

Programa:
**“COMPRENDER:
COMPROMISO de TODOS”**

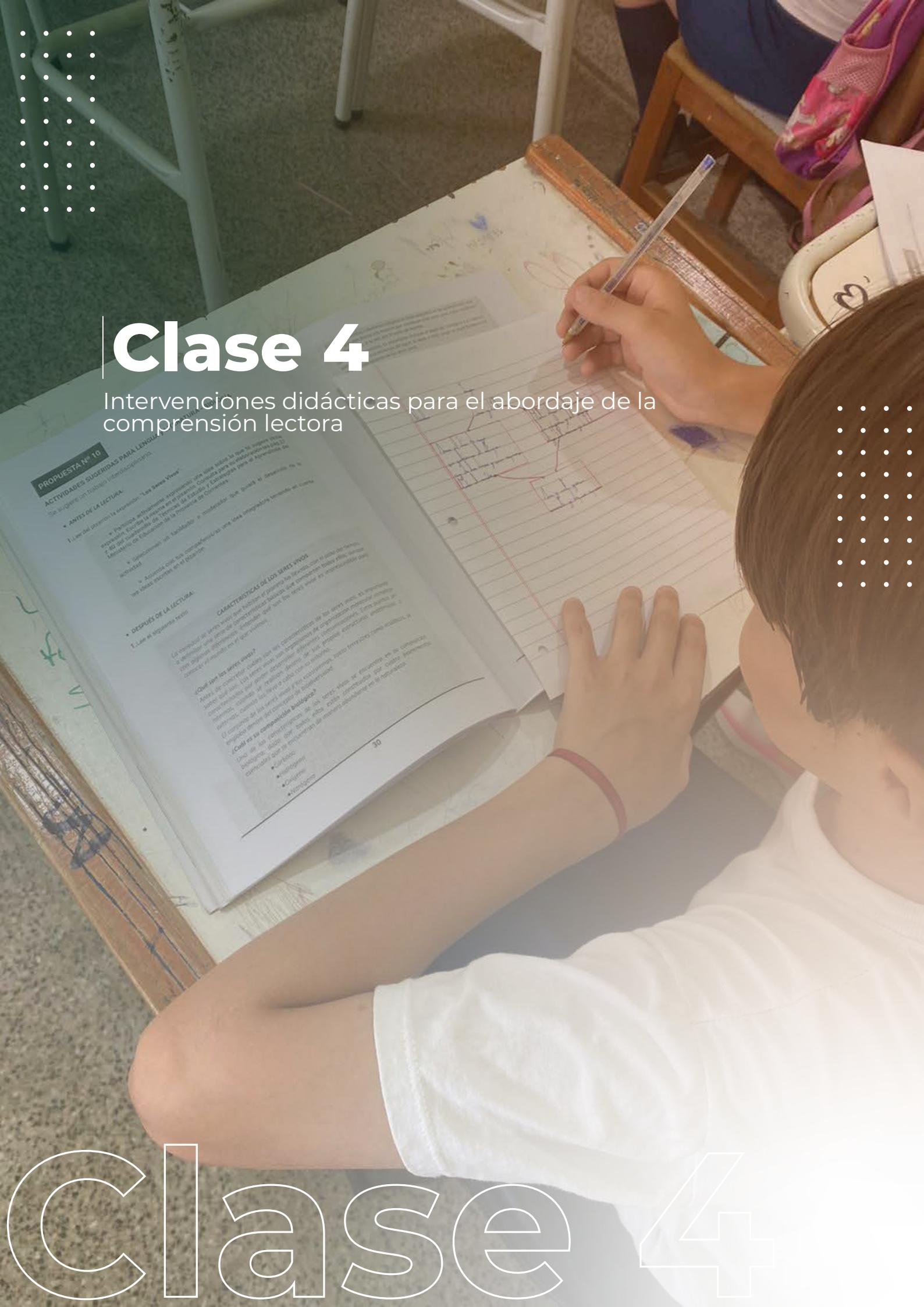
Especialización superior en comprensión lectora
desde un abordaje transversal

Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa



Clase 4

Intervenciones didácticas para el abordaje de la comprensión lectora



clase 4

Clase 4:

Intervenciones didácticas para el abordaje de la comprensión lectora

Itinerario del Módulo 1: La enseñanza de capacidades y la comprensión lectora como desafíos pedagógicos contemporáneos.

