

Abstract: The use of technology resources is not a new subject. Many teachers refer to students should be taught within the context in which they live and operate. The mobile phone generates controversy in teachers causing interruptions and distractions in class. Now, having clear rules for all, what happens if we include this technology in our educational activities? what are the advantages of their use?, What do students and teachers think about it?

With this premise, this paper proposes a reflection on this issue, and also show the results of an inquiry carried out in 2013 where they surveyed 200 adolescents of the City of Buenos Aires and Greater Buenos Aires, and interviewed educators at the secondary level. Here, natives and digital immigrants gave their opinions to this apparent crossroads, revealing whether mobile phone use in different subjects could be a motivating factor and usefulness.

Keywords: Technological resources - students - cellular - digital natives

Resumo: A utilização dos recursos tecnológicos não é um tema inovador. Muitos pedagogos referem a que os alunos devem ser ensinados dentro do contexto no qual vivem e operam. O celular gera controvérsias nos professores já que provoca interrupções e distrações em suas classes. Agora bem, apresentando

regras claras para todos, ¿o que acontece se incluimos a esta tecnologia dentro de nossas atividades pedagógicas?, ¿quais são as vantagens de seu uso?, ¿que opinião têm os estudantes e os docentes?

Com esta premisa, o presente trabalho propõe refletir a respeito deste tema, e também mostrar os resultados de uma indagação levada a cabo no 2013 em onde se entrevistou a 200 adolescentes da Cidade de Buenos Aires e o Conurbano Bonaerense, e entrevistaram-se a educadores do nível secundário. Aqui, nativos e imigrantes digitais deram seu parecer ante esta aparente encrucijada, revelando se o uso do celular dentro das diferentes matérias poderia ser um fator de motivação e proveito.

Palabras clave: Recursos tecnológicos – estudiantes - celular – nativos digitales

(^{*)} **Carolina Bongarrá.** Licenciada en Publicidad (UP1998). Participó del programa “Tutorías Estudiantiles” en la UP en el 2000.

(^{**}) **Lorena Cardaci.** Profesora de Informática Aplicada en Educación Secundaria.

(^{***}) **Ana Damiani.** Profesora de Informática Aplicada en Educación Secundaria.

Proyecto piloto de resignificación del trabajo en el aula centrado en la formación de lectores y escritores.

Fecha de recepción: agosto 2014
Fecha de aceptación: noviembre 2014
Versión final: marzo 2015

Susana Blanco (^{*)}, Inés Cabriza (^{**}), Andrea Cohen (^{***}) y Paola Galussio (^{****})

Resumen: Debido a la heterogeneidad de conocimientos previos de los alumnos de primer año, en cursos superpoblados y con una baja carga horaria en Castellano (cuatro horas semanales), es por eso que en el E.T. N° 1 Otto Krause los docentes de esta materia acuerdan aplicar un Proyecto de Pareja Pedagógica como experiencia piloto.

Palabras clave: lecto-escritura – trabajo áulico – pedagogía

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 85]

Estrategias empleadas

La estrategia que intentamos describir consta de la incorporación de una segunda docente que acompañe a la profesora titular en el mismo espacio. Esto facilitará la atención de los distintos ritmos de aprendizaje, sus diferentes formas de apropiarse de los textos y también las dificultades que surgieran en el proceso, lo cual posibilita un seguimiento más personalizado. Esto implicó una clara ruptura de las rutinas escolares. Por ello, la selección de los docentes no sólo se ha realizado a partir de la disponibilidad horaria de los mismos; sino que ha surgido de una elaboración conjunta del proyecto y el compromiso claro de trabajar en equipo. Pero funda-

mentalmente, se unificaron criterios en cuanto al enfoque de la enseñanza, contenidos mínimos y formas de evaluación. Esto nos llevó a una productiva revisión de las prácticas docentes. Esta estrategia pretende, dentro de las condiciones institucionales y la organización del trabajo docente, profundizar el análisis sobre el desempeño de los estudiantes y elaborar estrategias didácticas más adecuadas y más eficaces.

