el foro comentando sus puntos de partida sobre la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad para estudiar y aprender en su espacio curricular, respondiendo a alguna de estas preguntas:

- ¿Qué significados les atribuyen a estas prácticas del lenguaje?
- ¿Qué sentidos sobre la noción de *condiciones didácticas* para leer, escribir y tomar la palabra en contextos de estudio han podido recuperar del recorrido propuesto en esta clase?
- ¿Qué podrían anticipar acerca del relevamiento de los puntos de partida de los y las estudiantes como lectores, escritores y hablantes para la enseñanza de estas prácticas de estudio en su espacio curricular y sus cursos en 2022? ¿Qué implicancias les parece que pueden tener?

Aprovechen el foro para comentar qué espacio curricular imparten y qué experiencia tienen con la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad en contextos de estudio. Vuelvan a ver la presentación del curso y comenten por qué les parece que como autoras planteamos esos destinatarios específicos para este curso.



#### Bitácora de enseñanza:

Las actividades de registro en la bitácora que se propondrán a lo largo de todo el módulo podrán realizarlas de manera individual o en pequeños grupos. En este último caso, la tutora o tutor organizará grupos de trabajo en el aula para esta tarea y habilitará un **foro grupal** para los intercambios necesarios. a. Recibirán un aviso cuando ya estén agrupados, con la indicación para encontrar el foro, la Bitácora de enseñanza de su grupo (wiki) y la consigna inicial para la participación. Además, contarán con un **foro de consultas** para interactuar con la/el tutor, comentar y hacer preguntas sobre el seguimiento del curso. El mismo seguirá habilitado como espacio de intercambio optativo para consultar sobre la realización del trabajo final.

## Material de lectura

Roni, Carolina y P. Carlino. (noviembre, 2014). “Leer y escribir para aprender en la escuela secundaria. Una revisión bibliográfica.” En *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología de la Univ. de Buenos Aires.

Disponible en Internet en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/221>

## Bibliografía de referencia

AA. VV. (2008). Algunas propuestas para trabajar con los alumnos del nivel medio. De la colección: “Para empezar el año.” Dirección de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Caldani, F.; S. Lobello y J. Dib (2020) *Enseñar a leer y escribir en los finales de la escuela primaria y los inicios de la escuela media*. Uruguay: Océano.

Freire, Paulo (1984) “Consideraciones en torno al acto de estudiar.” En *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

Jorba, J.; I. Gómez y A. Prat (2000). *Hablar y escribir para aprender: uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Barcelona: Síntesis.

Roni, C. y P. Carlino (2014). Leer y escribir para aprender en la escuela secundaria. Una revisión bibliográfica. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología de la Univ. de Buenos Aires.

## Créditos

Autor/es: Jimena Dib y Carolina Seoane

Cómo citar este texto:

Dib, Jimena y Carolina Seoane (2022). Clase Nro.1: A estudiar ¿se enseña? Leer, escribir y hablar para estudiar y aprender en la escuela secundaria. Actualización académica en enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela secundaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](#)

## Módulo 1: Leer, escribir y hablar para estudiar en la escuela secundaria

### Clase 2: Informarse para estudiar y aprender



En la clase 1, desarrollamos algunas perspectivas sobre el sentido de la lectura, la escritura y la oralidad para aprender, en la escuela secundaria.

Desde el enfoque de este módulo, se sostiene que leer, escribir y hablar en contextos de estudio no implica solo conocer tipos textuales ni mucho menos ejercitarse en técnicas de estudio generales que, hipotéticamente, las y los estudiantes “aplicarían” a cualquier texto de cualquier disciplina. Por el contrario, sostenemos que el aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad para estudiar —en tanto prácticas socioculturales— es situado y específico, es decir, que se encuentra absolutamente relacionado con cada campo de conocimiento areal o disciplinar.

Planteamos, además, que el desarrollo de estas prácticas se vincula con una de las finalidades del nivel secundario: la formación de las y los jóvenes como estudiantes. Su objetivo es acercar a los alumnos al conocimiento de las áreas, a los saberes constituidos y a las herramientas para construirlos; a la vez que progresan como lectores, escritores y hablantes.

En la segunda parte de la clase, focalizamos en las situaciones de enseñanza fundamentales de lectura y escritura que permiten relevar el punto de partida de las y los estudiantes como lectores y escritores en contextos de estudio y planificar propuestas de enseñanza para aprender y estudiar temas de Lengua y Literatura, y Comunicación.

Como ya hemos planteado, la lectura, la escritura y la oralidad deben ser prácticas significativas para que las y los estudiantes de la escuela secundaria construyan conocimientos, establezcan un vínculo consistente y duradero con el saber y, a la vez, progresen como lectores, escritores y hablantes.

Diversos autores y autoras (Solé, 1992; Tolchinski, 1993; Mirás, 2000) coinciden en que la lectura y la escritura para aprender constituyen actividades diferentes, pero que tienen en común el carácter de autorreguladas y reflexivas. Cada una supone diversos quehaceres y se implican mutuamente:

- interactuar (buscar, seleccionar) con materiales de lectura que se presentan como posibles fuentes de información sobre el tema que se investiga;
- poner en relación varios textos;
- revisitar los textos en varias ocasiones y con distintos propósitos;
- tomar notas para registrar información y establecer nuevas relaciones con el conocimiento;
- intercambiar colectivamente para avanzar en la interpretación e interrelación de la información.

## Algunas situaciones de enseñanza fundamentales para estudiar

En la clase 1, identificamos algunos ejes en los que se organizan las prácticas de lectura, escritura y oralidad en contextos de estudio: buscar y seleccionar información; profundizar, conservar, y reorganizar el conocimiento y comunicar lo aprendido. En esta clase, desarrollaremos dos situaciones de enseñanza fundamentales de lectura y escritura para aprender/estudiar: la **búsqueda y selección de información en internet** y la **producción de escrituras intermedias**, que se enmarcan en el primer y segundo eje, respectivamente. En cada una de ellas, indagaremos los modos de relevar los puntos de partida de las y los estudiantes, y reflexionaremos sobre las condiciones didácticas necesarias para generar propuestas de enseñanza potentes.

La primera situación de enseñanza, **buscar y seleccionar información en internet**, es un ejemplo centrado en la lectura para estudiar. La segunda se centra en la escritura para estudiar: **la toma de notas**.

Es importante enfatizar que en estas dos situaciones —tanto la búsqueda y selección de información en Internet, como la toma de notas— se ponen en juego siempre en momentos en los que se lee, escribe y se habla. Pero estas situaciones hacen foco en alguna de esas prácticas en particular.

Hemos seleccionado estas dos situaciones por su relevancia en la construcción de conocimientos sobre la lectura y la escritura en contextos actuales. En el caso de la primera, se suma la centralidad que las prácticas de búsquedas en Internet tienen para las y los jóvenes de la escuela secundaria y la consecuente necesidad de interrogarlas y acompañarlas desde la escuela. Respecto de la segunda, la toma de notas es una práctica de estudio fundamental, que debería consolidarse en el nivel

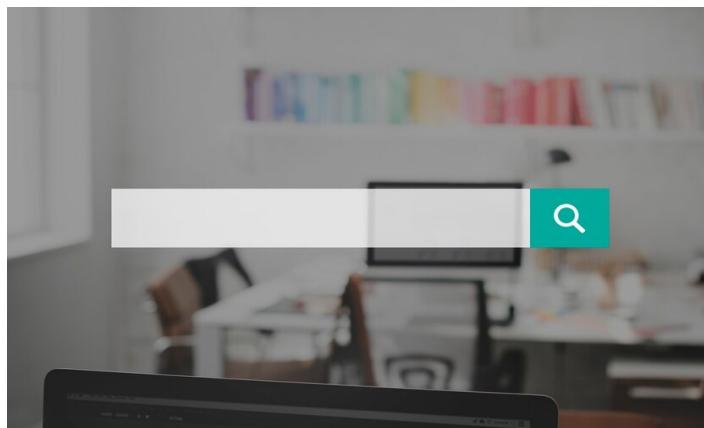
secundario, dado que permite registrar, organizar lo aprendido y tender un “puente” entre la lectura y la escritura.

Estas situaciones de enseñanza tendrán que ir alternándose en el marco de una secuencia o proyecto de indagación sobre un problema o tema, tomando en cuenta los puntos de partida de las y los estudiantes relevados por sus docentes y las condiciones didácticas necesarias para acompañarlos.

## Buscar y seleccionar información en Internet

La búsqueda y selección de información adecuada y confiable es central para estudiar un tema. Este problema no se restringe a los medios digitales, pero adopta características específicas cuando se trata de estos. ¿Por qué? Podemos pensar que los soportes de información en formato papel (libros de texto, manuales, enciclopedias, revistas científicas, folletos de organismos oficiales, etcétera), tienen algunos rasgos vinculados con la procedencia de la información que los presentan, en principio, como fuentes confiables: tienen autores/as, en general especialistas sobre el tema, que se responsabilizan por el contenido y la fecha de publicación, de modo que es posible evaluar la actualidad o no de la información. A esto, se suman algunos otros rasgos propios de las publicaciones en papel (específicamente, la presencia de paratextos a los que estamos habituados), que permiten localizar información de una manera relativamente sencilla y precisa. Por su parte, los medios digitales participan otras lógicas de producción y circulación de la información, que pueden volverlos opacos como fuentes de información segura.

### ¿Es posible estudiar con fuentes de Internet?



Estudiar un tema en la escuela con información proveniente de Internet no solo es posible, sino también imprescindible, dado que las búsquedas en la red son una de las prácticas sociales para obtener información más frecuente y extendida en la actualidad, sobre todo entre las juventudes, y por eso

mismo, la escuela debe asumirla como objeto de enseñanza.



Les proponemos mirar el siguiente video para reflexionar sobre algunas condiciones didácticas que consideren necesario prever en el marco de una actividad de búsqueda y selección de información en internet que realicen con sus estudiantes.



Capítulo “Búsquedas y selección de información”. Serie Somos digitales. Educar Portal:

<https://www.youtube.com/watch?v=ehZ752LraaE>

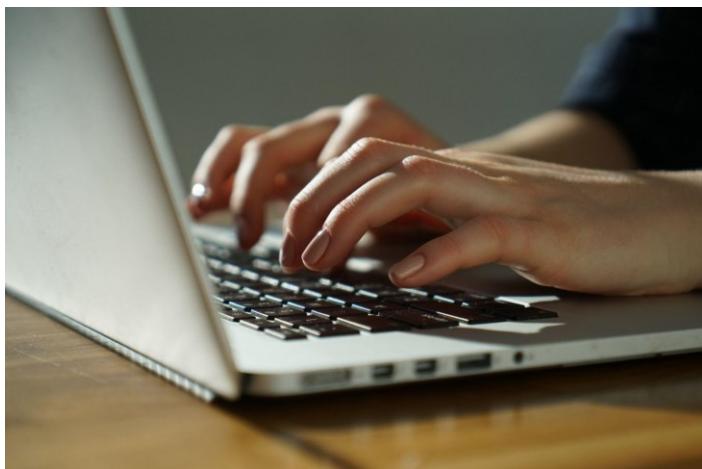


#### ACTIVIDAD OPTATIVA

Tomen nota de algunas condiciones didácticas que consideren necesarias para desarrollar una actividad de búsqueda y selección de información en Internet con sus estudiantes, en el marco del estudio de un tema del área. Les sugerimos que intercambien ideas en el foro grupal, de modo que el/la tutora pueda realizar aportes y aclaraciones. Vuelquen una síntesis de esas notas en la bitácora. Pueden revisar el alcance del concepto “condiciones didácticas” en la clase 1 de este módulo.

#### El propósito lector: ¿cómo enseñar a buscar y seleccionar información en Internet?

La situación planteada en el video a propósito de la búsqueda de información sobre las “cataratas” pone en evidencia que buscar y seleccionar fuentes en la red implica diversos conocimientos, que no son exclusivamente técnicos. Para realizar búsquedas ajustadas, es necesario, en primer lugar, tener claro el **propósito de lectura** con el que se abordan las fuentes: ¿con qué objetivo buscamos cierta información?, ¿qué necesitamos hacer con ella? El propósito determinará la construcción de ciertos conceptos clave para realizar la búsqueda. En segundo lugar, es necesario que quien busca cuente



con cierta información sobre el tema (necesariamente anclada en un campo de conocimiento disciplinar); sobre las y los autores y/o los organismos o entidades responsables de los contenidos del sitio, sobre sus propósitos (comerciales, académicos, de divulgación, etc.), e incluso, sobre las lógicas de funcionamiento de los buscadores.

Por todo esto decimos que no se trata de enseñar una “técnica” que pueda “aplicarse” de manera idéntica a todas las situaciones de búsqueda. En definitiva, no se trata de transmitir “recetas” o un “tutorial”; sino de diseñar situaciones en las que las y los estudiantes puedan ejercer prácticas de lectura, escritura y oralidad, orientadas por propósitos claros, para avanzar en el conocimiento de temas específicos del área o la disciplina y, a la vez, del funcionamiento del medio digital.



#### Algunas características de los sitios de internet

**\*Complejos, híbridos e hiperconectados** (reúnen diferentes clases de textos —noticias, publicidades, tutoriales, etc.— cuyos propósitos no siempre resultan sencillos de distinguir y en diversos formatos —videos, imágenes, audios, textos).

**\*No tienen un formato estandarizado** (cada uno tiene su propia organización: secciones, menús superiores o laterales, etiquetas, reservorios de archivos, etc.) Los lectores deben desentrañar la lógica organizativa de cada sitio.

**\*Opacidad en la procedencia de la información: fecha y autoría de los contenidos. Sitios con noticias falsas.**

Fuente: Estévez, V. y Perelman, F. (2014). Clase Nro: 5 Leer y escribir para estudiar en medios digitales. Lectura, escritura y oralidad en medio digitales. *Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

## Modalidades de lectura en Internet: la lectura exploratoria. Dos situaciones de enseñanza

Flora Perelman (2008) caracteriza dos modalidades de **lectura exploratoria** que no resultan exclusivas del medio digital, pero en las que conviene detenerse especialmente al abordarlo. Cada una de estas lecturas exploratorias está ligada a **propósitos de lectura** diferentes: la **lectura de reconocimiento** tiene como objetivo brindar un panorama general del contenido de un sitio e implica su navegación errática por un lapso determinado. Por su parte, la **lectura de localización** tiene el propósito de ubicar una información puntual. “Ambas lecturas se complementan continuamente: necesitamos tener una panorámica de cómo está organizado un texto (en forma alfabética, temática o cronológica) para poder ubicar un dato rápidamente; y a la inversa, al localizar una información específica, generalmente ampliamos la exploración para dilucidar el contexto en el que aparece (...)” (pág.46).