FUNDAMENTACIÓN

Formar en capacidades presenta un desafío necesario, ya que, frente a la extraordinaria aceleración en el desarrollo del conocimiento, y las transformaciones sociales que atraviesan los campos educativos, tecnológicos y laborales, resulta infecundo pretender que la escuela se concentre en la enseñanza y aprendizaje de contenidos de tipo conceptual que caducarán en poco tiempo. El desarrollo de capacidades, como estrategia política y pedagógica permite, en este escenario cambiante e impredecible, focalizar el esfuerzo en fortalecer las capacidades que los estudiantes seguirán utilizando a lo largo de su vida académica y profesional.

La Resolución N.º 330/17 del Consejo Federal de Educación establece seis **capacidades prioritarias para la educación obligatoria: resolución de problemas, pensamiento crítico, aprender a aprender, trabajo con otros, comunicación, y compromiso y responsabilidad**. Asimismo, las capacidades se entrelazan con las competencias de educación digital y con el desarrollo de la interdisciplina como modalidad de trabajo que articula el trabajo de los espacios curriculares en torno a problemas específicos que le otorgan sentido a los saberes y capacidades puestos en juego.

Aunque en el campo de la psicología cognitiva, existen numerosos debates respecto de la relación entre el desarrollo de capacidades y el aprendizaje de conocimientos específicos, existe evidencia de que no es posible hacerlo en el vacío, sino que estas surgen de la interacción con conocimientos específicos y problemas concretos. Desde esta perspectiva, entonces, resulta imprescindible pensar el desarrollo de las mismas, como una tarea progresiva que supone un abordaje cada vez más complejo a lo largo de toda la escolaridad, íntimamente ligado a la complejidad de los propios contenidos de cada disciplina.

De igual manera, es una tarea transversal, ya que se ha comprobado que las capacidades, al actuar en relación con conocimientos de dominio diferente, se complejizan actuando de manera diferenciada. Una misma capacidad implica diferentes grados de dificultad cuando se ejercita con contenidos diferentes, así como también cuando se posee mayor o menor cantidad de herramientas para utilizarlas. **Esto es clave para comprender que el desarrollo de las capacidades de un estudiante no puede realizarse de manera individual, sino que implica necesariamente el trabajo pedagógico de un colectivo docente, articulado en torno de metas, objetivos comunes y aprendizajes prioritarios.** Esta especificidad se recoge en el eje 3, “La transversalidad de la alfabetización”, del Documento “Compromiso Federal por la Alfabetización” (Resolución N.º 465/24 del Consejo Federal de Educación).

El desafío de enseñar capacidades es incluso mayor en el caso de la capacidad de comprensión lectora, ya que en ella convergen desafíos de muy distinta naturaleza. Como tarea, comprender textos implica la puesta en acto de procesos cognitivos y metacognitivos que conjugan aspectos automáticos con otros volitivos; recurre a la memoria a largo plazo y también a la memoria de trabajo; requiere de habilidades generales, pero también de

procedimientos específicos, y de conocimientos previos biográficos y académicos para vincular el texto con la comprensión de lo que éste dice. Como función cognitiva, comprender nos permite estudiar, pensar, cuestionar, criticar, analizar... y, por lo tanto, ser más libres y menos influenciables. **Constituye, entre las seis capacidades prioritarias, una dimensión principal de las capacidades de comunicación y de aprender a aprender, siendo difícil desligarla de la resolución de problemas, del pensamiento crítico, y del trabajo con otros. Su abordaje, por ello, es fundamental y estratégico.**

Entre otros propósitos, este módulo se orienta específicamente a analizar criterios para la selección de contenidos, métodos y técnicas relevantes para el desarrollo de capacidades en general y de la comprensión lectora en particular, entendiendo su naturaleza compleja, y los desafíos pedagógicos en que se inscribe.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

- Contextualizar la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora en el marco normativo que regula la educación obligatoria, a nivel jurisdiccional y nacional.
- Reconocer a la comprensión lectora como una capacidad compleja que requiere de un abordaje transversal, íntimamente ligado a los contenidos disciplinarios y a la complejidad que estos presentan en la Educación Secundaria.
- Analizar propuestas de enseñanza centradas en la comprensión lectora, identificando algunas de las estrategias de abordaje utilizadas en distintas áreas de conocimiento.
- Resignificar las experiencias profesionales de enseñanza y aprendizaje de capacidades en general, y de la comprensión lectora en particular.

CONTENIDOS

Claves del encuadre político y pedagógico de la enseñanza por capacidades. Conceptualizaciones en torno a las capacidades. Caracterización de las capacidades prioritarias para la enseñanza y el aprendizaje en los niveles obligatorios en Argentina.