Se consideró como objetivo principal que los alumnos dominaran los recursos necesarios para una comprensión efectiva de los textos (literarios o no) y la construcción de un hábito de lectura, al menos incipiente. Sin embargo, como resultado del trabajo en equipo, se ob-

servaron otras potencialidades en el proyecto, que nos motivaron a fijar diferentes objetivos entre las docentes que participamos en el mismo. Se trata de aumentar la inclusión, disminuir la deserción y la repitencia así como el ausentismo. En el equipo, intentamos trabajar desde el reconocimiento de la heterogeneidad para lograr una organización escolar fuertemente homogénea. De esta manera, abandonamos formas pasivas de educación para adoptar un enfoque activo en la instrucción. Los alumnos, por su parte, han incorporado nuevas estrategias de aprendizaje; se vieron obligados a abandonar el aprendizaje pasivo por la fuerte exposición a un solo docente y recurrir al aprendizaje activo y colaborativo de dos docentes; se sintieron integrados en un proyecto fomentado desde la institución y encontraron en la escuela el apoyo necesario para lograr consolidar su autoestima y hacer realidad el concepto: Tu esfuerzo vale.

Esta estrategia no sólo fortaleció el vínculo docente-alumno; sino también, el vínculo entre ellos; ya que se promovió el trabajo en pequeños grupos con un docente que genere reflexión sobre los procesos de intercambio de información, complementariedad en las tareas, interacción y autoevaluación grupal. Hay que resaltar que los alumnos además de contar con el apoyo de dos docentes, en varias oportunidades realizaron la coordinación y seguimiento de otros compañeros (designados por la docente), lo cual permitió un segundo nivel de ayuda.

Justificación teórica y experiencias

Al iniciar este proyecto nos enfrentamos a una escasa (por no decir nula) bibliografía sobre el tema. Esto nos obligó a revisar nuestros supuestos pedagógicos y reformularlos para poder llevar adelante una experiencia como esta. Desde hace unos años la aparición y desarrollo de los medios audiovisuales parecía prever la muerte de la lectura a largo plazo. Sin embargo, de un tiempo a esta parte se ha acelerado la diversificación y complejización de códigos; que lejos de desbarrancarse uno a otro no han hecho más que articularse y reconstituir los sistemas de representación simbólica de nuestra sociedad. Lejos de desaparecer, entonces, el lector debe formarse como alguien capaz de atravesar esas redes de significaciones.

Una concepción así de la lectura requiere justamente dejar de creer que la adquisición de la lecto-comprensión se acaba en los primeros años de escolaridad. Gracias a la ayuda de un otro, hacen su aparición nuevas maneras de entender y resolver los desafíos del conocimiento. Lo que hoy requiere de una asistencia, en el futuro podrá realizarlo sin ayuda, de manera autónoma. La condición para que se produzca tal autonomía está en relación con la ayuda recibida. Así, la formación de un lector competente y activo dependerá del trabajo en conjunto realizado en el aula. Para ello, la estrategia que estamos describiendo intenta que los alumnos atraviesen tres etapas: la primera se centra en volver activos a los alumnos frente al objeto texto. Parte del trabajo de la pareja pedagógica en un principio es, tal como afirman Bautier & Bucheton, indagar acerca de “las prácti-

cas socio-lingüísticas no escolares de los alumnos [que] son parte integrante de sus aprendizajes, del escrito en particular: lo que construyó el alumno antes y durante la escolaridad en su entorno no escolar (...) influye en la manera en que comprende o no comprende las actividades de lenguaje escolares” (1997, p. 5). Es decir, explicitar lo que ya ha desarrollado el alumno como experiencia lectora. Introducir y detenernos en estos conceptos y estrategias es clave para evitar caer en la excusa del desinterés cuando en realidad la distancia entre el desarrollo real de los alumnos y lo propuesto es tan grande que les resulta inabarcable. De allí que es fundamental también generar un clima de trabajo afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y el interés por el conocimiento.

