

“Aportes para la Mediación Pedagógica”

Natalia Fischetti, Silvana Vignale, Eduardo Latino, Mariana Alvarado

Nataliafischetti@hotmail.com

Marianaalvarado@yahoo.com

Elatino_ar@yahoo.com.ar

Smontaruli@lab.cricyt.edu.ar

Secy Tunc P. UNCuyo

Informe de Avance

Resumen

El documento elaborado contiene tres tipos de sugerencias:

1. Desde el enfoque de la psicología cognitiva se proponen estrategias para trabajar con textos. Ello implica distintos momentos en el acercamiento a los mismos: saber escuchar, saber leer, reconocer y usar la forma del texto, confeccionar un resumen, realizar inferencia que permitan reponer información y controlar la propia comprensión del texto (metacognición)
2. Propuesta de realización de un taller sobre el eje “Ciudadanía y valores democráticos”, a fin de realizar una experiencia de re-producción, imitación, creación de valores.
3. Propuestas de temas para la elaboración de talleres.

Palabras Clave: educación - mediación pedagógica

Contenido: 1- Sugerencias metodológicas: ¿Qué prácticas para qué textos?

2- Propuesta de taller

3- Propuesta temática para la elaboración de talleres

1- Sugerencias metodológicas 1

**¿Qué prácticas para qué textos?
Enfoque desde la psicología cognitiva¹**

Prof. Mariana Alvarado

Saber escuchar:

Prácticas como la toma de notas de una exposición colaboran, indudablemente, a desarrollar la capacidad de comprender textos orales; otras, como la escucha de textos que se encuadran en géneros muy estandarizados —como el radioteatro o la entrevista— favorecen la puesta en juego de las estrategias de anticipación, inferencia, reconocimiento de los propósitos comunicativos, selección de los contenidos más relevantes, etcétera (Atorresi y Leona, 2000).

La didáctica actual sugiere que los ejercicios de comprensión oral reúnan las siguientes características:

¹ Síntesis y adaptación del material bibliográfico ofrecido en el marco de la Especialización en Constructivismo y Educación, dictada a través de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) creada por iniciativa de la UNESCO en 1957.

- Brindar a los alumnos una razón para escuchar, que tiene que constituir el objetivo global del ejercicio.
- Basarse en textos registrados, que puedan escucharse más de una vez, permitiendo al estudiante concentrarse en aspectos determinados.
- Permitir que su comprensión se formule de modo observable, de forma que se pueda evaluar, profundizar, reorientar.

Ejemplo: audio-documental

Elección para la que habría que pensar de qué tipos de documentales son receptores habituales los alumnos, qué conocimientos sobre el documental (sobre su estructura, sus temas, su estilo) poseen a partir de esa práctica como receptores, qué elementos nuevos aportaría el audio-documental, qué actividades pautadas podrían proponerse al respecto y con qué objetivos, y cómo podría ser evaluada su resolución

Saber leer:

- organizar correctamente la información nueva y establecer relaciones con la información que adquirieron con anterioridad
- relacionar la nueva información adquirida con los conocimientos previos y reponer a partir de esos conocimientos información no explícita
- uso de las estructuras o formas del texto. Identificar y utilizar esas estructuras. Es decir, pueden “encajar” lo que leen, que posee una forma convencional, en una estructura o forma existente en su memoria, y esto les permite anticipar y tratar información economizando esfuerzos.

La estrategia estructural: reconocer y usar la forma del texto

Los textos tienen una estructura o esquema que define su organización en partes. A su vez, los lectores poseen esquemas o estructuras abstractas de datos sobre los textos en la memoria a largo plazo o memoria permanente. Los esquemas contienen “espacios” que pueden llenarse con la información del texto. Algunas personas tenemos un esquema para las recetas de cocina, que contiene “espacios” para los ingredientes, las instrucciones de preparación y de cocción y las recomendaciones o sugerencias de presentación, entre otros aspectos. El esquema para los cuentos populares incluye espacios para los personajes, el ambiente, la introducción, el nudo y el desenlace, y para algunas fórmulas estereotipadas, como “Había una vez...”, “Érase una vez...”, “Y colorín colorado...”. Ya desde niños, sabemos la función de esas frases y cuál será el orden del relato. Para un texto de estructura descriptiva, las preguntas podrían ser: “¿Se dice cómo es un ser, un objeto, etc.? ¿Ese algo se analiza en sus diferentes partes o aspectos? ¿En cuáles? ¿Alguna parte se analiza, a su vez, en nuevas partes?” Tenga en cuenta el modo en que, en el ejemplo dado, se orienta el reconocimiento de la organización jerárquica: “ser”, “objeto”, etc. expresan la idea más general; eso se describe en partes que, a su vez, pueden describirse en nuevas partes, y así sucesivamente.