Discusiones psicoeducativas en torno al aprendizaje de capacidades: capacidades generales y de dominio específico. Importancia de la transversalidad para el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora.

La comprensión lectora en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de capacidades. La comprensión lectora como capacidad compleja desde la perspectiva de las Neurociencias Cognitivas: principales procesos implicados.

Intervenciones pedagógicas para el abordaje didáctico de la capacidad de comprensión lectora desde los espacios curriculares Lengua y Literatura, Biología, Historia, Geografía y Matemática: una primera aproximación.



BIBLIOGRAFÍA

- Abusamra, V., Chimenti, A., y Tiscornia, S. (2021a). La ciencia de la lectura. Los desafíos de leer y comprender textos. Tilde Editora.
- Abusamra, V., Chimenti, A., y Tiscornia, S. (2021b). La ciencia de la lectura. Los desafíos de leer y comprender textos. Recursos descargables. Tilde Editora. Recuperado de: <https://digital.tilde-editora.com.ar/reader/recurso-la-ciencia-de-la-lectura-1658527902?location=1>
- Aparicio, J. J., y Rodríguez Moneo, M. (2000). Los estudios sobre el cambio conceptual y las aportaciones de la Psicología del aprendizaje. Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa(26), 13-30.
- Argentina, Ministerio de Educación y UNICEF (2010). Cuaderno 2: La capacidad de comprensión lectora. UNICEF: OEI.
- Argentina, Ministerio de Educación y UNICEF (2010). El desarrollo de capacidades y las áreas de conocimiento. UNICEF: OEI.
- Baquero, R., y Limón Luque, M. (2011). Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. UNQ.
- Blythe, T. (2002). La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente. Paidós.
Boix-Mansilla, V. (2010). Guía del PAI para la enseñanza y el aprendizaje interdisciplinarios. Reino Unido: Organización del Bachillerato Internacional.
- Carey, S., y Spelke, E. (2002). Conocimiento de dominio específico y cambio conceptual. En L. A. Hirschfeld, y S. A. Gelman, Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y la cultura. Vol. I (págs. 243-284). Gedisa.
- Clará, M., y Mauri, T. (2010a). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. Infancia y Aprendizaje, 33(2), 131-141.
- Del Cueto, J. (2016). El debate dominio general y dominio específico en las teorías del desarrollo del conocimiento. En S. L. Borzì, El desarrollo infantil del conocimiento sobre la sociedad: perspectivas, debates e investigaciones actuales. (págs. 42-62). Universidad Nacional de La Plata.
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. UNESCO / Dower.
- Fuenmayor, G. y Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. Revista de Artes y Humanidades UNICA, 9 (22), pp. 187-202. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118859011>
- Hernández Rojas, G. (2018). Psicología de la Educación: Una mirada conceptual. Manual Moderno.
- Martín Ortega, E. (2000). ¿Puede ayudar la teoría del cambio conceptual a los docentes? Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, 26, 31-50.

- O’ Reilly, T., Wang, Z., Sabatini, J. (2019). How Much Knowledge Is Too Little? When a Lack of Knowledge Becomes a Barrier to Comprehension. *Psychological Science*, 30(9), 1344-1351. <https://doi.org/10.1177/0956797619862276>
 - Perkins, D., y Blythe, T. (1994). Putting Understanding up-front. *Educational Leadership*, 51(2), 4-7.
 - Petrosino, J. (2010). El desarrollo de capacidades en la escuela secundaria. Un marco teórico. Ministerio de Educación Argentina / UNICEF.
 - Piscicelli, A. (2008). Relaciones entre atención y comprensión lectora. Tesis de grado. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de: <http://rpsicomdp.edu.ar/handle/123456789/776>
 - Roegiers, X. (2000). “Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido”, *Innovación Educativa*, N°10.
 - Sabán Vera, C. (2010). "Educación permanente" y "aprendizaje permanente": dos modelos teórico-aplicativos diferentes. *Revista Iberoamericana de Educación* (52), 203-230. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a10.pdf>
 - Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. In S. Newman y D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. Pp. 97-110. New York, Guilford Press. Recuperado de: <https://johnbald.typepad.com/files/handbookearlylit.pdf>
 - Stone Wiske, M. (1999). La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Paidós.
- Tuffanelli, L. (2010). Didáctica de las operaciones mentales 1. Comprender, ¿Qué es? ¿Cómo funciona? Málaga: Narcea.