Un segundo momento de este trabajo complementario se centra, ahora sí, en el desarrollo de técnicas diseñadas para reforzar la instrucción orientada principalmente en lograr la comprensión global de un texto. Podemos inferir que en cada alumno y para cada contenido de aprendizaje existe una zona que está próxima a desarrollarse y otra que en ese momento está fuera de su alcance. Es allí donde deben situarse los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para finalmente acceder a un tercer momento donde se internalizan las técnicas desarrolladas (ya conocidas o no) de comprensión y lectura. Este tipo de trabajo además, se articula con el trabajo individual u organización descendente (Lerner 2002) a través del cual los alumnos realizan las lecturas de forma individual. Luego de la puesta en común, se profundizan los problemas de comprensión suscitados y se trabaja por ejemplo, con el vocabulario desconocido con la guía de las docentes. Para abordar esta dificultad apelamos al esquema que defiende Irwin (1986): sobre la base de los esquemas mentales (estructuras cognitivas y afectivas del alumno) se asientan los microprocesos que activan el reconocimiento y la comprensión en una primera instancia. Luego, aparecen los procesos conocidos como de interacción en los que los alumnos generan posibles inferencias por fuera del material textual. Recién más tarde aparecen los macroprocesos que le permiten al alumno una comprensión global del texto; para finalmente pasar a los procesos metacognitivos que habilitan la lectura crítica del texto. En cualquiera de estos estadios puede intervenir la pareja pedagógica. En cuanto a los problemas de conceptualización en temas específicos como por ejemplo, las familias de palabras, trabajamos constantemente con ejercicios que abordan la construcción de términos (prefijos, sufijos y bases léxicas) y la lluvia de palabras frente a elementos que por su poca frecuencia en el vocabulario habitual de los alumnos puedan presentar alguna dificultad. Centrándonos ya en la formación de lectores, por ejemplo, hemos realizado junto con la lectura actividades de desciframiento de mensajes desde el alfabeto griego. De esta manera los alumnos internalizaron nociones referentes a la discrecionalidad del signo, el uso adecuado de las preposiciones y el respeto por las normas del castellano. También se realizaron trabajos de producción escrita para afianzar el vocabulario adquirido a partir de diferentes lecturas.

La mayor intervención se desarrolló sobre la habilidad de comprensión en los alumnos. Dimos relevancia a distintos materiales discursivos: la reflexión sobre elementos audiovisuales estuvo más que presente. No sólo se utilizó el soporte audiovisual en la comprensión de novelas, con diapositivas que ilustraran los espacios donde transcurre la novela y las producciones pictóricas a las que se hace referencia en ella, sino que la pintura actuó en muchas oportunidades como disparador de la producción escrita.

La comprensión de textos audiovisuales más complejos también se abordó: se planificó como actividad extraordinaria la proyección de una película del director Louis Malle y el trabajo sobre el texto filmico de manera que los alumnos puedan deconstruir sus componentes y ensamblar diferentes significados e interpretaciones. La intertextualidad literaria también estuvo presente. Se hizo dialogar la novela de Laragione con textos de Borges y Ana María Shua. Se alentó a los alumnos a realizar asociaciones con otros textos y personajes. Relacionamos el contexto descrito por la película con la realidad construida en esta novela.

En cuanto al desarrollo completo de un lector, también se trabajó con las consignas escolares; observamos que muchos alumnos tenían un bajo desempeño escolar no a causa de la falta de estudio sino a raíz de no entender correctamente lo solicitado. Por lo tanto, se formularon ejercicios para focalizar la importancia de los conceptos presentes en las consignas (¿qué significa leer, transcribir, analizar, etc.?). Se relacionó el análisis del paradigma verbal con su injerencia en la confección de consignas, y se les pidió a los alumnos que produjeran ellos mismos ejercicios para sus compañeros justificando la redacción de sus enunciados.

Muchas de las actividades que señalamos relacionan la actividad de la lectura, con la oralidad y la escritura (Alvermen, 1990). La discusión colectiva enriquece la comprensión lectora y asienta en la memoria a largo plazo las estrategias desarrolladas. El rol de la pareja pedagógica entonces es clave para llevar a cabo estos procesos esenciales para el desarrollo de las potencialidades humanas. El mero contacto con los objetos de conocimiento no garantiza el aprendizaje, para ello están los procesos pedagógicos definidos como intencionales y deliberados, dirigidos a la construcción de seres psicológicos insertos en una cultura específica.