Los materiales digitales no pueden visualizarse con los procedimientos tradicionales de anticipación, como lo es, por ejemplo, pasar rápidamente las páginas de un libro para tener una idea de su contenido y/o estructura. En el entorno virtual, para obtener una idea de conjunto, necesitamos interpretar otras señales, otras informaciones paratextuales, cuyo sentido, como veremos, se hace evidente luego de sucesivas lecturas (entre otros, Coiro y Dobler, 2007; Eagleton y Guinee, 2002; Kuhlthau, 2004; Olson, 1989; Rouet, 2006) (...)”

Perelman, Flora. “¿Qué condiciones didácticas son necesarias para las prácticas de lectura exploratoria en el entorno virtual?”. Revista *Lectura y vida*, septiembre de 2008.

En el artículo citado, la autora glosa una investigación didáctica en la que analiza el desarrollo de dos situaciones de enseñanza de búsquedas en internet. En la situación desarrollada con el primer grupo, la docente solicita a las y los estudiantes que localicen una información puntual, sin antes haber realizado una lectura de reconocimiento del sitio. En la situación que se lleva a cabo con el segundo grupo, la docente propone, en primer término, una navegación “errática” del sitio e instala un momento de intercambio sobre los hallazgos de cada pequeño grupo. Luego, solicita la localización de una información específica. En la primera situación, muy pocos grupos de estudiantes logran cumplir el objetivo; en la segunda, lo logra la mayoría.

El desempeño de las y los estudiantes en ambas situaciones permite a la autora sacar algunas conclusiones respecto de las condiciones didácticas —y entre ellas, específicamente, respecto de las intervenciones docentes— que propician que las y los estudiantes localicen información específica en Internet: “Estos resultados, entonces, parecen indicar que la lectura de reconocimiento y el intercambio colectivo propician que los alumnos reconstruyan progresivamente ciertos aspectos de la lógica del espacio virtual en el que están inmersos. (...) emprenden las lecturas de localización en el marco de un contexto de significación que fueron construyendo por sí solos en interacción con los otros”.



Las **intervenciones docentes** forman parte de las **situaciones de enseñanza**, se refieren a las acciones intencionales que lleva a cabo el o la docente para comunicar los conocimientos y orientar los aprendizajes de sus estudiantes. Ponen en evidencia y dan forma a las relaciones que establece el o la docente con las y los estudiantes y con el conocimiento, por ejemplo: si brinda información directa para que resuelvan un problema o delega en ellos su resolución; si comparte con el grupo las finalidades y sentidos de un proyecto; si se constituye en lector y escritor modélico; etcétera. Las intervenciones docentes se articulan con las condiciones didácticas, pues si se prevén ciertos obstáculos que podrían tener las y los estudiantes al desarrollar una actividad, se van a poner el juego determinadas intervenciones para ayudarlos a que los sortejen y a avanzar en las prácticas de lectura, escritura y oralidad.

## Relevar el punto de partida y planificar la enseñanza

Como se planteó en la clase 1, relevar el punto de partida de las y los estudiantes en relación con ciertas prácticas resulta fundamental para planificar la enseñanza y evaluar sus progresos a lo largo del ciclo lectivo. Ese relevamiento constituye la primera intervención docente en el marco de una situación de enseñanza y permite prever las condiciones didácticas necesarias.

A continuación, se exponen algunas situaciones de enseñanza propuestas por Estévez y Perelman<sup>1</sup> para enseñar a buscar y seleccionar fuentes en Internet en contextos de estudio e implican cierta progresión. Debajo del cuadro, sugerimos algunos criterios para conocer los puntos de partida y realizar un seguimiento de los avances de las y los estudiantes:

Situación de enseñanza	Propósito
<p><b>Visita guiada</b></p> <p>La visita guiada es una situación planificada por el docente en la que acompaña a las y los estudiantes durante la exploración de algunos sitios que seleccionó por considerarlos adecuados y confiables para el tratamiento del tema que el grupo está investigando. Se trata de una situación de trabajo colectivo orientado por la o el docente que enseña a identificarlo, a reconocer cómo está organizado, a localizar y a tomar nota a medida que avanzan en la búsqueda.</p>	<p>Localizar información en el contexto de un trabajo colectivo con el o la docente y el grupo.</p>
<p><b>Seleccionar fuentes de estudio en sitios propuestos por el/la docente.</b></p> <p>Se trata de una situación en la que el o la docente propone a las y los estudiantes explicitar los criterios por los cuales elegirían alguno de los sitios que previamente ha seleccionado; en función de propósitos previamente explicitados.</p> <p>Se trata de ofrecer oportunidades para que puedan construir ideas fundamentadas, relacionando y comparando fuentes sobre un mismo tema.</p>	<p>Explorar sitios en el marco de una selección acotada realizada por el o la docente. Promover la contrastación de fuentes sobre un tema.</p>
<p><b>Consultar información en un buscador</b></p>	<p>Conocer el funcionamiento de los buscadores, construir conceptos clave para la búsqueda y</p>

<sup>1</sup> Estévez, V. y Perelman, F. (2014). Clase Nro: 5 Leer y escribir para estudiar en medios digitales. Lectura, escritura y oralidad en medio digitales. *Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

En esta situación el o la docente propone a las y los estudiantes buscar información sobre un tema de estudio en un buscador.	adoptar criterios de selección por sí mismos/as (no se abordan fuentes seleccionadas por el o la docente como en las situaciones anteriores).
---	---

Para relevar el punto de partida de las y los estudiantes cuando buscan y seleccionan información en Internet, el o la docente podría observar:

- Si exploran los sitios con la orientación del docente o en pequeños grupos o duplas para localizar información tomando en cuenta los propósitos del lectura explicitados por la o el docente.
- Si participan del intercambio posterior a la exploración, y durante este intercambio, dan cuenta de cómo realizaron la búsqueda, manifestan dudas y establecen relaciones entre la información provista por el sitio y otros conocimientos que posean sobre el tema de estudio.
- Si pueden fundamentar la elección de determinadas fuentes, tomando en consideración el propósito de la búsqueda y problematizan, junto a la o el docente, la actualidad de la información, adecuación y confiabilidad de las fuentes seleccionadas.
- Si, en las fuentes que consultan, identifican posturas o perspectivas distintas sobre el tema.
- Si reconocen la necesidad de ampliar información sobre algunos aspectos del tema en función de los propósitos de estudio.
- Si asumen la necesidad de registrar por escrito la información obtenida para conservar memoria.

En función del desempeño de las y los estudiantes, el o la docente podrá planificar situaciones de enseñanza que focalicen en los aspectos que considera que se deben fortalecer.



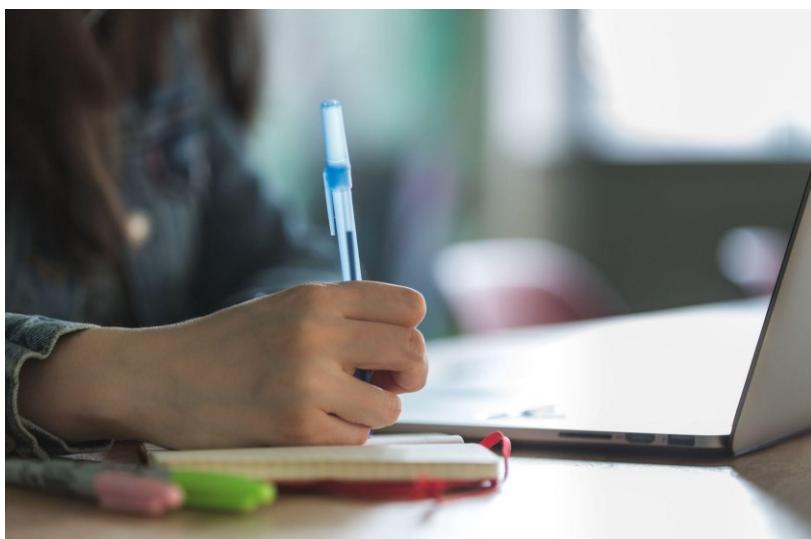
#### ACTIVIDAD OBLIGATORIA

Tomando en cuenta el desarrollo de este apartado, de manera individual o en pequeños grupos, enumeren las condiciones didácticas que consideran necesarias en una situación de búsqueda y selección de información sobre un tema de estudio del área en Internet

con alguno de sus grupos de estudiantes. Completén con esas ideas la primera parte de la clase 2 de su bitácora de enseñanza.

Si decidieron trabajar grupalmente, les sugerimos intercambiar ideas en el foro grupal de modo que el/la tutora pueda realizar aportes y aclaraciones. Si están realizando las tareas individualmente, pueden intercambiar con la tutora/tutor en el foro de consultas.

## Tomar notas para registrar y organizar la información



Como venimos sosteniendo, la escritura para aprender implica registrar, organizar y comunicar información. Se trata de una práctica sociocultural; es decir, que está íntimamente ligada a los diferentes contextos (propósito, finalidad, tipo de emisor, destinatarios, ámbitos de circulación). Así, la escritura para

aprender se caracteriza por implicar fuertemente la revisión.

### Escribir para transformar el conocimiento: el uso epistémico de la escritura

En relación con la escritura para aprender, Scardamalia y Bereiter (1992: 43) han diferenciado dos modelos de comportamiento del escritor que han llamado “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. Los autores señalan que la diferencia fundamental entre ambos es la forma en que el conocimiento ingresa en el proceso de escritura y lo que le sucede a ese conocimiento.

En ese sentido, cuando se hace un uso epistémico de la escritura (es decir, cuando se la utiliza para aprender) se produce cierta transformación de lo que ya se sabía: se establecen nuevas relaciones entre la información, explicaciones que no se tenían elaboradas, ejemplificaciones que no habían sido pensadas, etc. Escribir se convierte en un acto reflexivo, que hace surgir nuevas tramas en ese conocimiento, hace avanzar en su construcción. Scardamalia y Bereiter sostienen que la



consideración del “problema retórico” (de la audiencia, el género, la adecuación al contexto del texto que se escribe) incide considerablemente en lo que hace el escritor con las ideas sobre el tema que tiene antes de escribir. Un escritor que considera el “problema retórico” tiende a revisar sucesiva y estratégicamente aspectos globales de su escritura. Esa sucesiva revisión conceptual genera la transformación del conocimiento sobre el tema que se aborda; es decir, el pasaje desde un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento.

## Las escrituras intermedias

Las escrituras intermedias son escritos de trabajo, cuya función es registrar y organizar información para aprender. Suelen ser escrituras para una misma o uno mismo. Su producción, a lo largo del proceso de estudio de un tema, colabora con la construcción de conocimientos: al realizar un punteo de ideas, producir un mapa conceptual, elaborar un cuadro comparativo o resumir se detecta lo que no se sabe, se releen los textos fuente, se solicitan explicaciones a la o el docente y se intercambia con otras y otros sobre la manera más clara y precisa de expresar y relacionar las ideas sobre el tema de uno o varios textos.



Estas son algunas formas en las que se puede tomar nota para estudiar:

- **Listas con viñetas y subviñetas**
  - Para definir temas principales y subtemas.
  - Con flechas (consecuencia) y llaves (inclusión).
- **Líneas de tiempo**
  - Para cronologías, síntesis de textos narrativos.
- **Cuadros de dos o más entradas**
  - Para comparar o contrastar.
- **Esquemas conceptuales**
  - Para desarrollar un concepto clave.
- **Diagrama de Venn**
  - Para graficar semejanzas y diferencias.
- **Fichas de citas**
  - Para disponer de transcripciones textuales.
- **Resúmenes de una o varias fuentes**

- Para consultar y reutilizar en textos.
- Para comunicar lo aprendido.

## Tomar notas para estudiar un tema: análisis de una situación de enseñanza

La toma de notas es un tipo de escritura intermedia que busca mediar entre la o las fuentes de estudio y el pensamiento; en este sentido, podría tener potencial epistémico. En términos de Mirás (2000), podría ser una escritura reflexiva en tanto colabora en el desarrollo del pensamiento, promueve el análisis de lo que se está aprendiendo, ayuda a reorganizar las ideas y permite afinar la precisión conceptual.

Mirás (2000) advierte que “la función epistémica de la escritura no es una función intrínseca de la escritura. Depende de lo que hace el escritor cuando escribe” (p.74). En contextos educativos, sabemos que mucho de lo que hagan nuestros/as estudiantes-escritores/as depende de la propuesta que les hagamos las y los docentes. En los términos en los que estamos conceptualizando, depende de las condiciones didácticas que se generan y las intervenciones docentes que se desarrollan.



¿Cómo generar, entonces, condiciones de enseñanza para que la toma de notas se convierta en una situación de escritura reflexiva?

Las y los invitamos a compartir el análisis de una situación de enseñanza de toma de notas para intentar dar respuesta a este interrogante.

## Situación de enseñanza

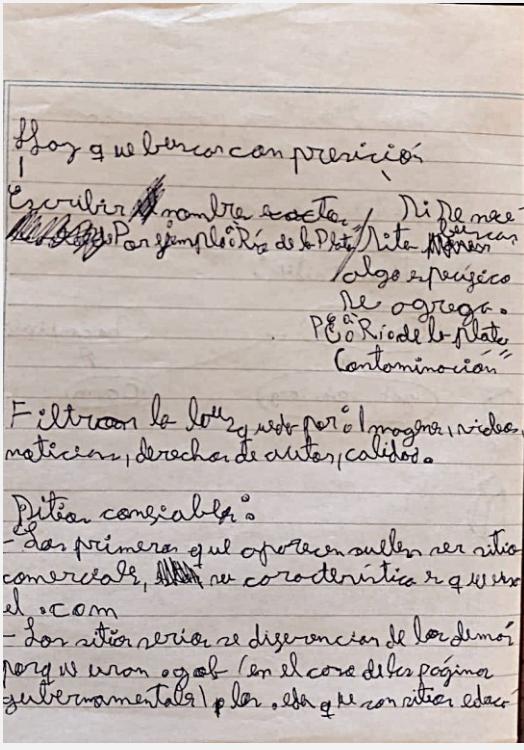
La docente propone a un grupo de 1er año de la escuela secundaria producir en pequeños grupos un podcast sobre los modos de buscar información confiable en Internet, destinado a toda la comunidad educativa. En el marco de un intercambio colectivo con el grupo para conocer lo que saben sobre el tema (relevamiento de los puntos de partida), fundamenta su propuesta en que se trata de una

práctica habitual y extendida en dicha comunidad, que implica la consideración de muchos aspectos que no siempre se tienen en cuenta.