NORMATIVA

- Argentina, Consejo Federal de Educación (2017). Resolución N.º 330/17 del CFE: Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina.
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2024a). Resolución N.º 465/24, Anexo: Compromiso Federal por la Alfabetización. Política Nacional de Alfabetización. Documento para la discusión.
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2024b). Resolución N.º 471/24, Anexo I. Plan Jurisdiccional de Alfabetización. Corrientes.
- Corrientes, Ministerio de Educación, Dirección de Nivel Secundario (2019): Circular Pedagógica N.º 10/19.
- Ley de Educación Nacional N.º 26206.
- Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades. Secundaria Federal 2030 (Ministerio de Educación).

Clase 4:

Intervenciones didácticas para el abordaje de la comprensión lectora

El propósito de la clase es realizar una primera aproximación a la enseñanza de la comprensión lectora, considerando la especificidad de los diferentes espacios curriculares.

Esta clase marca el final de nuestro recorrido, y es momento de **estudiar la comprensión lectora desde las diferentes disciplinas** a las que se orienta esta Especialización: Lengua y Literatura, Matemática, Biología, Historia y Geografía.

En las clases anteriores hemos dado razones suficientes para fundamentar el trabajo al interior de cada disciplina:

- Las capacidades no son generales, sino que se desarrollan en dominios específicos, es decir, cada espacio curricular es responsable de enseñar las capacidades, adecuándolas a su especificidad.
- El abordaje interdisciplinario permite identificar aspectos compartidos por las diferentes ciencias, estrategias comunes, tipologías textuales compartidas, vocabulario construido en una ciencia que se retoma en otras, etc.
- La comprensión lectora es una capacidad, compuesta de componentes simples y complejos. La práctica de la lectura permite automatizar los componentes simples, y potencia el desarrollo de los componentes complejos. Varios de los componentes complejos de la comprensión se vinculan al contenido del texto que se lee, y a los conocimientos previos que pone en juego, por lo tanto se hallan íntimamente ligados al aporte disciplinar.

Realizaremos entonces una caracterización de la comprensión lectora como objeto de enseñanza, analizaremos algunas especificidades de los textos que se leen en las disciplinas, y finalmente, propondremos algunas secuencias didácticas que han sido desarrolladas por especialistas con el objetivo de promover la comprensión lectora en Lengua, Matemática, Biología, Historia y Geografía.

Abordaje disciplinar de la comprensión lectora

El carácter estratégico de la comprensión lectora para el desarrollo de las capacidades justifica el desarrollo de propuestas de enseñanza que articulen el contenido específico y las capacidades, teniendo a la lectura como uno de sus principales componentes.

El Ministerio de Educación y UNICEF (2010) han desarrollado un cuaderno de trabajo que compila secuencias didácticas elaboradas por especialistas de las diferentes áreas. Cada una de ellas muestra formas concretas de tratamiento didáctico de los textos específicos. Algunos ejemplos de estas secuencias son:

- **Biología:** La nutrición de los vegetales (Nora Bahamonde)
- **Geografía:** Cambios recientes en el agro latinoamericano. El caso de la soja en Argentina (Patricia Souto y Andrea Ajón)
- **Historia:** La crisis del Antiguo Régimen en Francia (Marcelo Mariño)
- **Lengua:** Los relatos policiales (María del Pilar Gaspar, Beatriz Masine y Marina Cortés)
- **Matemática:** Ecuaciones y soluciones (Graciela Chemello, Mónica Agrasar y Ana Lía Crippa)

En cada secuencia pueden identificar una introducción en la que se justifica la elección del tema, **la propuesta de enseñanza en sus diferentes momentos** y con orientaciones concretas y ejemplos de intervenciones al abordar los textos y ayudar en su comprensión. **Por último, se incluyen comentarios finales** respecto de la propuesta.



Resultará interesante **leer las propuestas con criterio didáctico**, no como recetas de cómo trabajar sino más bien como caja de herramientas que cada uno puede utilizar según las condiciones particulares en que desarrolla su tarea docente. Además, es una buena oportunidad para tomar conciencia de qué intervenciones realizamos y cuáles no, qué otras estrategias nos han funcionado y no aparecen mencionadas en estas propuestas, etc.

Vale aclarar que **no es necesario intentar trabajar todos nuestros contenidos desde el enfoque de las capacidades**. Algunos de esos conocimientos no requieren profundización, sino simplemente ser memorizados, o automatizados a través de la práctica. Son insumos necesarios para la reflexión y la comprensión, pero no son fines en sí mismos, sino instrumentos para que las capacidades se desarrollen de manera más significativa.