El resumen: extraer y retener ideas jerárquicamente

Utilizar la estructura del texto también para recordar las ideas principales, esto es, para resumirlas y retener su resumen. La estrategia de resumen consiste en aislar solamente aquellas proposiciones o ideas que contienen información nueva y de primer nivel, en englobar diversas ideas en una, en hacer generalizaciones y, luego, en expresar de manera simplificada la información. La información incluida y la omitida en el resumen de un texto revelan aspectos de lo que se ha comprendido y se ha recordado, así como también, evidencias acerca de las destrezas para elaborar resúmenes.

seis reglas básicas para elaborar un buen resumen:

- Dos reglas involucran eliminación de material: se debe eliminar material trivial y/o material importante pero redundante.

- Dos reglas consisten en la sustitución: de una lista de términos (mesa, cama, silla, sofá) por una categoría o término inclusivo (muebles) o de una secuencia de acciones (cortar, rasgar, pegar) por una acción general (ensamblar).
- Las dos reglas restantes implican proporcionar una síntesis del párrafo. La primera consiste en la selección de la oración principal explícita. La segunda regla se aplica si no existe una oración principal explícita, en cuyo caso se la debe construir.

Estas reglas podrían plantearse a partir de las siguientes actividades: eliminación, generalización, integración y construcción.

Las inferencias: reponer información

Reponer información ausente en la superficie de un texto. Cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él puede considerarse una inferencia. Partiendo de unos contenidos explícitos e implícitos planteados en un texto, el lector elabora un conjunto de proposiciones y, al mismo tiempo, construye un modelo situacional.

La metacognición: controlar la propia comprensión

La metacognición abarca el conocimiento que uno tiene sobre sí mismo como aprendiz y pensador; el conocimiento sobre las tareas de aprendizaje y el conjunto de creencias y auto-percepciones que actúan como determinantes de la orientación y el esfuerzo que uno adopta hacia dichas tareas.

Fases y preguntas involucradas en la metacompreensión (Ríos, 1991)

Fases y Categorías	Preguntas
Planificación	
Conocimientos previos	Antes de comenzar a leer, ¿qué sé sobre el tema de la lectura?
Objetivos de la lectura	¿Qué objetivos me propongo al leer este material?
Plan de acción	¿Utilizaré algún plan de acción para realizar esta lectura?
Supervisión	
Aproximación o alejamiento de la meta	¿Qué hice para determinar si estaba logrando mi objetivo?
Detección de aspectos importantes	¿Cómo supe cuáles eran los aspectos más importantes del texto?
Detección de dificultades en la comprensión	¿Cómo determiné cuáles son las partes del texto más difíciles de comprender?
Conocimiento de las causas de las dificultades	¿Por qué se me dificultó la comprensión de ciertas partes del texto?
Flexibilidad en el uso de las estrategias	Cuando me di cuenta de que no estaba comprendiendo, ¿qué hice?
Evaluación	
Evaluación de los resultados	Cuando terminé de leer, ¿cómo comprobé si había

logrados	comprendido el texto?
Evaluación de la efectividad de las estrategias usadas	¿Qué pasos llevados a cabo durante la lectura me facilitaron la comprensión?

King (1991) señala que una de las estrategias metacognitivas utilizada por los aprendices eficientes para verificar su proceso de comprensión durante el aprendizaje es hacerse preguntas. Este procedimiento es considerado metacognitivo porque opera como una forma de autoevaluación que ayuda al aprendiz a mantener una supervisión progresiva de su comprensión cuando está aprendiendo. Es decir, el proceso de hacerse preguntas es utilizado para controlar procesos de la comprensión, como integrar el contenido nuevo con el conocimiento previo, comparar ideas principales, confirmar supuestos, hacer predicciones, detectar dificultades de comprensión y remediarlas.