En el marco de este trabajo, propone a las y los estudiantes investigar sobre el tema. Ha decidido organizarlos en pequeños grupos de cuatro integrantes. Selecciona, entonces, cuatro fuentes que considera confiables para abordar el tema y le asigna una a cada integrante del grupo. A L le asigna el video “Búsquedas y selección de información”. Serie Somos digitales. Educar Portal”, que compartimos en la primera parte de la clase. La docente plantea la siguiente consigna:

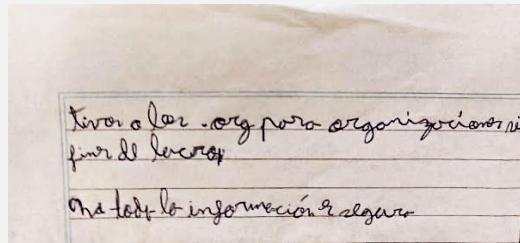
Te voy a pedir que mires este video y que tomes nota, de la manera que quieras, de la información que te parezca importante sobre el tema que estamos investigando para el podcast “buscar y seleccionar información en internet”. Te propongo que mires una vez el video completo, sin detenerlo como para tener una idea general y, luego, vuelvas a mirarlo y lo vayas parando cuando lo necesites, para tomar notas. Si la primera vez que lo mirás, querés anotar algo, también vale. La idea es que las notas te sirvan como un ayudamemoria personal, para compartir con las y los chicos de tu grupo lo que te pareció más importante.

Como resultado de esta situación, el estudiante produjo la siguiente toma de notas:

 <b>Transcripción textual no normalizada</b>	 <p>         Hoy que buscamos con presición          Escribir el nombre exacto. <del>Algo</del> Por ejemplo Río de la Plata. <del>Algo</del> Río de la Plata.           algo específico          le agregas.          PE: Río de la Plata          Contaminación            Filtran la búsqueda por: imágenes,          videos, noticias, derechos de autor, calidad.            Pueden confiables:          - Las primeras que aparecen suelen ser sitios          comerciales, <del>Algo</del> su característica es que          el .com          - Los sitios serían de organizaciones          gubernamentales, <del>Algo</del> que no contienen el dominio       </p>	<p>         Hay que buscar con presición          Escribir nombre exacto          Por ejemplo: Río de la Plata/Si se necesita buscar algo específico se agrega. PE: “Río de la plata.”          Contaminación”       </p> <p>         Filtrar la búsqueda por: imágenes, videos, noticias, derechos de autor, calidad.       </p> <p>         Sitios confiables:          - Las primeras que aparecen suelen ser sitios comerciales, su característica es que se usa .com       </p>
--	---	--

-Los sitios serios se diferencian de los demás porque usan .gob (en el caso de las páginas gubernamentales), las .edu que son sitios educativos o las .org para organizaciones sin fines de lucro

No toda la información es segura



En la toma de notas de L, pueden observarse varias cuestiones.

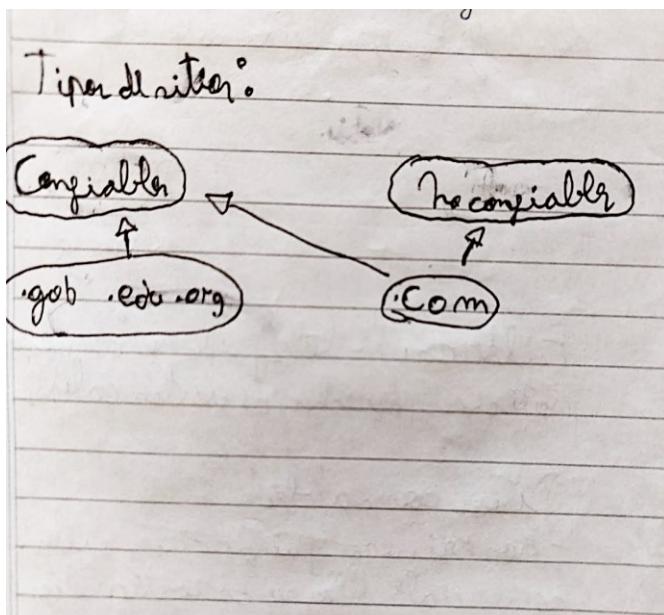
- El formato que elige para su toma de notas es el punteo de ideas.
- Selecciona y reorganiza la información del video en dos apartados temáticos: uno vinculado con estrategias para realizar búsquedas “precisas” y otro referido a las características de los sitios. El orden en el que presenta la información coincide con la que se presenta en el video, aunque realiza una selección estratégica en función del propósito de la búsqueda.
- Al tomar notas, aporta un ejemplo (“Río de la plata. Contaminación”) que no está presente en el texto fuente.

Al leer la toma de notas de varios estudiantes, la docente detecta una inconsistencia que se reitera: No parece quedar claro cuáles son los diferentes tipos de sitios. Entonces, les propone una segunda toma de notas, esta vez con un propósito más específico. Esta es la consigna que le plantea:

Me parece que sería interesante que vuelvan a mirar el video y que hagan una toma de nota lo más esquemática posible donde registren los tipos de sitio que se mencionan en el video.

A partir de esta consigna, L produce la siguiente toma de notas:

Es interesante observar que, en este esquema, si bien subsiste cierta confusión en relación con la caracterización de los sitios .com; hay un progreso en el conocimiento sobre el tema: el estudiante pudo construir una categorización en términos de “confiable” y “no confiable” y ubicar los sitios .gob, .edu y .org en la primera categoría. Más adelante, la docente retoma el problema de la clasificación



de los sitios, en el marco de un intercambio colectivo sobre la información recabada por cada pequeño grupo:

[...]



**Docente:** —Las y los que vieron el video “Somos digitales” en cada grupo, ¿qué averiguaron respecto de los tipos de sitios que existen?

**Transcripción** **M:** —Están los sitios .gob y los .com

**textual** **Docente:** —¿Algunos más?

**P:** También hay sitios .org, creo que son los de las ONG y .edu...

**A:** Esos son los educativos...

**Docente:** ¿Pensaron en alguna otra clasificación para los sitios?

[...]

**Docente:** ¿L, podés compartir cómo los clasificaste?

[...]

De este intercambio, surge que la conceptualización de L no había aparecido en los otros pequeños grupos, que habían utilizado la URL como criterio para clasificar los sitios. La categorización en sitios “confiables” y “no confiables”, y el hecho de que los sitios .com podrían pertenecer a ambas categorías da lugar a un intercambio en el que surgen ideas tales como “si es un sitio .com de un diario, tiene que ser confiable”, “Y el Instagram de un especialista, un médico, por ejemplo...”, “Algunos sitios .com pueden ser confiables; pero no todos, la mayoría solo quiere vender”, “Habría que chequear la info que trae, mirar en otra fuente”.

El intercambio colectivo genera un nuevo progreso en la construcción del conocimiento por parte de las y los estudiantes en lo relativo a las estrategias para evaluar la confiabilidad de las fuentes.

## Condiciones didácticas e intervenciones docentes

La situación de toma de notas que analizamos puede considerarse un ejemplo de uso epistémico de la escritura, en tanto ha permitido a las y los estudiantes progresar en el conocimiento del tema: han podido seleccionar la información en función de propósitos de búsqueda; construir categorías para organizar las ideas y pensar ejemplos nuevos. Esas escrituras dieron lugar, en el marco del intercambio colectivo, al surgimiento de contraejemplos y explicaciones nuevas.

Es interesante analizar algunas de las condiciones didácticas generadas por la docente y algunas de sus intervenciones:

- Relevó el punto de partida de las y los estudiantes en los primeros intercambios sobre el tema. A partir de ese relevamiento, diseñó las actividades y seleccionó las fuentes.
- Propuso a las y los estudiantes considerar el problema retórico: clarificó en ambas consignas qué escribir, con qué propósitos y para qué destinatarios (en este caso, se trató de dos escrituras para sí mismas/mismos que serían reutilizadas en la producción de un podcast).
- Planteó la toma de notas como parte de un proyecto de escritura para comunicar lo aprendido con la comunidad de la escuela, lo que aportó sentido social a las escrituras para sí mismos/as.
- Instaló situaciones de intercambio colectivo para compartir y revisar las ideas de cada pequeño grupo sobre el tema de estudio.
- Propuso distintas modalidades de agrupamiento según la actividad: tareas colectivas, en pequeño grupo e individuales.
- Planificó un momento de lectura exploratoria de cada una de las cuatro fuentes que se abordaron, que permitió a las y los estudiantes tener un panorama general sobre el contenido y facilitó la localización de información precisa en las sucesivas relecturas.
- Leyó las primeras tomas de notas de cada estudiante y, a partir de las inconsistencias que fue encontrando, propuso una segunda toma de notas con propósitos más específicos y retomó algunas cuestiones en los intercambios colectivos.



## Cierre

En esta clase desarrollamos dos situaciones fundamentales de enseñanza en contextos de estudio relacionadas con la búsqueda y reorganización de la información: **buscar y seleccionar información en internet y producir escrituras intermedias**. Indagamos en los propósitos de cada una, en algunos modos de relevar el punto de partida de las y los estudiantes, en las condiciones didácticas y las intervenciones docentes necesarias para que se constituyan en verdaderas oportunidades para que los y las estudiantes aprendan contenidos disciplinares y, a la vez, progresen como lectores, escritores y hablantes en ámbitos cada vez más formales.

En la clase 3, nos centraremos en una situación de enseñanza para comunicar conocimientos: la escritura de resúmenes para otras y otros y continuaremos reflexionando sobre los modos de enseñar y aprender en contextos de estudio.

¡Nos seguimos leyendo!

---

## Actividades



### Actividades obligatorias

En la **Bitácora de enseñanza** encontrarán un apartado correspondiente a la **Primera parte de la clase 2: Condiciones didácticas para situaciones de búsqueda y selección de información en internet**.

Allí les invitamos a volcar una síntesis de las anotaciones que realizaron individual o grupalmente respecto de las condiciones didácticas que consideran necesarias para desarrollar una actividad de búsqueda y selección de

información en Internet con sus estudiantes, en el marco del estudio de un tema del área. Recuerden que pueden revisar el alcance del concepto “condiciones didácticas” en la clase 1 de este módulo.

Luego, encontrarán un apartado correspondiente a la **Segunda parte de esta clase: Condiciones didácticas para situaciones de producción de escrituras intermedias.**

Allí, les invitamos a realizar un punteo individual o grupal de las condiciones didácticas que consideran necesarias en una situación de enseñanza de toma de notas sobre un tema de estudio de Lengua y Literatura o Comunicación, con alguno de sus grupos de estudiantes.

Además, las y los invitamos a leer el artículo “La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe”, de Mariana Mirás, disponible como material de lectura de esta clase, y a tomar notas personales de las características que la autora asigna a la escritura reflexiva.

#### **Cierre Foro de Punto de Partida**

Al finalizar esta clase 2, se va a dar por cerrado el Foro de punto de partida, no olviden participar en este de acuerdo con las consignas planteadas en la clase 1

## **Material de lectura**

Mirás, Mariana (2000). “escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe”. Infancia y aprendizaje, 89, 65-80. Disponible en:

[https://www.researchgate.net/publication/39137339\\_La\\_escritura\\_reflexiva\\_Aprender\\_a\\_escribir\\_y\\_aprender\\_acerca\\_de\\_lo\\_que\\_se\\_escribe](https://www.researchgate.net/publication/39137339_La_escritura_reflexiva_Aprender_a_escribir_y_aprender_acerca_de_lo_que_se_escribe)

## **Bibliografía de referencia**

Cassany, D. (2006). “Leer desde la comunidad.” En Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona. Anagrama.

Garcia-Debanc, C., Laurent, D., & Galaup, M. (2009). Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (143-144), pp. 27-50. Traducción de Flora Perelman.

Estévez, V. y Perelman, F. (2014). Clase Nro: 5 Leer y escribir para estudiar en medios digitales. Lectura, escritura y oralidad en medio digitales. *Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Mirás, Mariana (2000). "escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe". *Infancia y aprendizaje*, 89, 65-80. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1psH4gWdhHdZub1mCy5NhxmEO03zo4Iep/view?usp=sharing>

Perelman, Flora. (2008) ¿Qué condiciones didácticas son necesarias para las prácticas de lectura exploratoria en el entorno virtual?. *Revista Lectura y vida*, Septiembre de 2008. Disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n3/29\\_03\\_Perelman.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n3/29_03_Perelman.pdf)

Tolchinsky Landsman, Liliana (1993) "Los procesos de producción y la calidad de los textos." En *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona. Ánthropos.

## Créditos

Autor/es: Jimena Dib y Carolina Seoane

Cómo citar este texto:

Dib, Jimena y Seoane, Carolina (2022). Clase Nro. 2: “Informarse para estudiar y aprender”. Módulo 1: Leer, escribir y hablar para estudiar y aprender en la escuela secundaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirlGual 3.0](#)

Módulo 1: Leer, escribir y hablar para estudiar y aprender en la escuela secundaria.

## Clase 3: Comunicar lo aprendido

### Introducción



En la clase 2, nos centramos en dos situaciones de enseñanza ligadas con la búsqueda y selección, y con la conservación, profundización y reorganización de la información para estudiar: buscar y seleccionar información en Internet y producir escrituras intermedias. En ambos casos, reflexionamos sobre los modos de relevar los puntos de partida de las y los estudiantes, sobre las condiciones didácticas necesarias para desarrollarlas y sobre algunas intervenciones docentes que pueden favorecer el progreso de las y los jóvenes como lectores/as y escritores/as en contextos de estudio.

Enfatizamos en el carácter epistémico que pueden adquirir la lectura y la escritura en el marco de ciertas propuestas de enseñanza. En ese sentido, también, pusimos en evidencia que las situaciones de estudio implican el diálogo entre lo que se lee, lo que se escribe y lo que se comunica (de manera oral y escrita). Otro aspecto fundamental de este recorrido es el trabajo áulico que se realiza al poner en juego intercambios colectivos y en pequeños grupos, que permiten revisar y avanzar en la construcción de conocimientos sobre el tema de estudio a partir de los diversos modos de organización de la enseñanza.

En esta clase, vamos a desarrollar una situación de enseñanza fundamental para comunicar lo aprendido: **resumir para otras y otros**. Del mismo modo que en la clase 2, indagaremos en los modos de relevar los **puntos de partida** de las y los jóvenes, en las **condiciones de enseñanza** y en las **intervenciones docentes** que favorecen su progreso como estudiantes.

