

Universidad Abierta Interamericana

**DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN
PEDAGÓGICA**

MATERIAL DIDÁCTICO DESTINADO AL CURSO NIVELATORIO

INTRODUCCIÓN AL CURSO NIVELATORIO

CARACTERÍSTICAS DEL CURSO

Ser estudiante en la universidad conlleva determinadas habilidades y capacidades diferentes a las desplegadas en los anteriores niveles del sistema. En este sentido, el curso Nivelatorio tiene como finalidad acercar a los ingresantes al conocimiento de la vida universitaria, como así también a las características y particularidades de la Universidad Abierta Interamericana con el propósito de orientarlos hacia la cultura institucional.

Por otro lado, se propone abordar distintas herramientas para trabajar la lectura y escritura académica, que contribuirán en la organización de los estudios. Para el logro de este propósito se espera que el estudiante desarrolle prácticas y habilidades de escritura y oralidad a través de la participación en actividades de lectura y redacción e implementación de técnicas de estudio.

OBJETIVOS DEL CURSO

- Acompañar al estudiante en el proceso de adaptación al ámbito universitario.
- Promover su integración progresiva en el contexto de la Universidad Abierta Interamericana, a partir de la apropiación de los aspectos centrales que legitiman su cultura institucional (Sistema Pedagógico VanEduc).
- Incentivar el desarrollo de una mirada reflexiva sobre las propias habilidades de aprendizaje.
- Proporcionar las herramientas metodológicas necesarias que optimicen su desempeño en términos de operaciones cognitivas.
- Propiciar la aplicación de las herramientas que posibilitan el aprendizaje eficaz.
- Estimular el desarrollo de aspectos actitudinales que favorezcan una orientación autónoma y genuina hacia el autoaprendizaje.
- Destacar el beneficio de la autoevaluación como proceso de regulación y ajuste.
- Potenciar el reconocimiento y desarrollo de aptitudes indispensables que rigen la autoafirmación en el rol profesional

CRONOGRAMA DE ENCUENTROS

Capítulo	CLASE	RESULTADOS DE APRENDIZAJES	MODALIDAD
1 Modelo Educativo y vida institucional	1	Interpreta el programa del curso de Comunicación Oral y Escrita como inicio a la vida universitaria. Reconoce el aula virtual UAI Online Ultra como espacio de trabajo. Interpreta los pilares del Sistema Pedagógico Vaneduc y el modelo educativo de la Universidad Abierta Interamericana.	Sincrónico
	2	Comprende la normativa que regula la vida universitaria de UAI. Identifica los aspectos centrales que definen el ámbito universitario al que van a ingresar.	Asincrónico
2 El proceso de comprensión lectora	3	Reconoce momentos o fases de la lectura de textos académicos y su utilidad para el estudio. Distingue un hecho de una opinión en textos y producciones audiovisuales.	Sincrónico
	4	Aplica las técnicas de subrayado y notas marginales en los textos. Elabora una síntesis a partir de la lectura crítica de textos, audiovisuales, imágenes, entre otros.	Asincrónico
3 Técnicas de estudio	5	Aplica diferentes técnicas de representación gráficas de un texto.	Sincrónico
	6	Confecciona una técnica gráfica a través de un recurso digital.	Asincrónico
4 La argumentación	7	Reconoce los aspectos que caracterizan una argumentación. Elabora respuestas argumentativas.	Sincrónico
	8	Aplica algunas normas de citación académica según estilo APA. Aplica los signos de puntuación en la redacción de textos	Asincrónico
Integración de contenidos	9	Realiza la lectura comprensiva de un texto, aplicando sobre este, todo lo aprendido hasta el momento. Trabaja de manera colaborativa (en grupo).	Asincrónico
Examen	10	Integra y transfiere lo desarrollado durante las clases en un examen escrito.	Examen (virtual)
Taller Ambientación a la vida universitaria	Encuentro a definir	Identifica aspectos relevantes sobre la construcción del oficio del estudiante universitario Identifica usos y funciones de diferentes espacios y recursos de la institución, Reconoce distintos actores institucionales y sus funciones.	Presencial en la localización donde están inscriptos/as

CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DEL CURSO

DIMENSIÓN	INDICADORES	VALORACIÓN EN PUNTOS
Trabajo en clases (sincrónica y asincrónica)	Participación en las clases sincrónicas.	2
	Uso adecuado de la oralidad para expresarse.	1
	Entrega en tiempo y forma de las actividades solicitadas.	2
Examen escrito	Aplicación de las técnicas de estudio según los criterios propuestos en las clases.	3

CAPÍTULO 1

Modelo educativo y vida institucional

Este capítulo corresponde a las clases 1 y 2 del curso. Por medio de las actividades propuestas el estudiante

Resultados de aprendizaje

- Interpreta el programa del curso de Comunicación Oral y Escrita como inicio a la vida universitaria.
 - Reconoce el aula virtual UAI Online Ultra como espacio de trabajo.
 - Interpreta los pilares del Sistema Pedagógico Vaneduc y el modelo educativo de la Universidad Abierta Interamericana
 - Comprende la normativa que regula la vida universitaria de UAI
 - Identifica los aspectos centrales que definen el ámbito universitario al que van a a ingresar
-

Primera parte: Modelo educativo institucional

La UAI es una institución consolidada en el sistema de educación superior argentino que se distingue por su particular orientación pedagógica y sus criterios de inclusión social, democratización del conocimiento y atención a la mejora de la calidad de sus servicios, mediante una explícita cultura de evaluación institucional.