Repensar nuestros programas de enseñanza desde el enfoque de las capacidades nos lleva a revisar los mismos atendiendo a dos cuestiones centrales: **la selección de aquellos contenidos más adecuados para diseñar actividades significativas**, y la inclusión de saberes emergentes. El Proyecto Zero de Harvard, dirigido por David Perkins y Howard Gardner, señala que, para el desarrollo de capacidades, **conviene elegir aquellos contenidos y temas que se caracterizan porque**:

- Son **centrales** para una o más disciplinas.
- **Suscitan curiosidad** de los estudiantes.
- Son interesantes **para el docente**.
- Son accesibles, en el sentido de que es fácil hallar información y situaciones en que el tema se refleja.
- Ofrecen la posibilidad de **establecer conexiones**: con otros temas, con experiencias previas, con situaciones de la vida cotidiana, etc.
- Permiten exploraciones cada vez más **profundas**. (Blythe, 2002: 57)

Especificidades de la lectura en las distintas disciplinas

Si no le diéramos ninguna orientación a un estudiante, ¿qué criterios creen que tendría en cuenta para saber a qué disciplina corresponde un texto? ¿Atendería a la forma en que está redactado? ¿Buscaría vocabulario particular que lo oriente? ¿Tendría en cuenta las imágenes, los títulos? ¿Miraría la fuente o las referencias bibliográficas? ¿Realizaría inferencias a partir de similitudes con textos que conoce?

Para nosotros, especialistas en nuestras disciplinas, esa situación puede resultar una obviedad, pero para un lector inexperto no lo es. ¿Qué características tienen los textos de Historia que los diferencian de los de Biología? ¿Y entre un texto que leemos en Lengua y otro abordado en Geografía? ¿Qué tiene de especial un texto en Matemática que lo diferencia de, por ejemplo, un cuento? Finalmente, ¿Qué similitudes podemos encontrar en esos procesos?

Sin intención de ser exhaustivos, dejamos algunas claves para pensar las preguntas:

Campos de conocimiento	Caracterización	Sobre los textos
Ciencias Naturales	<p>El lenguaje permite dar sentido y significado a los fenómenos observados. La reflexión sobre lo observado y sobre los datos permite construir modelos y conceptos científicos. Además, es el medio por excelencia para discutir y argumentar sobre diferentes interpretaciones posibles de un fenómeno.</p> <p>Los conceptos con los que se trabaja deben convertirse en instrumentos para comprender fenómenos, no en términos que sólo se repiten sin comprensión.</p> <p>La estructura de los textos expositivos y explicativos puede resultar una barrera para los estudiantes.</p>	<p>Predominan tres tipos de textos: científicos, de divulgación científica, y textos escolares.</p> <p>Son, mayoritariamente, textos expositivos, entre los que podemos reconocer:</p> <ul style="list-style-type: none">• Textos con instrucciones para realizar experiencias.• Textos de clasificación• Textos descriptivos.• Textos que desarrollan explicaciones o argumentaciones.
Ciencias Sociales	<p>La lectura posibilita acceder a variados discursos y fuentes. En muchos casos, un mismo texto aborda múltiples perspectivas que puede resultar complejo diferenciar durante la lectura.</p> <p>La lectura de fuentes primarias en español puede presentar un lenguaje inusual y poco utilizado en la actualidad.</p>	<p>Se trabaja con textos verbales, no verbales, y mixtos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Manuales• Enciclopedias• Obras de autor• Cuadros estadísticos• Mapas de diferente tipo y épocas• Fotografías• Novelas• Notas periodísticas• Pinturas• Planos Líneas de tiempo• Pirámides de jerarquías <p>Los textos verbales suelen presentar formas narrativas, descriptivas, y argumentativas.</p> <p>Se utiliza, además, la clasificación de fuentes en primarias y secundarias.</p>