Hemos seleccionado esta situación por considerarla relevante para la construcción de conocimientos sobre temas del área y por involucrar prácticas de lectura, escritura y oralidad habituales y socialmente relevantes en el contexto actual.

El eje estará puesto en reflexionar acerca de qué situaciones resultan potentes para que las y los jóvenes avancen en el conocimiento del tema de estudio a través de la lectura, la escritura y los intercambios orales, en contextos cada vez más formales.

Las prácticas de lectura, escritura y oralidad para estudiar se pueden organizar en tres ejes: buscar y seleccionar información; conservar, profundizar y reorganizar el conocimiento; y comunicar lo aprendido.



La comunicación de lo aprendido supone:

- La relectura y reorganización de la información recabada sobre el tema de estudio (por ejemplo, la reutilización de lo que se ha registrado en las tomas de nota) en función de propósitos de escritura claros y precisos.
- La consideración de destinatarias y destinatarios y ámbitos de circulación reales: ¿a quién/es y para qué se comunicará lo aprendido?, ¿cómo?, ¿cuándo?, etc. (las y los compañeras/os del curso, la comunidad de la escuela, una comunidad más amplia a la que se accede —por ejemplo— si se publica la producción en blogs y redes sociales institucionales).

Las situaciones de socialización convierten a estas producciones en una oportunidad para poner el foco en el problema retórico: *qué escribir/dicir, para quiénes, con qué propósito*. Por un lado, esto genera las condiciones para, por un lado, realizar sucesivas aproximaciones al tema de estudio en función del contexto (*¿Cómo desarrollar el tema de estudio para determinada audiencia?: ¿Qué información explicitar y cuál dejar sobreentendida?; ¿Qué palabras utilizar (más o menos específicas)?; ¿Qué apoyos visuales incorporar?; etc.*) y así progresar en el conocimiento del tema. Por otro lado, estas nuevas aproximaciones permiten instalar situaciones de reflexión sobre distintos aspectos del lenguaje escrito u oral, tal como analizaremos en uno de los apartados que siguen.

## Enseñar a resumir

La producción de resúmenes implica la interacción entre prácticas de lectura y escritura: Quien resume debe, por un lado, reconstruir el significado de uno o varios textos fuente en función de ciertos propósitos de lectura. Por el otro lado, debe producir un texto autónomo y coherente que

responda a determinadas exigencias del contexto (propósito de escritura, audiencia, ámbito de circulación) Puede decirse, entonces, que la producción de resúmenes es una actividad compleja en sí, en la que no es posible disociar la lectura de la escritura: se lee para seleccionar y jerarquizar información que será puesta por escrito, en condiciones socioculturales determinadas; en tanto los “problemas” que se presentan cuando se escribe, reenvían a diversas relecturas de los textos fuente. En términos de Solé (1992), los actos de lectura y escritura involucrados no se desarrollan de modo lineal, ni se limitan a la relación con los textos fuente: alguien que realiza un resumen lee, vincula información con conocimientos previos, avanza, se detiene, se hace nuevas preguntas y regresa a la lectura, anota dudas, revisa nuevamente el texto para repensar interpretaciones; en algunos casos, consulta otras fuentes, etc. Resumir implica, entonces, una práctica del lenguaje “de carácter intensivo, reiterado y recursivo”. (Perelman, 2008)



Hay muchas ocasiones en las que resulta necesario elaborar resúmenes, tanto para nosotros mismos o para otros. ¿para qué se resume? Una/o estudiante resume para sí misma/o, con el objeto de:

- repasar materiales de estudio en forma diferida, sin tener que volver a la fuente.
- organizar mejor las ideas,
- facilitar la memorización comprensiva,
- conservar la información provista por un texto que ha llegado a sus manos sólo transitoriamente,
- saber más sobre un tema,
- utilizar determinada información para hacer un trabajo práctico o un examen
- resolver una consigna que le dieron sus docentes, etc.

En otros casos, se resume para otros un texto o un conjunto de textos que los destinatarios no han leído, porque...

...no tienen acceso a él.

...ese texto o ese tema ofrece dificultades o es muy extenso.

...se ha hecho una división de trabajo entre varias/os estudiantes o grupos y se ha convenido que cada uno leerá solamente una parte del material completo, pero todos quieren o deben conocer los aspectos más destacados de todos los textos.

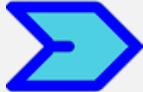
Por otra parte, los resúmenes no solo se usan como escrituras intermedias; pueden encontrarse integrando otros textos, como sucede, por ejemplo, en un abstract, en las reseñas bibliográficas, en las críticas de espectáculos, etc.



Entre las múltiples funciones del resumen, abordaremos una práctica que resulta muy valiosa por el sentido que suele tener para quien/es resume/n, en tanto que considera permanentemente la presencia del interlocutor: resumir para otros y otras.

## Resumir para otras personas

Los resúmenes para otras y otros forman parte de numerosos textos para comunicar conocimientos que circulan socialmente: reseñas, contratapas de libros, informes y fichas de lectura en el marco de una investigación colectiva; artículos de divulgación científica; *PodCast*; presentaciones audiovisuales de apoyatura a una exposición oral, etc. En el apartado que sigue, analizaremos la producción de resúmenes para otras personas en el marco de un proyecto de lectura literaria.



Resumir implica una interacción de los sujetos no solo con el texto fuente; sino también con sus conocimientos previos sobre el contenido y con las restricciones del contexto (para qué resumir, para quiénes resumir, qué tipo de texto escribir)

## Análisis de una situación de enseñanza: escribir contratapas en el marco de un proyecto personal de lectura



En este apartado vamos a analizar una situación que implica **resumir para otras personas**, en el marco de un proyecto de enseñanza en la escuela secundaria: el proyecto personal de lectura literaria. La o el docente organiza, en forma simultánea al desarrollo de otras modalidades organizativas (secuencias de actividades, actividades habituales), un proyecto anual de lectura literaria extensiva

(cada estudiante lee su propio libro a partir de una agenda de lecturas acordada con el docente). Se trata de ofrecer a las y los estudiantes un corpus variado de libros de literatura para que elijan aquel que les interese o les llame la atención y lo lean por sí mismos, en casa y en algunos momentos específicos de la clase. El o la docente les anuncia que el proyecto tendrá tres “vueltas” (una en cada trimestre del año) y que al final de cada una les propondrá diferentes modos de compartirla con el grupo.

### Proyecto anual de lectura literaria para ciclo básico de la Escuela Secundaria

Este es un esquema de los momentos de la primera vuelta del proyecto:

Momento	Situación de enseñanza	Actividades
<b>Momento 1</b>	Selección del libro para leer en la primera vuelta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Exploración de mesa de libros.</li> <li>-Participación de un momento de intercambio colectivo sobre la elección.</li> <li>-Lectura del libro.</li> </ul>
<b>Momento 2</b>	Escritura colectiva de la contratapa de un libro leído, de manera intensiva, por todo el grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lectura de contratapas de algunos libros leídos por el grupo.</li> <li>-Participación de una situación de escritura colectiva de la</li> </ul>

		contratapa por dictado al docente.
<b>Momento 3</b>	Escritura de la contratapa del libro leído en la primera vuelta por sí mismos y por sí mismas.	-Planificación, escritura y revisión de la contratapa por sí mismas y por sí mismos.

En el **primer momento**, el o la docente organiza una mesa de libros en el aula, con el apoyo de la bibliotecaria o el bibliotecario y sugiere a las y los estudiantes que los exploren libremente con el objetivo de que elijan el libro que van a leer. Cumplido ese lapso, abre un momento de intercambio colectivo para que las y los estudiantes compartan de qué modo exploraron los libros, cuenten cuál seleccionaron y porqué. Muchos estudiantes hacen referencia a que han leído “la parte de atrás del libro”, “una parte donde hay un resumen, así supe de qué se trata”. El o la docente las y los invita, entonces, a leer algunos de esos textos que los/as “ayudaron a elegir” el libro y a conversar sobre su función. Así, llegan a la conceptualización de qué es una contratapa y para qué acuden a ellas las y los lectores expertos. De manera conjunta, elaboran un afiche que queda disponible en el salón sobre qué son las contratapas y cuál es su función.

Una vez finalizada la primera vuelta de lectura, el/la docente propone a las y los estudiantes que escriban la contratapa del libro que leyeron. Les dice que esa escritura está destinada a las compañeras y compañeros del curso y que el propósito es que la tomen como referencia para elegir el libro que leerán en la “segunda vuelta” del proyecto personal de lectura.

Durante el **primer momento**, el/la docente realiza las siguientes **intervenciones**:



- Rememora con las y los jóvenes la función y las características de las contratapas que leyeron para elegir el libro de la “primera vuelta”; relee algunas con el grupo.
- Pone especial énfasis en el propósito, las y los destinatarios y el ámbito de circulación de esa escritura.
- En función de lo anterior, problematiza con las y los estudiantes el carácter estratégico del resumen que van a producir: deberá ser lo suficientemente explícito para que alguien que no leyó el libro sepa de qué se trata y cuáles son algunas de

sus características destacadas; pero, a la vez, no develar aspectos que podrían hacer menos interesante su lectura.

En el **segundo momento** de la primera vuelta del proyecto, el/la docente escribe con las y los estudiantes, en el pizarrón, la contratapa de un libro que ha leído todo el grupo de manera intensiva y que compartirán en un catálogo de la biblioteca destinado a jóvenes del año precedente. En el marco de esa situación, el/la docente planifica, textualiza y revisa el texto junto a las y los jóvenes; atendiendo a los diferentes aspectos del lenguaje escrito. Muestra cómo escribir, es decir, modeliza una práctica. Específicamente, realiza las siguientes **intervenciones**:



- Genera confianza, legitima y pone en debate todas las sugerencias de las y los estudiantes cuando le dictan qué escribir.
- Rememora los propósitos, destinatarias y destinatarios, y el ámbito de circulación del texto que se escribe.
- Planifica el texto que se va a escribir, junto a las y los estudiantes. Repara, especialmente en el contenido y la organización; en función del propósito de escritura, las destinatarias y los destinatarios y del género del texto.
- Comparte con las y los estudiantes los problemas que se va planteando al escribir, por ejemplo: ¿cómo empezar el texto?, ¿cómo relacionar las ideas?, ¿qué información es relevante incluir en ese resumen “estratégico”?, ¿cómo organizar los párrafos para que se visualicen como unidades de sentido?, etc.
- Problematisa, específicamente, cómo pasar al lenguaje escrito lo que las y los estudiantes le dicen oralmente.
- Reflexiona acerca de la diferencia entre copiar, citar y parafrasear. También acerca de la conveniencia de cada estrategia y en diversos momentos del resumen.
- Realiza sucesivas revisiones del escrito mientras se escribe: relee, reformula, pide sugerencias, las confronta, reescribe en función de dichas sugerencias, acude a la lectura del plan de texto y lo compara con el escrito.



En el apartado “Más intervenciones docentes. Criterios para enseñar y evaluar la escritura” desarrollaremos intervenciones posibles en una situación de escritura de las y los estudiantes por sí mismos (**tercer momento** de la primera vuelta del proyecto).



Es importante que las y los docentes escriban textos para comunicar lo aprendido, junto a las y los estudiantes. Esta **situación de escritura a través del docente** permite problematizar junto a las y los jóvenes cómo planificar un texto considerando el contexto, compartir estrategias para resolver los problemas que surgen durante la textualización y construir criterios compartidos de revisión de lo escrito.

## Relevar del punto de partida y planificar la enseñanza del resumen

¿Cómo puede servir a la o el docente una situación de dictado para identificar qué saben las/los estudiantes sobre determinada práctica de escritura?

En el marco de la situación de escritura de la contratapa a través del docente, **pueden realizarse algunas observaciones que permiten conocer el punto de partida de las y los estudiantes en la práctica resuntiva** y que resultarán de gran utilidad para planificar la situación de escritura por sí mismas y mismos:

- Si al dictar ideas para el texto, los y las estudiantes toman en cuenta el propósito de la escritura, las y los destinatarios y el ámbito de circulación. Por ejemplo, si se cuestionan si alguna zona del texto puede resultar confusa para una persona que no leyó el libro y entonces hay que aclararla; si registran la necesidad de “usar otras palabras” o de colocar una cita textual para, por caso, ilustrar el estilo del autor o autora.
- Si copian o parafrasean fragmentos del texto fuente a resumir, y si logran advertir cuándo conviene copiar, citar o parafrasear.
- Si, al parafrasear una idea, recurren al vocabulario específico, o al que aporta el texto fuente, para expresar de la manera más adecuada al contenido allí desarrollado.

- Si asumen y debaten opciones para escribir un resumen estratégico del libro leído, es decir, que atienda a las características del género discursivo que se abordaron con anterioridad.
- Si se detienen en los modos de organizar el texto: por ejemplo, si problematizan qué información presentar en primer lugar y cómo seguir; y en el modo en el que se relacionan las ideas (si solo “suman” ideas o establecen otras relaciones entre ellas, como de causa-consecuencia; oposición, contraste, etc.).
- Si recurren a la relectura del libro que se está resumiendo o a rememorar colectivamente partes que no recuerdan con nitidez y quieren incorporar al escrito, de modo de reponer información que les falta.
- Si vuelven sobre el resumen elaborado para revisar que no se hayan suprimido ideas fundamentales para comprender el texto fuente.
- Si mantienen los títulos o proponen otros en función de los acuerdos, pensando en que las ideas sean más comprensibles para las/los lectores.

En función de estas observaciones, el/la docente podrá planificar ciertos apoyos o intervenciones específicas en la situación de escritura de la contratapa por sí mismas y por sí mismos.



#### Para reflexionar

¿Qué otras cuestiones podrían observarse en la situación de dictado al docente?

¿Cómo creen que incidirían en la planificación de la situación de escritura de contratapas por sí mismas y por sí mismos?

#### Más intervenciones docentes: criterios para enseñar y evaluar la escritura

En el **tercer momento** de la primera vuelta del proyecto, el/la docente propone a las y los estudiantes escribir una contratapa por sí mismas/os. Les plantea la siguiente consigna:



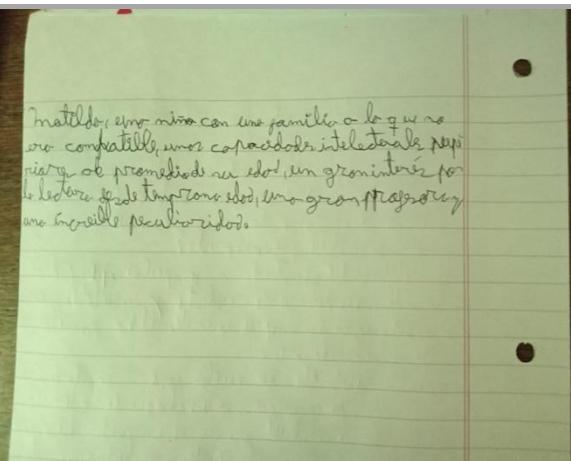
Escribí la contratapa del libro que leíste en el proyecto personal de lectura. El propósito es que tus compañeras y compañeros lo conozcan y decidan si quieren leerlo en la segunda vuelta.