King (1991) ha diseñado un conjunto de preguntas para facilitar a los estudiantes la comprensión de diferentes materiales escritos, la integración de su contenido con su conocimiento previo y la supervisión de su comprensión, es decir, las preguntas están dirigidas tanto a los procesos cognitivos como a los metacognitivos.

Preguntas modelo (King, 1991)
<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué se parecen _____ y _____? • ¿Cuál es la idea principal de _____? • ¿Qué pasaría si _____? • ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de _____? • ¿Cómo puedo relacionar _____ con _____? • ¿Cómo afecta _____ a _____? • Comparo _____ y _____ en relación con _____? • ¿Qué origina _____? • ¿Cómo puedo unir _____ con lo que ya sé? • Entre _____ y _____, ¿cuál es mejor y por qué? • ¿Cuáles son algunas posibles soluciones para el problema de _____? • ¿Estoy de acuerdo con este enunciado? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué? _____ • ¿Qué no comprendo todavía acerca de _____?

Bibliografía sugerida para ampliación

Bruner, J.S. (1957). Going beyond the information given. En J.S. Bruner, E. Brunswik, L. Festinger, F. Heider, K. F. Muenzinger, Ch. E. Osgood, y D. Rapaport (Eds.), *Contemporary approaches to cognition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press

King, A. (1991). Improving lecture comprehension: Effects of a metacognitive strategy. *Applied Cognitive Psychology*, 5, 331-346.

Ríos, P. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. En A. Puente (Comp.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide. Scardamalia y Bereiter, 1984)

2. Propuesta de taller

Eje: Ciudadanía y valores democráticos

Experiencia: “Re-producción – imitación – creación de valores”

Moderadoras: Prof. Mariana Alvarado
Silvana Vignale

Descripción metodológica

Objetivos Generales

- 1 Explorar posibilidades, límites y proyecciones del encuentro entre educación y formación en valores.
- 2 Favorecer la reflexión crítica sobre los dispositivos y las prácticas que intervienen en el espacio curricular “Formación ética y ciudadana”.
- 3 Proporcionar instrumentos teóricos y metodológicos para repensar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos escolares y extra-escolares.
- 4 Facilitar la creación de propuestas curriculares autónomas que puedan ser llevadas a la práctica en vista a los distintos contextos socio-culturales.

Objetivos Específicos

- 1 Conformar una comunidad de cuestionamiento e indagación tal y como puede ser implementada con niños y jóvenes.
- 2 Problematizar la noción de valores a partir de los dispositivos y las prácticas institucionalizadas.
- 3 Arrojar la sospecha sobre la “práctica comunitaria” de reproducir, imitar o crear valores.

Momentos de la experiencia:

- Disposición del mobiliario (a cargo de las moderadoras)
- Justificación y presentación de la metodología de trabajo (breve introducción a cargo de una de las moderadoras)
- Conformación de grupos reducidos (máximo 5 personas)
- Distribución de textos
- Lectura en voz alta de los textos
- Elaboración de preguntas
- A rodar la pregunta
- Justificación y justipreciación de interrogantes
- Apertura al diálogo

- Cierre (pregunta ¿en qué medida estas prácticas dan lugar a la reproducción, imitación o creación? ¿en qué medida yo – docente – doy lugar a la reproducción, imitación o creación?)
- Metacognición (instancia de disertación a cargo de las moderadoras. Se apelará para la exposición a las propuestas pedagógicas de Kennedy, Lipman y Kohan)

Tiempo: Una hora (para la implementación de la dinámica) cuarenta minutos (para el cierre y la metacognición).

Texto propuesto para la experiencia filosófica:

El encuentro con la infancia

Una imagen del otro es una contradicción. Pero quizá nos quede una imagen del encuentro con lo otro. En ese sentido no sería una imagen *de* la infancia, sino una imagen *a partir* del encuentro con la infancia. Y eso en tanto que ese encuentro no es ni apropiación ni un mero re-conocimiento en el que se encuentra lo que ya se sabe o lo que ya se tiene, sino un auténtico cara a cara con el enigma, una verdadera experiencia, un encuentro con lo extraño y lo desconocido que no puede ser reconocido ni apropiado. El sujeto del reconocimiento es el que no es capaz de ver otra cosa que a sí mismo, el que percibe lo que le sale al encuentro a partir de lo que quiere, de lo que sabe, de lo que imagina, de lo que necesita, de lo que deseo de lo que espera. El sujeto de la apropiación es el que devora todo lo que encuentra convirtiéndolo en algo a su medida. Pero el sujeto de la experiencia es el que sabe enfrentar lo otro en tanto que otro y está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro: el sujeto de la experiencia está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida. Si el re-conocimiento y la apropiación pueden producir imágenes de la infancia según el modelo de la verdad positiva, la experiencia del encuentro no puede ser más que transmutada en una imagen poética, es decir, en una imagen que tenga la verdad inquieta y temblorosa de una aproximación singular al enigma. En ese sentido, quizá sea cierto lo que dice Meter Handke:... *nada de aquello que está citando constantemente a la infancia es verdad; sólo lo es aquello que, reencontrándola, la cuenta.*

Larrosa, Jorge. (2000)

Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Pedagogía Profana.

Una comunidad an-árquica y a-teleológica, sin principio fundamentador ni finalidad normativa, una comunidad en la que lo único común es el espacio en el que la pluralidad pueda manifestarse, el *en medio de* que nos relaciona y nos separa, un espacio, por otra parte, que deja siempre un hueco en el que lo nuevo pueda aparecer y hacer oír su voz. A partir de *La condición humana* y de *La vida del espíritu* podríamos decir que no hay educación auténtica sin la condición de la pluralidad humana, puesto que el hombre sólo se humaniza, sólo alcanza su diferencia y su singularidad, insertándose de una forma dialógica en un mundo constituido por diferencias y singularidades. A partir de *totalidad e infinito* podríamos decir que no hay educación sin fecundidad, puesto que el hombre sólo alcanza su condición entre los hombres diferentes y singulares. Tan diferentes que son incluso diferentes entre sí mismos. Y por eso, porque no coinciden ni siquiera consigo mismos, están abiertos al futuro.

Larrosa, Jorge. *Uno más Uno igual a Otro. Meditaciones sobre la fecundidad.*

En: (1998) **RELEA**

Insumos:

Tecnológicos: Retroproyector (para presentar el texto reproducido por filmina???)

Áulicos: espacio cerrado cuyo mobiliario sea movable

Destinatarios: docentes de EGB y polimodal, profesores graduados en ciencias sociales y humanas.

Máximo 50 personas Mínimo 10 personas

3- Propuesta temática para la elaboración de dos talleres:

- Educación y alteridad.
- Las ideologías sobre la multiculturalidad: asimilacionismo, integracionismo, pluralismo e interculturalismo.
- Diversidad y escuela.

Bibliografía

- 1 Cerleti, A. y Kohan, W. *La filosofía en la escuela, caminos para pensar su sentido*. Buenos Aires, UBA, 1996.
- 2 Kennedy, David “The Five Communities”, *Analytic Teaching*, vol 15, nº 1, 1994, pp. 3-16.
- 3 Kohan, Walter y Kennedy, David (org.) *Filosofía e infância. Possibilidades um encontro*. Petrópolis, Vozes, 1999.
- 4 Kohan, W. Leal Bernardina y Teixeira, Alvaro (orgs) *Filosofia na Escola Pública*. Vol. V, Petrópolis, Vozes, 2000.
- 5 Kohan, Walter y Waksman, Vera (comp.) *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC – Universidad de Buenos Aires, 1997.
- 6 ____ *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en el aula*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.
- 7 Kohan, Walter y Wuensch, Ana Miriam (org.) *Filosofía para crianzas. A tentativa pionera de Matthew Lipman*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- 8 Kovadloff, S “¿Qué significa preguntar?” En: *La nueva ignorancia. Ensayos reunidos*. Argentina, Rei, 1991.
- 9 Larrosa, Jorge y Philippe Meirieu (comps.) *Literatura y Pedagogía*. Madrid, Miño y Dávila, 2004.
- 10 Larrosa, Jorge. *Pedagogía profana. Estudio sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.
- 11 Langón, M. y otros. *Materiales para la construcción de filosofía ¿qué es la filosofía?* Uruguay, Az editora, 1997.
- 12 Sharp, Ann M. y Splitter, Lawrence J. *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires, Manantial, 1996.