Matemática	<p>El lector de matemática se enfrenta con diferentes tipos de expresiones. Por una parte, existen expresiones en español que incluyen palabras con un uso y un significado propio en la práctica matemática, diferente del significado en el lenguaje coloquial (“diferencia”, “hipótesis”, no significan lo mismo en Matemática que fuera de este campo).</p> <p>Por otra parte, vale mencionar las palabras propias del registro matemático no compartidas con el lenguaje ordinario como “bisectriz” y “coseno”.</p> <p>Por último, se utilizan expresiones con símbolos de diferente tipo tales como las letras de diferentes alfabetos, números, gráficas, gráficos estadísticos, figuras geométricas, diagramas, y otros convencionales como $<$, $>$, \leq, \geq, \neq, \Rightarrow, que permiten representaciones no verbales de conceptos, relaciones, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manuales escolares • Textos de historia de la Matemática que contextualizan el origen de un teorema, por ejemplo. • Problemas matemáticos. • Tablas • Gráficos • Escalas • Definiciones • Resoluciones de problemas elaboradas por otros. • Textos de divulgación
Lengua y Literatura	<p>Aunque el espectro de material de lectura es amplio, el docente del área suele concentrar sus esfuerzos en lecturas sobre temas propios del área, de la cultura, la literatura, y el uso de las convenciones de la lengua.</p> <p>En muchos casos se incluyen textos relacionados con otros lenguajes (televisión, multimedia, cine).</p> <p>Es bastante común que los textos desafíen al lector a construir diferentes interpretaciones, hipotetizar, completar vacíos al interior de las historias, diferenciar entre el orden del relato y el orden cronológico de la historia, entre otros.</p> <p>De igual manera, es característica la polifonía, en el sentido de que un mismo texto presenta diferentes voces, que es necesario identificar para comprender lo leído. Esto vale para los textos ficcionales pero también para muchos textos no ficcionales, que incluyen citas, reformulaciones, argumentaciones y contra argumentaciones, etc.</p>	<p>Textos ficcionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obras literarias en diferentes géneros y extensiones. • Fragmentos de obras • Antologías <p>Textos no ficcionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas • Biografías • Ensayos • Publicidades y propagandas • Discursos • Manuales • Noticias periodísticas

Cuadro elaborado a partir de: Ministerio de Educación y UNICEF (2010). El desarrollo de capacidades y las áreas de conocimiento. UNICEF: OEI.

Abordaje interdisciplinario de las capacidades con base en la comprensión lectora

En la **Clase 1**, al mencionar los diferentes documentos normativos que orientan la enseñanza de capacidades en los niveles obligatorios, señalamos que la Resolución 330/17 del Consejo Federal de Educación, como el Anexo III de la Circular Pedagógica 10/19 de la Dirección de Nivel Secundario de Corrientes, hablan de saberes prioritarios”, y “saberes emergentes”.

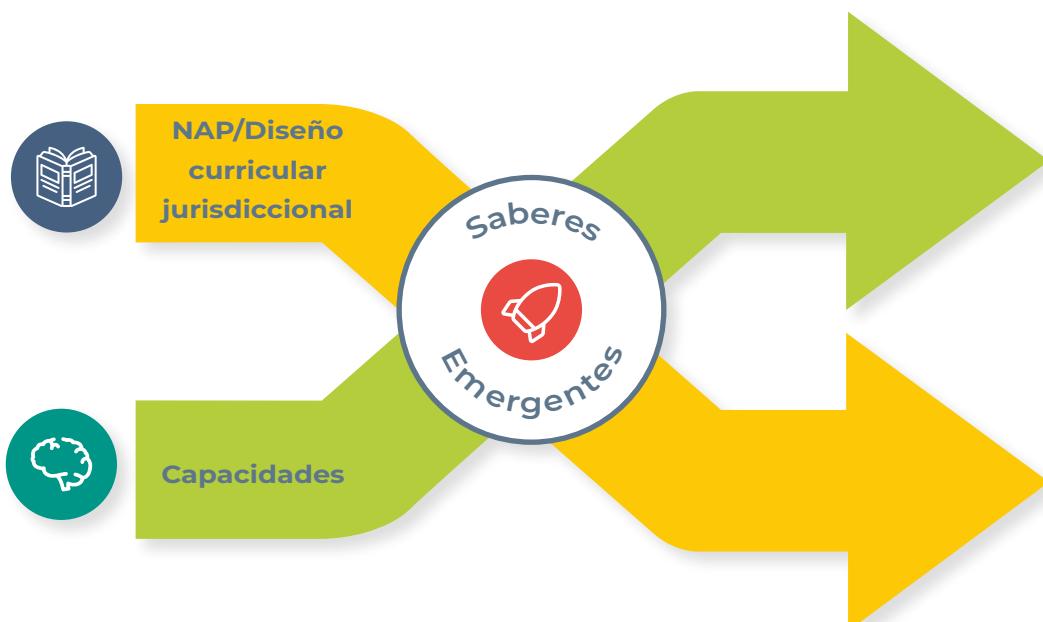
Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) son **los saberes prioritarios** organizados por áreas del conocimiento o disciplinas que proponen condiciones equivalentes de enseñanza en todo el sistema educativo nacional para que todos los/las estudiantes logren aprendizajes comunes de buena calidad.