## Contratapas escritas por estudiantes

La siguiente es la primera versión de M, estudiante de 13 años, de la contratapa del libro *Matilda* de Roal Dahl:



**Transcripción textual**



Matilda, una niña con una familia a la que no era compatible, unas capacidades intelectuales superiores al promedio de su edad, un gran interés por la lectura desde temprana edad, una gran profesora y una increíble peculiaridad.

Matilda, una niña con una familia a la que no era compatible, unas capacidades intelectuales superiores al promedio de su edad, un gran interés por la lectura desde temprana edad, una gran profesora y una increíble peculiaridad.



**Para reflexionar**

¿Qué intervenciones realizarían para ayudar a esta estudiante a mejorar su texto en función del propósito de escritura?

A continuación, proponemos una serie de categorías o criterios que consideramos importantes atender al enseñar y evaluar la escritura de las y los estudiantes. Se trata de aspectos del lenguaje escrito involucrados en los distintos momentos del proceso de escritura. Estos criterios aportan pistas acerca de “qué mirar” en los textos de las y los jóvenes para realizar intervenciones que los/as ayuden a mejorarlo y permiten construir “(...) una conceptualización compartida por parte de docentes y alumnos acerca de los aspectos involucrados en una tarea de escritura” (Dib, 2016).

## La importancia de focalizar



Se espera que el uso frecuente de estos criterios en el marco de situaciones de escritura en el aula permita que las y los estudiantes los incorporen como claves para revisar, de manera cada vez más autónoma, sus propios textos.

Cabe aclarar que no es conveniente abordar todos los aspectos en la totalidad de los textos que producen las y los estudiantes durante el año; por el contrario, se sugiere **focalizar** en

algunos en función del punto de partida relevado y del progreso de las y los estudiantes.

A su vez, resulta indispensable secuenciar su abordaje en los tres momentos del proceso de escritura.

En el cuadro siguiente describimos cada categoría, sugerimos en qué momento del proceso de escritura abordarla y qué intervenciones podría desarrollar el/la docente para ayudar a la estudiante a mejorar su texto. Estas últimas están sujetas a los puntos de partida y a las producciones concretas con las que ha trabajado el docente; por lo tanto, si bien resultan orientativas, deben ser reconsideradas en cada contexto de enseñanza.

Categoría de escritura	Descripción de la categoría	¿En qué momento del proceso de escritura conviene abordarla?	Intervenciones del docente
<b>Adecuación</b>	Esta categoría considera si el texto se ajusta al propósito planteado en la consigna, a sus destinatarios, si responde al género y cuál será su ámbito de circulación.	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Rememora con el grupo otras contratapas. Lee y/o relea algunas.</li> <li>-Sistematiza en un portador que deja disponible en el curso su función y rasgos destacados.</li> <li>-Recuerda la consigna.</li> </ul>
<b>Contenido</b>	Este criterio considera el despliegue de aspectos significativos del tema y los modos de sostenerlo a lo largo de todo el texto.	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sugiere a las y los estudiantes que realicen una toma de notas -especie de “ayudamemoria”- con aquellas cuestiones del libro</li> </ul>

		Textualización	<p>que quieren poner en la reseña.</p> <p>-Invita a retomar el plan de texto (ver “organización”)</p> <p>-Pone en relación el contenido desplegado con el propósito y la audiencia:</p> <p><i>“¿Te parece que con lo que contaste tus compañeros y compañeras tendrán un panorama de lo que trata la novela? / Me parece que allí describís a Matilda, pero no sabemos bien qué le pasa. ¿Te parece contar cuál es su conflicto y qué hace?</i></p>
<b>Organización</b>	Este criterio se refiere al modo en el que se ordenan y relacionan las partes del texto.	Planificación	<p>-Lectura de textos similares al que se va a escribir.</p> <p>-Elaboración de un plan de texto con apoyo del docente.</p>

		Textualización	-Al incorporar información nueva (ver “contenido”), problematiza con las y los estudiantes dónde incorporarla y por qué considerando que esto resulte claro para las y los destinatarios.
<b>Voz del texto</b>	Esta categoría se refiere a la voz enunciativa del texto y a las voces que se incorporan. Se atiende al tono de esas voces, según el género discursivo (más o menos cercana al lector/a; humorística, paródica, etc.) en función de los efectos que se quieren generar (objetividad, suspense, sorpresa, etc.)	Revisión	-Relectura de textos similares al que se escribe para atender a sus rasgos sobresalientes. Por ejemplo: las valoraciones en las contratapas.
<b>Selección léxica</b>	Este criterio se refiere al uso de palabras y frases que resulten adecuadas al género, a los conocimientos que se supone tienen las y los destinatarios y a los	Revisión	Señala algunas palabras que se han utilizado inadecuadamente (porque, por ejemplo, son informales en un contexto formal o

	ámbitos en los que va a circular el texto.		debido a que su significado no condice con el cotexto) y solicita a las y los estudiantes repensarlas en el marco del texto.
<b>Cohesión y organización gramatical</b>	Este criterio se refiere a los procedimientos para vincular el texto de manera superficial. Incluye la consideración de principios de estructuración gramatical (relación entre sujeto y predicado, orden de la frase, omisión de estructuras, etc.) y los recursos cohesivos para hilar el texto y mantener la referencia sin repeticiones innecesarias.	Revisión	-El /la docente toma algunos problemas de escritura frecuentes del grupo en este aspecto, los comparte en el pizarrón y explora diversas soluciones con las y los estudiantes. Por ejemplo: <i>“Revisen esta frase y pensemos si hay algo que suena raro: “Matilda, una niña con una familia a la que no era compatible (...)””</i>
<b>Edición y presentación</b>	Estos criterios refieren a aspectos del texto relacionados con la normativa y la corrección: ortografía, formas de citación, espaciado, inclusión de títulos y subtítulos e	Revisión	-La/el docente podría instalar una situación de reflexión con el grupo sobre problemas de ortografía recurrentes y sobre

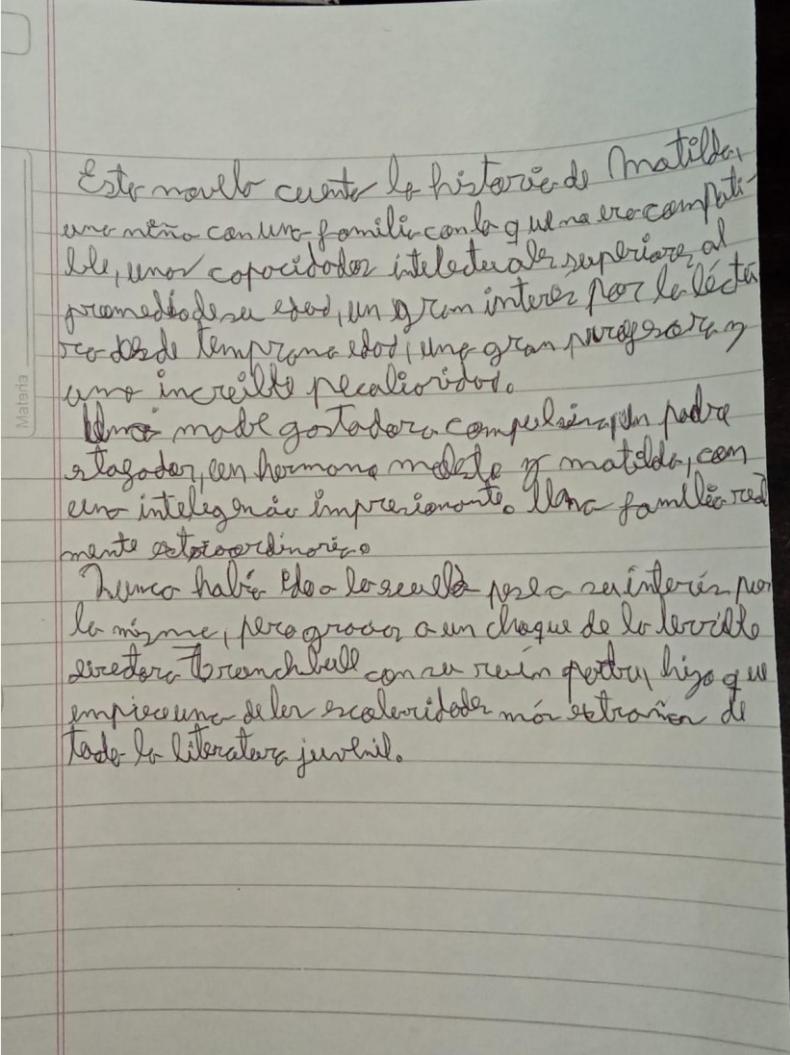
	imágenes; tomando en cuenta el soporte del texto.		el diseño del texto, según el género y el ámbito de circulación.
--	---	--	--

Esta es la última versión de la contratapa de M, luego de las intervenciones docentes:



**Transcripción textual**

Materia



Esta novela cuenta la historia de Matilda, una niña con una familia incompatible, unas capacidades intelectuales superiores al promedio de su edad, un gran interés por la lectura desde temprana edad, una gran profesora y una increíble peculiaridad. Una madre gastadora

compulsiva, un padre estafador, un hermano molesto y Matilda, con una inteligencia impresionante. Una familia realmente extraordinaria.

Nunca había ido a la escuela pese a su enorme interés por la misma, pero gracias a un choque de la terrible directora Trunchbull con su ruin padre, hizo que empiece una de las escolaridades más extrañas de toda la literatura juvenil.

En esta versión final, pueden observarse transformaciones en relación con las siguientes categorías:

- **Adecuación y contenido:** el tema se despliega más profusamente a partir de la intervención en la que el/la docente solicita no solo describir al personaje, sino también conocer qué es lo que le sucede. Esto hace que el texto mejore en el aspecto de la adecuación considerando a destinatarios/as que no han leído el libro y están evaluando si leerlo o no.
- **Organización:** al incorporar contenido nuevo, la estudiante tuvo que resolver de qué modo organizarlo y generó dos nuevos párrafos. Además, reescribió el párrafo de inicio tomando como modelo el de otras contratapas leídas: “**Esta novela cuenta** la historia de Matilda, una niña con una familia con la que no era compatible (...”).
- **Cohesión y organización gramatical:** a partir de la intervención docente que propone reflexionar colectivamente sobre una estructura gramatical, la estudiante modifica la construcción de esta frase: “Matilda, una niña con una familia **a la que no era compatible**” (primera versión) por “Matilda, una niña **con una familia con la que no era compatible**” (Versión final).

Como puede observarse, el docente decide intervenir sobre **algunos** aspectos del lenguaje escrito y lo hace en los **distintos momentos del proceso de escritura**. Además, algunas de sus intervenciones se desarrollan en **intercambios colectivos** y otras de manera **interpersonal** con la estudiante.



#### Condiciones didácticas

En las situaciones desarrolladas, pueden observarse algunas condiciones didácticas que favorecen el progreso de las y los estudiantes:

- La participación en situaciones de lectura y escritura con propósitos claros y compartidos con las y los estudiantes.
- La alternancia de modalidades de organización de las y los estudiantes: trabajo colectivo en los intercambios y la situación de escritura a través del docente; individual en la

exploración de libros y en la escritura por sí mismas y por sí mismos; en pequeño grupo en situaciones en las que el/la docente se aproxima a conversar sobre lo que están escribiendo. Las modalidades grupales y colectivas brindan los apoyos que las y los estudiantes necesitan para ir construyendo su autonomía como lectores y escritores en las situaciones que desarrollan individualmente.

-Los momentos de intercambio colectivo sobre las lecturas y las escrituras que permiten revisar ideas, consultar otras fuentes (el libro que se está resumiendo, las escrituras intermedias, otras contratapas leídas para recordar la organización) y tomar decisiones evaluando múltiples alternativas.

-Destinar tiempo a leer, a escribir y a hablar sobre lo que se lee y escribe **en la clase**, de modo que el/la docente pueda realizar las intervenciones que considere necesarias.

-Planificar la enseñanza a partir del relevamiento del punto de partida de las y los estudiantes, es decir, de la consideración de lo que saben sobre el tema y de la previsión de cuáles podrían ser los obstáculos para progresar en el conocimiento.

-Compartir con las y los estudiantes criterios claros de evaluación de la escritura.

## Actividad Obligatoria

Tomando en cuenta el desarrollo de esta clase, les proponemos leer la siguiente contratapa y analizar qué aspectos del lenguaje escrito le sugerirían revisar al estudiante que la produjo y cómo lo harían (qué actividades desarrollarían, en qué momento del proceso de escritura; con qué modalidad de agrupamiento de las y los estudiantes y qué tiempos de la clase le dedicarían). Completén con las ideas alcanzadas el apartado correspondiente a **Clase 3: Comunicar lo aprendido en la Bitácora de enseñanza**.



Transcripción  
textual

• El tema principal del libro es el abuso de poder. Nos muestra cómo el poder puede hacer que las personas se vuelvan malvadas y hagan cosas malas, como ser codiciosas, discriminar y traicionar. Los cerdos usan su poder para engañar y manipular a los otros animales, así ellos pueden ser los jefes y controlar a todos.

El tema principal del libro es el abuso de poder. Nos muestra cómo el poder puede hacer que las personas se vuelvan malvadas y hagan cosas malas, como ser codiciosas, discriminar y traicionar. Los cerdos usan su poder para engañar y manipular a los otros animales, así ellos pueden ser los jefes y controlar a todos.

## Recapitulación

En esta clase desarrollamos una situación fundamental de enseñanza para comunicar lo aprendido: resumir para otras personas. Analizamos esta situación en el marco de un proyecto de enseñanza en la escuela secundaria: el proyecto personal de lectura literaria. En ese contexto, abordamos la producción de resúmenes estratégicos para la elaboración de contratapas. Indagamos en algunos **modos de relevar los puntos de partida de las y los estudiantes en la práctica resuntiva**, reflexionamos sobre algunas **condiciones didácticas** necesarias y profundizamos en las **intervenciones docentes** que podrían desarrollarse para mejorar las escrituras de las y los jóvenes.