Al finalizar cada año, se plantea la cuestión acerca de la evaluación sobre la efectividad o no del proyecto. Intentamos a finales de 2011, obtener respuestas por parte del alumnado indirectamente: se eligió un relato a completar individualmente; para ello, repartimos un cuento Silvina Ocampo. Este se encontraba incompleto y adaptado para la evaluación. Inducía variables sobre la persona gramatical, la identificación o no y un extrañamiento o distanciamiento que producía un espacio liberador para facilitar la escritura. Este trabajo fue un gran acierto. Así supimos que los alumnos consideraban que el trabajo en pareja pedagógica agilizaba el aprendizaje, o que realmente nuestras técnicas eran efectivas al momento en que los estudiantes evaluaban sus lecturas.

Conclusiones parciales

El hecho de ser atendidos y ayudados en forma permanente e ininterrumpida fue clave para realizar la tarea solicitada. Las devoluciones de los alumnos acompañan las implicancias didáctico-pedagógicas con la que sustentábamos nuestro proyecto desde la teoría socio-histórica de Vygotski. Tanto los alumnos como las docentes hemos realizado un proceso: los alumnos efectivamente pasaron de una actitud letárgica y desganada a un paulatino involucramiento; del rechazo al esfuerzo en el trabajo áulico a una actitud expectante y comprometida; de la desatención al trabajo sostenido; del trabajo individual al trabajo cooperativo entre alumnos; del trabajo escolar rutinario y esquemático al asombro y curiosidad despertada en cada clase ante cada nueva estrategia de trabajo.

En cuanto a las profesoras, desarrollamos el programa desde una actitud flexible pero comprometida para remontar las dificultades persistentes más allá de los tiempos establecidos por cronograma; de un trabajo docente quejoso y solitario a un trabajo docente entusiasta y compartido; de la reproducción a la investigación, producción y sistematización de resultados.

Las docentes disfrutamos con una nueva manera de trabajar y compartir dudas y frustraciones; tenemos tiempo para debatir todas las cuestiones centrales de la enseñanza: desde los contenidos hasta las maneras de abordarlos.

Consideramos esta práctica pedagógica como un esfuerzo de largo aliento de un equipo docente que afortunadamente continúa creciendo e incorporando nuevas parejas.

Durante el final del 2013, dos profesoras, mentoras de nuestro equipo, se jubilaron y en su lugar se incorporaron cuatro docentes: dos de ellas lo hicieron en la modalidad de profesor por cargo; así fue como las horas extra-clase nos permitieron sumar a nuestro proyecto varios cursos más.

Tanto las reuniones semanales como el trabajo en equipo favorecieron la inclusión de los nuevos docentes a la realidad de nuestra institución. Ellos, en más de una oportunidad, expresaron la contención y la confianza que les provocó el saber que tenían colegas como referentes a quienes consultar y con quienes debatir sobre diversas problemáticas, ya fueran administrativas o pedagógicas.

De este modo, el equipo amplió sus horizontes y sintió más confianza para realizar nuevas actividades y propuestas. Y, al igual que el año anterior, las reuniones semanales fueron un elemento cohesivo que marcó la concreción del proyecto a pesar de los retrasos y problemas que encontramos en el camino.

Como consecuencia del trabajo cohesionado, colectivo y colaborativo al que hacemos referencia y gracias a la comunicación fluida y constante entre cada uno de los integrantes logramos pensar nuevos proyectos y estrategias de enseñanza-aprendizaje. A continuación, haremos referencia a dos de ellas: el Cuadernillo de Ingresantes y las experiencias teatrales directas.

Desde hace años se utiliza en la Escuela el Cuadernillo de Ingresantes como un elemento de trabajo desde el comienzo de clases hasta, aproximadamente, comienzos de abril. En este mes tomamos un diagnóstico y damos comienzo formal al primer trimestre, con el uso obligatorio (desde hace cuatro años) del libro Lengua y Literatura I de Editorial Kapelusz-Norma, para todos los primeros. El cuadernillo ha estado focalizado en lecto-comprensión, clases de palabras y reglas de ortografía. Durante 2013 pensamos entonces que sería mejor abocarnos de lleno a la lecto-comprensión y a la producción oral y escrita. El resultado es el Cuadernillo que implementamos este año, que pone el acento en el trabajo con distintos tipos textuales: instructivo (que nos permite trabajar con la comprensión de consignas), narrativo y expositivo-explicativo.