Los NAP se complementan con **saberes emergentes**, creando puentes entre las disciplinas y las situaciones de la realidad. Son campos de conocimiento que van más allá de las disciplinas y que nos ponen en contacto con problemas inacabados, situados y pertinentes. Posibilitan abordar la enseñanza a través de proyectos y problemas reales cercanos a la cotidianeidad de los/las estudiantes en los que se los invita a abordar simultáneamente diferentes situaciones sociales, problemas éticos, responsabilidades laborales y cívicas, etc. (CFE, 330/17, pp. 10-11).

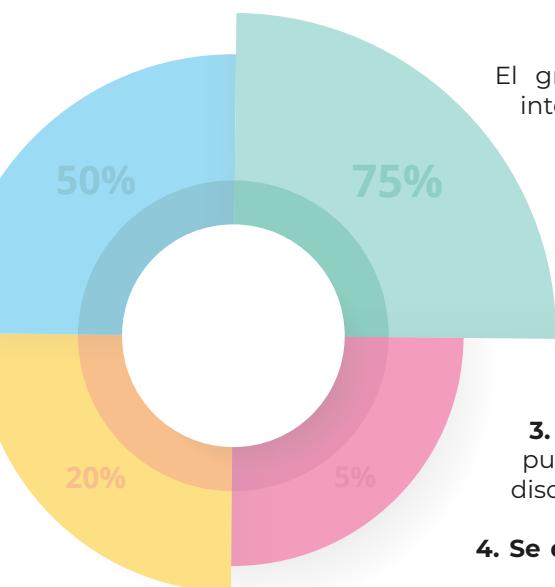
A diferencia de los saberes prioritarios, que son fundamentalmente disciplinares, los saberes emergentes son interdisciplinarios (pueden ser estudiados desde diferentes perspectivas y campos de conocimiento) y situados (el problema varía de región en región, de ciudad en ciudad, y también a través del tiempo). Cada saber emergente permite pensar múltiples preguntas y propuestas. Algunos ejemplos de estos saberes emergentes son:



El formato de trabajo que se recomienda para abordar los saberes emergentes son los proyectos interdisciplinarios.

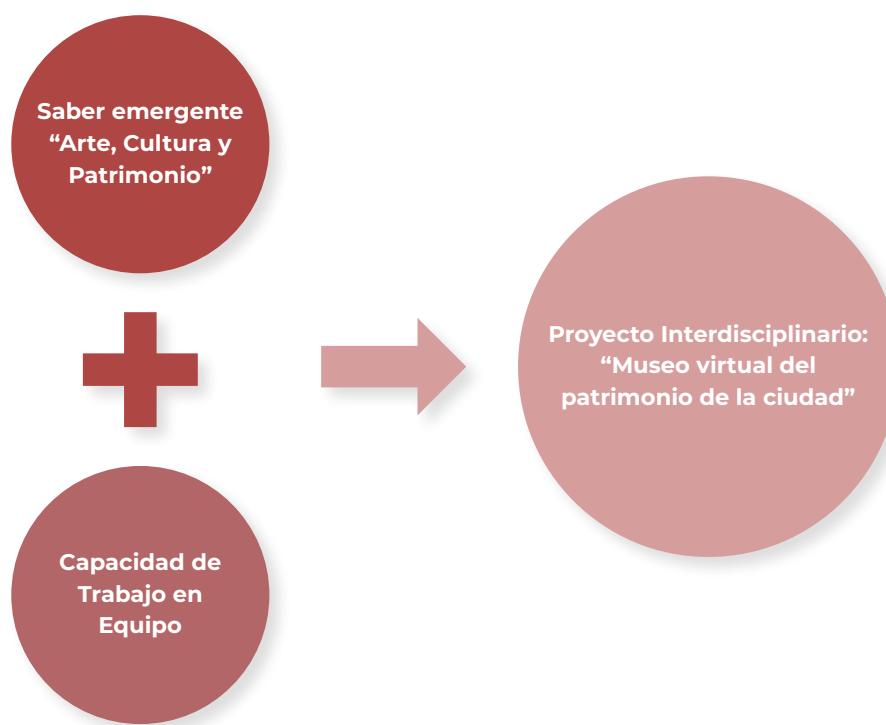


Fuente: Ministerio de Educación Corrientes, Dirección de Nivel Secundario. Circular pedagógica N° 10/19. Documento orientador N° 3 - <https://goo.su/Strqy>