En la clase 4 se desarrollará la evaluación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en contextos de estudio como parte del proceso de enseñanza. Se focalizará en dos estrategias didácticas que resultan fundamentales en relación con las prácticas de estudio y en la construcción del conocimiento en general: la **recapitulación** de lo hecho y aprendido, y la **retroalimentación**. Además, se analizarán **propósitos, criterios e instrumentos de evaluación** en el marco de algunas situaciones de enseñanza desarrolladas en las clases anteriores.

## Hacia el trabajo final del módulo

En esta clase, se encuentra disponible la consigna del trabajo final. Cuentan con el **foro de consultas** en el que podrán intercambiar con el tutor o tutora sobre las dudas que les vayan surgiendo en la realización de dicho trabajo.

## Material de lectura

Garcia-Debanc, C., Laurent, D., & Galaup, M. (2009). Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (143-144), pp. 27-50. Traducción de Flora Perelman.

## Bibliografía de referencia

Cassany, Daniel (2006) "Leer desde la comunidad." En *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona. Anagrama.

Dib, Jimena (comp.) (2016). *Escribir en la escuela. Una propuesta de enseñanza y evaluación de la escritura. Libro del docente*. Bs.As, Paidós.

Garcia-Debanc, C., Laurent, D., & Galaup, M. (2009). Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (143-144), pp. 27-50. Traducción de Flora Perelman.

Mirás, Mariana (2000). "Escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe". *Infancia y aprendizaje*, 89, 65-80.

Perelman, Flora. El resumen sobre el papel. *Condiciones didácticas y construcción de conocimientos* (2008), Bs.AS., Miño y Dávila.

Solé Isabel (1992) *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó.

## Créditos

Autor/es: Jimena Dib y Carolina Seoane

Cómo citar este texto:

Dib, Jimena y Seoane, Carolina (2022). Clase Nro.3: “Comunicar lo aprendido”. Leer, escribir y hablar para estudiar y aprender en la escuela secundaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons



Módulo 1: Leer, escribir y hablar para estudiar en la escuela secundaria

## Clase 4: La evaluación en la formación de estudiantes

### Presentación

Bienvenidos/as a la última clase del módulo. Esperamos que se encuentren pensando y armando el trabajo final. Las cuestiones y ejemplos de aula que abordaremos en esta clase se proponen también como un aporte para seguir desarrollando la situación de enseñanza que hayan elegido. Esto se debe a que consideramos que el tema de esta clase, la evaluación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en contextos de estudio, es parte del proceso de enseñanza.

El tema de la evaluación en la formación de las y los estudiantes es central en el cambio de la visión sobre la enseñanza de las prácticas del lenguaje con fines de estudio.

Como planteamos desde la clase 1 del módulo, a estudiar se enseña y la evaluación es una parte inherente a la enseñanza. Entonces, es ineludible la pregunta sobre para qué, qué y cómo evaluar qué hacen nuestros estudiantes cuando leen, escriben y producen oralmente para estudiar.

Es muy frecuente calificar a las y los estudiantes a través de las prácticas de estudio: a través de la realización de resúmenes, exposición de información, fichajes, cuadros, etcétera. Es menos habitual el trabajo sistemático y reflexivo con estas prácticas: se pide, por ejemplo, que las y los estudiantes expongan un tema y, en menor medida, se enseña a exponer.

En esta clase, haremos hincapié en que la evaluación de las prácticas del lenguaje en cualquier ámbito, pero especialmente en contextos de estudio, tienen que ponerse en relación con la reflexión sobre lo hecho y la necesidad de mirar hacia atrás y guardar memoria para poder seguir avanzando.

En este sentido, en el primer momento de la clase, presentaremos una estrategia didáctica, que tiene mucho impacto en las prácticas de estudio y en la construcción del conocimiento en general: la **recapitulación** de lo hecho y aprendido. Luego, retomaremos ejemplos de situaciones de enseñanza de las clases anteriores, con el objetivo de presentar y analizar los **propósitos, contenidos, criterios e instrumentos de evaluación** que se pueden poner en juego en esas situaciones de enseñanza. Y, finalmente, retomaremos propuestas para desarrollar prácticas de **retroalimentación formativa** con

el fin de pensar modos de devolución que favorezcan el avance de nuestros estudiantes como lectores, escritores y hablantes.



Las y los invitamos a ver la entrevista a Rebecca Anijovich en 2021 y a preguntarse por qué la autora señala que para cambiar la evaluación hay que cambiar la enseñanza.

Anijovich, R, (2021) "Pensar la evaluación." Entrevista en CONEXIONES. Realizada por el equipo de Ciencias Sociales en el Aula.



Disponible en: <https://youtu.be/W1vMeUIPtU>



Tengan disponibles la **Bitácora de enseñanza** y sus notas de las clases anteriores para poder revisarlas cuando se soliciten en cada parte de esta clase.

## Recapitular para aprender

En esta primera parte de la clase, nos adentraremos en la recapitulación como una estrategia didáctica clave para desarrollar en contextos de estudio. Con este objetivo, definiremos qué entendemos por *recapitular*; analizaremos para qué se recapitula y qué hace el o la docente; presentaremos un modo de desarrollar la recapitulación con fines de estudio y, finalmente, les propondremos como actividad optativa, volver a mirar sus bitácoras y poner en juego la recapitulación para profundizar y reflexionar sobre lo hecho en el curso.



Entendemos la recapitulación como una situación de enseñanza que tiene como propósito instalar un trabajo reflexivo en torno a las sesiones de lectura, escritura, comentario, etc., propuestas.

## ¿Para qué se recapitula?

La recapitulación como acto de mirar hacia atrás lo hecho y aprendido permite encontrar enlaces entre lo que se fue haciendo y lo que se fue conceptualizando.

En el marco de las prácticas de estudio, se recapitula con diversos motivos que hacen que la recapitulación sea una situación muy potente para la formación de estudiantes. Se recapitula para:

- recordar lo que se fue haciendo,
- identificar avances y procesos de estudio realizados,
- sistematizar y tomar conciencia sobre lo aprendido, ordenarlo y reutilizarlo, pero también para ampliarlo, generalizarlo, exemplificarlo, entre otras operaciones de vinculación con un campo conceptual más amplio.

## ¿Qué hace el o la docente en las situaciones de recapitulación?

En la recapitulación, interviene el o la docente, **pero no es quien tiene a su cargo la recapitulación, sino quien genera condiciones y acciona para que sean las y los estudiantes quienes vuelvan sobre lo hecho y lo resignifiquen.**

Se trata de intervenir para poner en relación lo que se quiere enseñar con la mirada que tienen las y los estudiantes sobre estos contenidos y, en nuestro caso, también sobre su propio proceso como estudiantes.

Entre otras intervenciones, el docente:

- propone la relectura de los textos leídos o las notas producidas para organizarlos y ponerlos en relación;
- favorece acuerdos sobre los conocimientos alcanzados y sobre los modos de conocer que se pusieron en juego para lograrlos;
- plantea distintas maneras de registrar lo aprendido, recuperando especialmente los modos de registro que se produjeron en la secuencia de estudio;

- interroga sobre lo que las y los estudiantes piensan que han aprendido para poder escuchar sus propias ideas y elaboraciones personales;
- promueve la producción de argumentos y valida las elaboraciones que se hacen;
- aprecia los avances hechos por las y los distintos estudiantes en este camino de adquisición, los registra y comparte con el grupo;
- muestra los aciertos y orienta en la resolución de cuestiones que, aunque se tuvieron en cuenta, revisaron y reflexionaron más de una vez, siguen necesitando revisión o mayor grado de conceptualización;
- rememora momentos que les resultaron claves en la construcción de esos aciertos (“Cuando resumieron el segundo texto lo hicieron de una manera mucho más precisa, esto pasó porque antes hicieron otras cosas...”);
- registra errores o cuestiones que es necesario aclarar o ampliar para retomar en futuras situaciones de enseñanza.

## ¿Cuándo y cómo se podría recapitular en una secuencia de estudio?

**La recapitulación no tiene por qué ocurrir al final de una secuencia de trabajo solamente**, pueden hacerse recapitulaciones parciales, como las que les hemos propuesto a lo largo del curso. Para apoyar este proceso de reflexión y revisión de lo hecho y aprendido, es importante contar con algún tipo de registro escrito, oral o en video, de este modo se podrá asentar el análisis y retomarlo en otra situación. Existen muchos esquemas para proponerles a las y los estudiantes para recapitular.

Un protocolo sencillo, que comparten Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti (2017: 98) y que podríamos adaptar a esta clase, es el protocolo **S.E.R.**: consiste en registrar en una ficha o en un cuadro qué se debería **seguir haciendo** en términos de prácticas de estudio porque fue productivo para avanzar en los conocimientos y en la práctica misma, qué se debería **empezar a hacer** porque se evidenció que podría favorecer al estudiante o fue provechoso para algunos miembros del grupo y qué se debería **reformular** respecto del modo en que se llevaron a cabo alguna práctica de lectura, escritura u oralidad. Por ejemplo, es común que, en estos momentos de recapitulación, las y los estudiantes reconozcan que deberían haber releído más los textos fuente, ya que con una lectura no fue suficiente para apropiarse del tema o los conceptos involucrados. Esto puede ser discutido en la

clase y formar parte de lo que podrían empezar a hacer para crecer como lectores en contextos de estudio.



### Actividad obligatoria

Les proponemos volver hacia atrás en su Bitácora de enseñanza y analizar las prácticas de lectura y escritura que pusieron en juego para la elaboración de los conocimientos del curso. Consideramos que puede serles útil para recuperar conocimientos en vistas al trabajo final.

1. Enumeren de manera individual o en los grupos todo lo que consideran que hicieron y enuncien las prácticas de lectura y escritura involucradas.
2. Expliquen qué valor les otorgan a esas prácticas en la transformación de la información del curso en conocimientos alcanzados por ustedes, por ejemplo: un concepto didáctico del cual comprenden el alcance y pueden aportar ejemplos y pensar posibles modos de ponerlo en juego en sus aulas. Un concepto central del curso fue el de las **condiciones didácticas** para generar situaciones en las que se lea, escriba y tome la palabra para estudiar. ¿Qué otros conceptos centrales como este identifican en el curso?
3. De manera individual, comparan la respuesta que dieron a la pregunta *A estudiar, ¿se enseña?*, planteada en el comienzo de la clase 1 con lo que dirían ahora. ¿Aprecian avances en esta idea? ¿Cuáles?

Cierren la Bitácora con una reflexión sobre la utilización de un dispositivo de lectura y escritura como este para formar lectores, escritores y hablantes en contextos de estudio en la secundaria.

En la segunda parte de esta clase, avanzaremos sobre algunas respuestas a las preguntas centrales de la evaluación formativa relacionada con **para qué**, qué y cómo se evalúa a partir de dos ejemplos que nos permitirán analizar el modo en que se podrían evaluar algunas situaciones de enseñanza planteadas en las clases anteriores, específicamente en las clases 1 y 3.

## Propósitos, criterios e instrumentos de evaluación en contextos de estudio

El propósito de esta segunda parte de la clase es mostrar cómo se relacionan estos componentes de la evaluación y cuál es su especificidad cuando se trata de evaluar las prácticas de lectura y escritura en contextos de estudio. En este sentido, cabe una aclaración:



A continuación, retomaremos propuestas de enseñanza de las clases anteriores para revisitarlas desde la perspectiva de la evaluación. Por tanto, especificaremos los propósitos, criterios e instrumentos para evaluar relacionados con las prácticas del lenguaje en contextos de estudio, que constituye el contenido de enseñanza sobre el que trabajamos y, en este sentido, responde a la pregunta sobre **qué** se evalúa.

### Primer ejemplo: las evaluaciones de punto de partida

En la clase 1, les propusimos –luego de hacer un panorama de las situaciones de enseñanza fundamentales de lectura y escritura y oralidad– analizar algunas de esas situaciones para relevar el punto de partida de las y los estudiantes en esas prácticas de estudio.



Seguramente, ustedes coinciden en la importancia de planificar y ofrecer en el aula situaciones de enseñanza que ayuden a las y los jóvenes a formarse como estudiantes, a la vez que aprenden más sobre algún saber específico del área. El desafío es cómo empezar a hacerlo en cada grupo y cómo sostenerlo a lo largo del año y en la trayectoria escolar de esos/as estudiantes.

Dib, Jimena y Carolina Seoane (2022). Clase Nro.1: A estudiar ¿se enseña? Leer, escribir y hablar para estudiar y aprender en la escuela secundaria. Actualización académica en enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela secundaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. (p.15)

Relevar el punto de partida, forma parte de un programa de evaluación formativa y se puede realizar a comienzos de año o en algún momento del año en que se quiera iniciar una secuencia de estudio.



Esta clase de evaluación se conoce también como **evaluación de inicio**. Su propósito es “evaluar para saber lo que hay que enseñar”, es necesaria para que la propuesta de enseñanza sea acorde con lo que saben y pueden hacer las y los estudiantes. De modo que se busca acercar la enseñanza al aprendizaje.

#### **¿Qué posibilitan estas evaluaciones de punto de partida?**

- revincular a los alumnos con lo que saben o aprendieron en torno a la lectura y la escritura;
- plantear progresos esperados para toda el aula y para los diversos grupos;
- organizar grupos diversificados (en caso de identificar problemas comunes a diferentes grupos de estudiantes);
- ajustar la planificación;
- pensar modos de identificar avances y registrar los aspectos pendientes para seguir trabajando en estos.

La evaluación de inicio se plantea en el marco del proyecto o secuencia que se va a trabajar, como una primera producción que aporta información sobre prácticas de lectura y escritura en contextos de estudio centrales en esa propuesta.

No se trata de “repasar” los contenidos que se suponen enseñados en el año anterior y tomar luego “la prueba diagnóstica”, sino plantear situaciones de lectura y escritura en el marco de la propuesta que se comienza a transitar en el aula, a través de las cuales sea posible aproximarse a las posibilidades de aprendizaje de cada estudiante en un marco significativo.

Por ejemplo:

En la clase 1, se identificaron estas tres situaciones de lectura y escritura en contextos de estudio:

- Explorar textos y otros materiales de consulta como los que se van a utilizar en el año.
- Leer a través del o de la docente un texto de información sobre algún tema del programa mientras las y los estudiantes siguen la lectura con el texto a la vista.

- Volver a los textos leídos y escribir notas o fichas de lectura de los temas enseñados.

Estas tres situaciones de lectura y escritura, podrían articularse en un proyecto o secuencia de literatura y formarían parte de los primeros momentos de esa secuencia, por ejemplo: de seguimiento de cuentos de un/a autor/a o de lectura de novelas y escritura de reseñas literarias.