Decidimos además usar textos y consignas que tuvieran como protagonista a la escuela misma. El sentido de pertenencia y el amor a la escuela, muy grandes entre los krauseanos, son sostenes de gran peso para mantener la escolaridad.

Vale decir que como todo experimento que se basa en la prueba y el error, tendremos que hacerle ajustes a este cuadernillo también, teniendo en cuenta qué lecturas funcionaron mejor en el aula y cuáles no. Por suerte los chicos son transparentes y tan entusiastas como nosotros.

Por último, con el objetivo de reforzar los conocimientos literarios y culturales, trabajamos en clase con una escena de Romeo y Julieta, y los alumnos pudieron apreciar en el salón de actos de la escuela una adaptación humorística de la célebre obra de teatro de Shakespeare, la cual fue muy bien aceptada por la mayoría de los estudiantes. Varios de ellos señalaron que nunca habían asistido a una función teatral.

Luego de la representación, realizaron una actividad de escritura en la que criticaban, desde una perspectiva artística, la actuación, el guión, el vestuario, la iluminación y el sonido de la obra representada en el establecimiento. Trabajamos en conjunto con los profesores del Departamento de Inglés, quienes aportaron vocabulario y expresiones técnicas teatrales en esta lengua extranjera.

A modo de corolario de nuestras experiencias pedagógicas, no queremos dejar de señalar que, como resultado de las reuniones semanales que ya comentamos, pudimos organizar una salida didáctica con los cursos de cuarto año en los que dictamos Literatura, y que más allá del consenso logrado para trabajar en equipo en las parejas, conseguimos unir esfuerzos para actuar como una verdadera cátedra. Fue así como los estudiantes concurren con gran entusiasmo al Teatro Nacional Cervantes un viernes, fuera del horario escolar, para ver la representación de El conventillo de la Paloma, saine-

te que fue leído y analizado previamente en clase.

Referencias bibliográficas

- Alverman, D.E. (1990) *Using The Discussion To Promote The Reading Comprehension*. Newark: Ed. International Reading Association.
- Bautier, E. y Bucheton, D. (1997) *Les Pratiques Socio-Langagières Dans La Classe De Français? Quels Enjeux? Quelles Démarches?* (Trad. Flora Perelman). Repères: Institut National De Recherche Pédagogique
- Irwin, J (1986) *Teaching Reading Comprehension Process*. Englewood: Prentice Hall
- Lerner, D. (2002) "La Autonomía Del Lector. Un Análisis Didáctico." En *Lectura Y Vida*. Buenos Aires: DGCyE.

Abstract: Due to the heterogeneity of prior knowledge first year students in overcrowded classes and low workload in Spanish (four hours per week), that's why in the E.T Otto Krause no.1, this subject teachers agreed to apply a couple Education Project as a pilot project.

Keywords: literacy - courtly work - teaching

Resumo: Devido à heterogeneidade de conhecimentos prévios dos alunos de primeiro ano, em classes superlotadas e com um baixo carga horário em Español (quatro horas semanais), é por isso que no E.T. N° 1 Otto Krause os docentes desta matéria lembram aplicar um Projeto de Casal Pedagógico como experiência piloto.

Palavras chave: lecto-escritura – trabalho de sala de aula – pedagogia

(¹) **Susana Blanco.** Licenciada y Profesora en Letras en la Facultad de Filosofía y Letras. (UBA). En la actualidad desarrolla su doctorado en el área del Análisis del Discurso y las políticas lingüísticas; al tiempo que concluye una especialización en Educación y TIC.

(²) **Inés Cabriza.** Profesora de Lengua y Literatura y Correctora Literaria en el profesorado del CONSUDEC.

(³) **Andrea Cohen.** Licenciada en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y Traductora literaria técnico-científica en Francés (IESLV "Juan Ramón Fernández").

(⁴) **Paola Galussio.** Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Siguió la Orientación en Letras Clásicas. Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Educación y Nuevas Tecnologías por FLACSO.