El gráfico representa el modo en que se articulan estos proyectos interdisciplinarios, si los pensamos con base en la comprensión lectora:

- 1. Se define un saber emergente**, que actuará como eje de articulación de la propuesta. **A partir de ese saber se formulará un problema**, una pregunta, un plan de trabajo, que oriente las actividades del proyecto.
- 2. Se selecciona una o más de las seis capacidades prioritarias** mencionadas en la Clase 1, que se desarrollarán durante la ejecución del proyecto.
- 3. Se seleccionan aquellos contenidos prioritarios del NAP** que pueden aportar elementos para abordar el saber emergente desde cada disciplina.
- 4. Se definen las lecturas disciplinarias o interdisciplinarias** con las que



Si seleccionamos el saber emergente “arte, cultura y patrimonio”, podemos articularlo con la capacidad “trabajo en equipo” y formular un proyecto que se proponga crear, de manera colaborativa, un museo virtual del patrimonio local, que incluya saberes prioritarios disciplinares como:

- Lugares y personajes históricos de la localidad (**Historia, Geografía**).
- Leyendas y tradiciones (**Lengua y Literatura**).
- La riqueza de sus ecosistemas y recursos naturales (**Biología**).
- Datos cuantitativos sobre diferentes aspectos atractivos de la ciudad: datos de Censos, gráficos que muestren la evolución de algún indicador a través del tiempo, u otro (**Matemática**).

Recomendado

También en el Documento Orientador N° 2 de la Disposición Ministerial N° 10/19 de la Dirección de Nivel Secundario encontrarán dos ejemplos de propuestas de trabajo:

1. **“Calidad ambiental urbana”,** (Ciencias Sociales - Geografía)
2. **“¿Por qué comemos lo que comemos?”** (Biología - Historia - Lengua - Tecnología - Ciudadanía - Ciencias Naturales)

Propuestas interdisciplinarias de este tipo permitirían a los estudiantes abordar lecturas en diferentes tipologías textuales (tablas, textos, biografías, relatos orales y escritos, artículos científicos, manuales, informes de censo, mapas, etc.), poner en juego estrategias diversas (resumen, síntesis, representación de lo leído, jerarquización, contextualización).

CIERRE

Con el final de la Clase 4 llegamos también al final del Módulo, y podemos volver la mirada sobre el recorrido realizado.

¿Qué hemos hecho, y sobre todo, qué herramientas prácticas podemos recuperar a partir del cursado?

- Estamos en condiciones de justificar propuestas de enseñanza desde el enfoque de capacidades, ya que han estudiado las claves político-pedagógicas y también la normativa que la regula en los niveles primario y secundario. (Clase 1).
- Entendimos que la capacidad es una forma de saber compleja, en que intervienen experiencias personales, saberes teóricos y habilidades procedimentales. (Clase 1).
- Podemos fundamentar la importancia de que las capacidades sean trabajadas desde todas los espacios curriculares, ya que cada capacidad adquiere características propias en función del dominio específico. (Clase 2).
- Tenemos argumentos para sostener la necesidad de que cada docente, desde su disciplina, trabaje la comprensión lectora, en calidad de experto que orienta a un aprendiz en las especificidades de sus tipologías textuales (Clases 2 y 3).
- Reconocemos en la comprensión lectora una complejidad cognitiva muy significativa, que incluye procesos automatizables y otros más avanzados, en los que intervienen numerosas variables. (Clase 3).
- Conocemos recomendaciones para planificar propuestas de enseñanza centradas en la comprensión lectora, y también hemos analizado secuencias concretas en que se desarrolla esta capacidad en distintas disciplinas. (Clase 4).
- Vimos el potencial de articular saberes emergentes, saberes prioritarios, y comprensión lectora, como estrategia didáctica para diseñar proyectos interdisciplinarios, incluyendo un breve ejemplo orientativo, (Clase 4).

Se trató de un recorrido complejo, que espero, haya resultado significativo para todos ustedes. No espero, por supuesto, que estas ideas sean inmediatamente llevadas a la acción, ya que requieren de un proceso de trabajo y reflexión sobre la práctica sostenido en el tiempo. Los invito, por ello, a pensar el modo en que pueden socializar los aprendizajes con sus colegas de la escuela, directivos, compañeros del departamento, en una reunión institucional, y empezar el proceso de fortalecimiento que el desafío requiere. Con ese espíritu se planificó el trabajo integrador final.





CORRIENTES
tiene pase!