Vuelvan a esta parte de la clase 1 para recuperar qué propuestas de enseñanza se propone en estas tres situaciones y tenerlas a mano para el análisis que sigue.

Además de identificar estas situaciones, en la clase 1 se compartieron **indicadores de evaluación** para cada situación.



El concepto de **indicador de evaluación** hace referencia a cuestiones que podemos observar en los desempeños de las y los estudiantes con respecto a una determinada práctica. Se trata de una definición clara y precisa de lo que se espera que puedan hacer en un dominio determinado de las prácticas del lenguaje.



Las y los invitamos a analizar los indicadores que se proponen en la clase 1 para estas situaciones, identificar cuál es la práctica del lenguaje principal que se pone en juego y cuáles son subsidiarios y qué criterios de evaluación subyacen.

Por ejemplo, en el primer caso:

<b>Situación de enseñanza</b>	Explorar textos y otros materiales de consulta como los que se van a utilizar en el año.  Lectura exploratoria. (ver cómo se define en la clase 2).  Subsidiariamente comentan y anotan.
-------------------------------	--

Contenidos de enseñanza: prácticas de estudio	Criterios de evaluación	Indicadores para la evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Leer para poner en relación los materiales con el tema de estudio.</li> <li>-Leer para poner en relación materiales entre sí de acuerdo con el propósito de lectura.</li> <li>-Elegir qué leer en función del tema y el propósito de lectura.</li> <li>-Comentar las selecciones, fundamentarlas en contenido del texto y escuchar las ideas de las y los otras/os.</li> <li>-Leer y releer el paratexto para identificar el tema y definir su relevancia o no para los fines de estudio.</li> <li>-Comentar a partir de lo leído sobre el valor de algunos textos de estudio en función del propósito de aprender más y mejor sobre algún tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vinculación pertinente entre lecturas y temas</li> <li>Estructura del texto: paratexto e imágenes.</li> <li>Usos, funciones y circulación de los textos de estudio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si discuten sobre los materiales que consultan entre ellos y con el docente porque les llama la atención alguna cuestión relacionada con el tema o el formato.</li> <li>- Si recurren al paratexto (títulos, subtítulos, contratapa, índice, glosario, referencias, epígrafes, etc.) para saber más sobre ese material.</li> <li>- Si seleccionan materiales para una indagación posterior. Para que esta actividad tenga sentido, los docentes tendrían que plantear previamente a los estudiantes los temas y propósitos del año.</li> <li>- Si reconocen que en distintos textos o imágenes se puede abordar un mismo tema: por ejemplo, se puede consultar sobre un período histórico en mapas, relatos de viajeros, artículos de revistas o Internet, en el libro escolar, etcétera.</li> <li>- Si, después de estos momentos de exploración, pueden reconocer la complejidad de los textos e imágenes sobre los temas del área, su procedencia, sus destinatarios diversos, los distintos ámbitos de circulación, y los comparan con la propuesta de los libros de textos.</li> </ul>

Como se muestra en la presentación, los criterios de evaluación se derivan de los contenidos del área: las prácticas de lectura y escritura en contextos de estudio. A partir de identificar contenidos y pensar criterios de evaluación, se trata de contar con una serie de indicadores que den cuenta de los

aprendizajes de las y los estudiantes como lectores/as y escritores/as en este ámbito de uso.



Estos indicadores se elaboran de manera que retomen o puedan ser usados en otras situaciones similares y habiliten a una **evaluación de progreso**: puedan servir para evaluar cómo avanzan las y los estudiantes como lectores/as y escritores/as al poder comparar la misma práctica en distintos momentos del año. Por ejemplo, si en otra situación de lectura exploratoria, pueden vincular de manera más precisa y adecuada el tipo de material de lectura con el tema y el propósito de estudio. En este caso decimos que los indicadores de evaluación se convierten en **indicadores de avance**.

Una vez definido el para qué y el qué de la evaluación, resta identificar cuál es el **instrumento de evaluación** más adecuado para evaluar esta tarea. En el caso de los ejemplos de la clase 1, se propone servirse de las **observaciones y registros**, por ejemplo: de **listas de cotejo** para poder registrar el comportamiento lector de las y los estudiantes en la situación de lectura exploratoria.



#### De las observaciones y los registros

Se trata de observar y tomar nota acerca de diferentes aspectos que den cuenta de los aprendizajes de las y los estudiantes. Es necesario que estas observaciones, que habitualmente se comparten de manera oral, queden escritas para recuperarlas en diferentes momentos del año y así monitorear los progresos y ajustar las intervenciones. La observación y registro son instrumentos de evaluación adecuados para evaluar situaciones interactivas en el aula. La identificación previa de indicadores y la elaboración de registros como una lista de cotejo colabora con la mirada evaluativa y, como vamos a ver en la última parte de esta clase, con la devolución que puede hacer el o la docente.

#### Segundo ejemplo: evaluar la escritura para comunicar lo aprendido

En la clase 3, se propone una situación de escritura de resúmenes para comunicar a otros/as lo aprendido en el marco de un Proyecto personal de lecturas. Es usual que en la escuela se aborde la escritura de resúmenes como una tarea de lectura por la conexión que tiene la producción de este

texto con la lectura del o de los textos fuente. En la clase correspondiente vieron que se proponía mirar las producciones de los resúmenes como escrituras y valorarlas a partir de algunas **categorías de escritura**. Estas categorías de escritura constituyen los **criterios de evaluación** definidos para esa producción.

Un aspecto central de la toma de decisiones que supone la evaluación es seleccionar qué se enseña y pensar el alcance de lo que se espera que los y las estudiantes aprendan de esos contenidos.

En el caso de la escritura de textos, parece estar instalado que una tarea ineludible del docente es la corrección de esos textos y que este acto sería la base de la evaluación de la escritura. Cuando se da esta tarea de corrección, se suelen priorizar aspectos superficiales del texto o conocimientos genéricos o textuales que no se relacionan con prácticas de escritura.

### ¿Cuáles son estas prácticas de escritura?

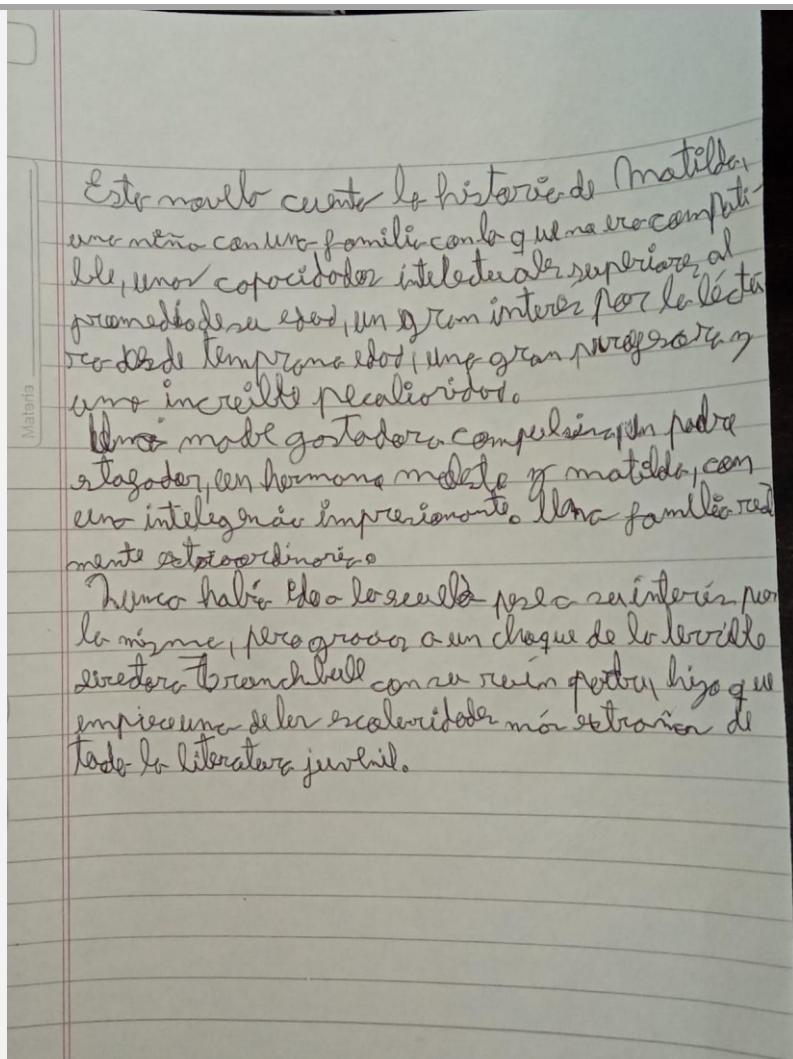
- Recurrir a la escritura con un propósito determinado.
- Tomar en cuenta el o la destinatario/a o los/as destinatarios/as.
- Decidir cuál va a ser la posición del enunciador o la enunciadora del texto.
- Consultar con otros/as mientras se escribe y/o leerles o pedirles que lean lo que se ha escrito.
- Consultar diferentes materiales de lectura en función de las necesidades de la escritura.
- Anticipar, mientras se está escribiendo, decisiones que habrá que tomar o problemas que pueden presentarse.
- Revisar el propio texto mientras se está escribiendo.
- Revisar las distintas versiones de lo que se está redactando hasta alcanzar un texto que se considere bien escrito.
- Asegurarse de que la espacialización del texto tome en cuenta los requerimientos del género y facilite las anticipaciones por parte del lector.

En este punto, es importante reflexionar sobre la importancia de la enseñanza de la revisión de los textos y no solo dejar esta tarea de corrección a cargo del o la docente.



Vuelvan a leer los textos que se presentaron en la clase 3 en el marco de la situación de escritura de resúmenes para una contratapa.

Esta novela cuenta la historia de Matilda, una niña con una familia con la que no era



familia realmente extraordinaria.

compatible, unas capacidades intelectuales superiores al promedio de su edad, un gran interés por la lectura desde temprana edad, una gran profesora y una increíble peculiaridad. Una madre gastadora compulsiva, un padre estafador, un hermano molesto y Matilda, con una inteligencia impresionante. Una

¿Qué pistas de los aprendizajes de las y los estudiantes como escritores/as podemos relevar en sus textos?

Como se señala en la clase 3, las categorías de escritura pueden presentarse como una red de conceptos y criterios compartidos para:

- Hacer un seguimiento de los avances de las producciones de las y los estudiantes.
- Planificar las situaciones de lectura, escritura y reflexión.
- Facilitar la auto y coevaluación de los alumnos.

Las categorías de escritura pueden acompañar el trabajo de producción textual en los distintos momentos del proceso de escritura. A medida que se va focalizando en algún aspecto, se acompaña con la evaluación y devolución docente sobre ese o esos aspectos de la escritura.

### ¿Cómo construir instrumentos de evaluación de la escritura?

Si consideramos que la evaluación es parte del proceso de enseñanza, es fundamental que las y los estudiantes sepan qué saben, y que también que el/la docente puedan orientar los contenidos que tienen que aprender. Para realizar esta orientación, hay un momento fundamental que es el de **“mostrar cómo se hace”**: qué se sabe, qué se tiene que aprender y cómo.

Las categorías de escritura se convierten en criterios de evaluación y nos permiten construir instrumentos como **rúbricas** para mirar la **colección de trabajos** que presentan las y los estudiantes.

A continuación, incluimos un ejemplo de rúbrica para evaluar dos categorías de escritura centrales para orientar la producción de resúmenes para la situación de enseñanza planteada en la clase 3: la adecuación al género y al propósito, y el contenido de lo que se resume:

Criterios de evaluación	Indicadores para la evaluación			
<b>Adecuación y contenido</b>	Copia partes textuales de la historia que tiene que resumir. Considera que hacer el resumen es renarrar tal cual como el autor escribió el texto.	El resumen realizado es muy escueto, apenas define cuál es la obra y de qué se trata. Se podría confundir esa obra con otras de temática o personajes similares.	Realiza un resumen de la historia leída recuperando los momentos o episodios más relevantes para retomar la historia elegida.	Realiza un resumen de la historia leída pensando en un lector que no leyó la obra. Aclara y aporta datos sobre el autor y el libro. Desarrolla el resumen sintetizando los momentos o episodios más relevantes para retomar la historia

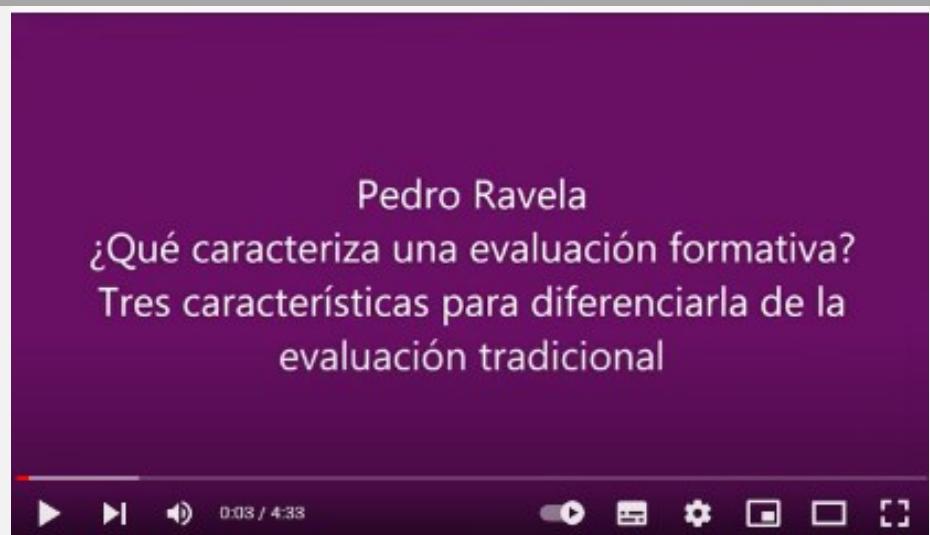
			podría formar parte de cualquier producción y necesita ajustes pensando en el destinatario para incluirse en la contratapa.	elegida pero decide explícitamente no contar algunas partes para dejar intriga en el lector/a.
--	--	--	---	--

Se puede observar que la rúbrica da cuenta de distintos tipos de desempeño para las categorías de los criterios seleccionados. Decíamos en la clase 3 que es clave evaluar estas categorías acompañando el proceso de escritura en el momento de la planificación y de la primera versión. Pues se trata de orientar y encauzar los aprendizajes y no identificar errores cuando ya no se pueden resolver.

Si hay estudiantes que consideran que resumir es casi copiar el texto fuente, podríamos conversar sobre la diferencia entre resumir y copiar. Pues, al resumir, se hace abstracción del relato, es decir, del modo en que el narrador cuenta la historia, para centrarse en qué es lo que cuenta. Es importante que las y los jóvenes en el momento de emprender esta tarea de escritura comprendan esta diferencia. Por ejemplo, se podrían dar ejemplos de resúmenes que siguen los parámetros de esta rúbrica para que ellos y ellas mismos/as adviertan en qué espectro de la resolución se encuentran.



En la parte que hemos seleccionado de la entrevista, Pedro Ravela brinda un ejemplo de un profesor de escuela técnica que pone en juego una estrategia de **autoevaluación** similar a las que les propusimos antes.



Pedro Ravela  
¿Qué caracteriza una evaluación formativa?  
Tres características para diferenciarla de la  
evaluación tradicional

Disponible en: <https://youtu.be/SnYfdDWF70g>

Una resolución adecuada de la rúbrica incluye, además de resumir de manera completa y adecuada al texto fuente, debe tener en cuenta al destinatario del texto, es decir, escribir pensando en el o la lector/a. Este es otro parámetro de escritura que las y los escritores inexpertos no suelen tener en cuenta. A veces, tener que sopesar varias cuestiones simultáneamente mientras se escribe puede resultar complejo. Una estrategia didáctica para sortear este inconveniente consiste en dividirlas las cuestiones que se deben revisar y tenerlas en cuenta en sucesivas revisiones. En este caso, se podría trabajar con algunos/as estudiantes y solicitarles que expandan y mejoren el resumen y, luego, que vuelvan a leer contratapas y recuperen algunos recursos para revisar esos resúmenes pensando en el público lector.

### Los portfolios

La evaluación formativa a partir de criterios en el momento oportuno del proceso de escritura de nuestros estudiantes nos permite hacer estos ajustes en la enseñanza para lograr nuestro propósito de que todos/as avances como escritores/as.



#### **Colección de trabajos o portfolio como instrumentos de evaluación de la escritura**

Particularmente para la evaluación de la escritura, resulta fundamental conservar producciones de los y las estudiantes tanto para evaluar los progresos como para tomar decisiones sobre intervenciones focalizadas, como son las instancias de revisión sobre

un aspecto particular del texto en el que resulta prioritario promover avances. Estas colecciones no tienen por qué limitarse a un solo año, sino que resulta particularmente valioso conservarlas para ver los trayectos con perspectiva de ciclo. Por ejemplo, se podría proponer organizar desde el comienzo del año un **portfolio** (caja, sobre, carpeta en papel o digital) donde las y los estudiantes coleccionen los trabajos realizados. Pueden incluir muestras de producciones (tomas de notas, fichas, escrituras intermedias, planes, borradores) que pongan en evidencia el recorrido realizado como escritores/as. Esto permitirá al o la estudiante y al o la docente volver sobre las producciones, comentar los logros y dificultades y analizar la capacidad para, por ejemplo, elaborar una planificación, escribir el texto de acuerdo con lo planificado y mejorar diferentes aspectos de los sucesivos borradores. En definitiva, posibilitará valorar cada trabajo en estrecho vínculo con los anteriores y con el punto de partida.



Las y los invitamos a revisar la propuesta de evaluación del resumen sobre “Rebelión en la granja” que hicieron en la clase 3, retomando ideas, criterios e instrumentos presentados en esta clase.

Intentamos en esta parte de la clase compartir algunos componentes de la evaluación formativa de lectores/as y escritores/as para articular el para qué, el qué y el cómo de la evaluación. Especialmente, hicimos hincapié en la evaluación sobre lo aprendido como momento/s de las secuencias didácticas, es decir, una parte inherente de la enseñanza. En la tercera y última parte de esta clase, focalizaremos en otro aspecto central de la evaluación formativa: la **retroalimentación**.

## La retroalimentación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en contextos de estudio

La **retroalimentación formativa** es una noción clave en el paradigma de evaluar para aprender que seguimos en este curso y en esta clase. La propuesta de hacer devoluciones claras, oportunas y precisas para motivar y promover la mejora de los aprendizajes es un componente central en un proyecto de formación de estudiantes a través de las prácticas de lectura, escritura y oralidad.

## La retroalimentación como intervención docente dialogada y progresiva

La retroalimentación es un tipo de intervención docente que tiene la forma de devoluciones y se puede realizar antes, durante y luego de la lectura, la escritura y las producciones orales. Es común pensar en la retroalimentación luego de la producción y que solo se refiere al pasado, a eso que se hizo. Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti (2017:89-90) proponen entenderlas como **“interacciones dialogadas progresivas”** que pueden ser presenciales o diferidas, escritas, orales o audiovisuales que el o la docente realiza de manera oportuna cuando considere pertinente intervenir para orientar los aprendizajes y tienen la forma de: conversaciones o diálogos con un/a estudiante o un grupo pequeño, discusiones colectivas, explicaciones a través del modelado sobre cómo se hace algo, el aporte de pistas o preguntas. Desde esta perspectiva, la retroalimentación formativa tiene diversos propósitos: reforzar la tarea, sugerir un curso de acción, corregir lo hecho y dar explicaciones de por qué sí o por qué no esa producción o comportamiento evaluado se relaciona con lo esperado por el o la docente.



La evaluación formativa es parte del proceso de aprendizaje. Los alumnos aprenden en la medida en que reciben retroalimentación durante su trabajo. Sin embargo, es necesario precisar qué se entiende por “retroalimentación”. Wiggins (1998) distingue tres conceptos diferentes: devolución, orientación y valoración. Normalmente los docentes “valoran” el trabajo de sus alumnos: los felicitan, les dicen si está bien o mal, les asignan una calificación (Wiggins, 1998; Ravela, 2009; Picaroni, 2009). En palabras del propio Wiggins (1998):

[...] muchos educadores parecen creer que la devolución significa brindar a los estudiantes mucha aprobación y un poco de desaprobación y consejo... Es importante elogiar a los estudiantes porque los satisface y los anima. Los elogios te mantienen en el juego; pero sólo la devolución real te ayuda a mejorar. (pp. 46-47).

La devolución bajo la forma de calificaciones o elogios no es propiamente formativa. La mayor parte del tiempo, los alumnos con bajos resultados no comprenden cabalmente qué es lo que se espera de ellos y por qué obtuvieron una nota baja. Esto es así porque los desempeños a alcanzar y los criterios de valoración no suelen estar explícitos. Pero, además, porque los docentes no suelen establecer verdaderos procesos de devolución dirigidos a que los estudiantes reflexionen sobre su propia tarea, comparen lo que

hicieron con lo que se les solicitó y analicen sus logros y carencias, por sí mismos o en conjunto con otros estudiantes.

(Ravela, Leymonié, Viñas y Haretche, 2014: 23-24.)

### ¿Cómo se podrían diversificar los tipos de devolución para que no sean solo individuales y con la forma de comentario a los textos?

- Hacer devoluciones colectivas y unificadas que se centren en el/los aspecto/s trabajado/s de manera que la reflexión les sirva de guía al conjunto de los/as estudiantes para revisar sus trabajos.
- Elaborar guías para la autoevaluación o la revisión entre pares: listas de cotejo, grillas de autorevisión, guía de preguntas orientadoras.
- Construir rúbricas con ejemplos de textos que den cuenta de ese tipo de desempeño en esa categoría y proponerles a las y los estudiantes que valoren en qué lugar de la rúbrica les parece que está su texto.
- Proponer revisiones que se retomen en las producciones siguientes para evitar la reescritura de cada texto sin perder la posibilidad de que los/as estudiantes avancen en su formación como escritores y en la construcción de estrategias de autocorrección.

### Dar retroalimentaciones de las escrituras

Saber qué mirar en los textos y en qué momento son orientaciones clave para la evaluación, así como tener un modo de hacer las devoluciones de lo que se analizó.

Las intervenciones docentes que se pueden considerar en el rango de retroalimentaciones formativas en las situaciones de escritura de textos para compartir los conocimientos pueden ser:

- Ofrecer preguntas para guiar la vuelta al texto y poder focalizar en los aspectos del texto que habría que revisar.
- Describir el trabajo de escritura explicitando qué se esperaba y qué se hizo.
- Poner de relieve los logros del texto en relación con las categorías de escritura.

- Aportar sugerencias para seguir trabajando o para revisar ese mismo texto.
- Dar ejemplos de distintas resoluciones de esa propuesta de escritura en el punto en que se necesitaría revisar o remitir a los ejemplos en los textos leídos.
- Recordar el contexto de circulación del texto y sopesar lo que se comunica en función de los saberes que se prevén en el o la destinatario/a del texto.

Porque no se trata solo de que como docentes podamos analizar los textos, sino también de poder hacer observable a los alumnos sus logros y aspectos para revisar.

En el ejemplo de la clase 3 que analizamos en la parte anterior de la clase, la docente aporta las siguientes devoluciones al texto, en las que retoma algunas de las intervenciones planteadas:

• El tema principal del libro es el abuso de poder. Nos muestra como el poder puede hacer que las personas se vuelvan malvadas y hagan cosas malas, como ser codiciosas, discriminar y traicionar. Los lectores usan su poder para engañar y manipular a los otros animales, si ellos pueden ser los jefes y controlar a todos.

“L. recuperaste de manera adecuada aspectos centrales del libro. ¿Qué más podrías contar y explicar de los temas centrales que mencionás? Tal vez lxs lectores necesiten algún ejemplo para entenderte mejor. Revisá palabras similares que se repiten: ¿cómo podrías decir lo mismo sin usar casi la misma palabra? Acordate que es un resumen que va en una contratapa del libro, cómo engancharías a los lectores, te dejo dos ejemplos de contratapas que te puede servir para pensar frases o modos de decir...” Escribiste muy bien casi todas las palabras, tenés que revisar la tilde en dos, a ver si te das cuenta o me preguntás.



Tengan en cuenta el carácter progresivo de estas devoluciones dialogadas. Es mejor, didácticamente hablando, focalizar en algunos aspectos y, de a poco, ir ajustando el texto. Algo que las y los estudiantes van a aprender de esta forma de evaluar y revisar los textos

es que no se termina la tarea de escritura de una sentada y no se revisa todo de una vez, sino por aproximaciones sucesivas hasta lograr un texto que tanto docentes como estudiantes consideren bien escrito.

Como señala Rebecca Anijovich en la entrevista que les compartimos, un paso crucial en el cambio hacia este modo de pensar la evaluación es involucrar a las y los estudiantes tanto en la construcción de criterios como en la tarea de ofrecer y recibir retroalimentaciones. Uno de los objetivos del trabajo con las retroalimentaciones formativas y por lo que resulta muy adecuado para la formación de estudiantes es que favorece la visibilización de los modos de aprender y apunta al desarrollo de estudiantes autónomos/as. Pues, en lugar de recibir una nota o una valoración positiva o negativa, las y los estudiantes tienen un curso de acción que las y los hace pensar en lo que hicieron y cómo mejorarlo, entrar en un diálogo, con el o la docente, con sus pares, con sus propias prácticas de lectura, escritura y oralidad, y con el conocimiento que están construyendo en este proceso.

## Cierre de la clase

La evaluación de la lectura y la escritura en contextos de estudio forma parte de la toma de decisiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de los propósitos formativos compartidos por el colectivo docente dadas determinadas condiciones de enseñanza, en diálogo con lo que efectivamente pueden hacer las y los estudiantes y con criterios claros y previamente debatidos con todos y todas. Como señala Rebecca Anijovich (2021) en la entrevista: “Ocultar los criterios de evaluación es una forma de retener el poder y develarlos es una forma de democratizarlo”.

Mientras este curso está llegando a su fin, las y los invitamos a recorrer su Bitácora de Enseñanza y aprovechar sus lecturas, registros y reflexiones para completar y revisar el trabajo final. Esperamos que ese cuaderno les sirva como puntapié para desarrollar prácticas de lectura, escritura y oralidad en contextos de estudio, en sus aulas y escuelas.



¿Se animan a desarrollar en sus clases sus propias **Bitácoras de estudiantes**? ¿Cómo se las imaginan?

## Actividades obligatorias

### Elaboración del Paso 4 de trabajo final, revisión y presentación.

- Luego de transitada esta última clase, esperamos que estén en condiciones de realizar el último paso del trabajo final, que consiste en estas dos opciones:
  - Para quienes están desarrollando la planificación de la secuencia de enseñanza (consigna 1), les proponemos identificar en la secuencia dos momentos evaluativos y describir:
    - qué práctica del lenguaje evaluarían,
    - con qué instrumentos y
    - qué tipo de retroalimentación formativa piensan que podría ser más adecuada para orientar la lectura, escritura o producción oral.
  - Para quienes están revisando y precisando algunas conceptualizaciones del curso (Consigna 2), les proponemos sumar a su reflexión crítica el análisis de qué rol juega la recapitulación en las prácticas de estudio, según lo que comprendieron de los planteos y lo que han podido experimentar en la actividad de recapitulación de la primera parte de la clase.

Finalmente, les proponemos revisar el trabajo y compartirlo en este espacio reservado para este fin.

[Para volver a acceder a la consigna del Trabajo final, hacen clic aquí.](#)

No olviden que cuentan con el Foro de consultas para hacer preguntas o comentarios sobre este trabajo final, al que pueden acceder desde el menú lateral izquierdo (sección Foros), dentro de la categoría "Clase 3: comunicar lo aprendido".

## Material de lectura y videos

Anijovich, R, (2021) "Pensar la evaluación." Entrevista en CONEXIONES. Realizada por el equipo de *Ciencias Sociales en el Aula*. Disponible en Youtube en: <https://youtu.be/W1vMeUIPtU>

## Bibliografía de referencia

- Anijovich, R, y G. Cappelletti (2017) La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- Dib, Jimena (Comp.) (2016) *Escribir en la escuela. Una propuesta de enseñanza y evaluación de la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- Ravela P. (2018) "El A,B,C y D de la evaluación formativa." Entrevista completa. Panorama, OEI. Disponible en Internet en: <http://panorama.oei.org.ar/16-minutos-para-pensar-la-evaluacion-formativa/>.
- Ravela, P.; J. Leymonié ; J. Viñas y C. Haretche (2014) "La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina." En Propuesta Educativa Número 41 – Año 23 – Jun. 2014 – Vol 1 – Págs 20 a 45.

## Créditos

Autor/es: Jimena Dib y Carolina Seoane

Cómo citar este texto:

Dib, Jimena y Carolina Seoane (2022). Clase Nro.4: "La evaluación en la formación de estudiantes". *Leer, escribir y hablar para estudiar y aprender en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](#)