Es su misión

Desarrollar una propuesta educativa inclusiva, de calidad y pertinente con las demandas del desarrollo sostenible, la democratización del conocimiento y los valores humanísticos, a través de un modelo educativo que promueva la formación de profesionales competentes capaces de transformar realidades con responsabilidad social

Sistema pedagógico VANEDUC

La propuesta pedagógica del SPV se sustenta en una perspectiva constructivista social. Se resalta la centralidad del estudiante en el proceso formativo y el rol facilitador del docente para la consecución de los resultados de aprendizaje esperados. Se define la práctica educativa como un sistema de actividad orientado hacia un objeto intencional de aprendizaje situado en un contexto social y a la interacción con pares y con el profesor como vehículo para la construcción del conocimiento. Se procura la conformación de comunidades de aprendizaje donde los estudiantes demuestren motivación, capacidad para trabajar en equipo, responsabilidad y dominio disciplinar en la apropiación del objeto de estudio propuesto.

Se concibe al proceso formativo como un proceso de enculturación donde las mediaciones

culturales son físicas (a través de recursos didácticos) y simbólicas (lenguaje, modelos, habilidades, actitudes). La evaluación del aprendizaje es parte del proceso formativo y resulta congruente con la modalidad de enseñanza. Se promueven estrategias asociadas a la indagación, el debate y el intercambio de ideas con posturas críticas y argumentadas. El aula se organiza como un laboratorio social donde los alumnos aprenden encontrando relaciones significativas entre los contenidos y su transferencia a la resolución de problemas, casos o al desarrollo de un proyecto. El contexto es un componente fundamental en la práctica educativa toda vez que el alumno aprende en interacción dialéctica con el medio, por lo que resulta relevante su organización y ambientación para propiciar un aprendizaje significativo.

Se resalta la centralidad del estudiante en el proceso formativo y el rol facilitador del docente para la consecución de los resultados de aprendizaje esperados. Se define a la práctica educativa como un sistema de actividad orientado hacia un objeto intencional de aprendizaje situado en un contexto social, en el que la interacción entre pares y con el profesor vehiculizan la construcción del conocimiento.

Perfil del egresado

El perfil del egresado buscado está basado en el desarrollo de actitudes, conocimientos y destrezas:

- Actitud política entendida como una permanente preocupación y compromiso por resolver problemas sociales.
- Espíritu emprendedor
- Asunción y ejercicio de los valores éticos y solidarios.
- Actitud y capacidad para el autoconducción y el autoaprendizaje.
- Clara comprensión de los límites, responsabilidades y derechos.
- Sólida formación científica y tecnológica.

Principios Orientadores

1. EL ENFOQUE ECOLÓGICO DE LA PROPUESTA EDUCATIVA¹

A lo largo de la investigación educativa se pueden identificar diferentes enfoques de la práctica formativa en el contexto universitario que entrañan una historicidad con base en componentes sociales, culturales, económicos y científicos. Diversos autores (Pérez Gómez, 1998; Biggs, 2005; De Vincenzi, 2009; Zabalza Beraza & Zabalza Cerdeiriña, 2019) identifican al menos tres enfoques de la práctica educativa que conviven actualmente en las aulas universitarias. El enfoque tradicional está centrado en los contenidos disciplinares y en el rol del profesor como transmisor de información que el alumno debe reproducir. El enfoque está centrado en el estudiante como sujeto individual y en su capacidad para construir nuevos conocimientos, siendo el profesor el mediador que ofrece oportunidades de aprendizaje acordes a los intereses, capacidades y expectativas de los alumnos. El enfoque está centrado

¹ De Vincenzi, A (2021). Repensar la práctica educativa universitaria desde un enfoque ecológico de la educación. Vicerrectoría Académica, Universidad Abierta Interamericana.

<https://www.uai.edu.ar/docencia/orientaciones-pedag%C3%B3gicas>

en la experiencia de los estudiantes en interacción dialéctica con diversidad de contextos, siendo el profesor quien promueve el logro de resultados de aprendizaje consensuados, a partir del trabajo colaborativo y socialmente distribuido.

El tercer enfoque se estructura en base a una visión ecológica de la educación que define el aula como un “sistema vivo” donde sus componentes interactúan y se “alinean constructivamente” hacia el logro de los resultados de aprendizaje (Biggs, 2005). De esa interacción deviene un clima de intercambios psicosociales y de negociación de significados entre los actores involucrados en el proceso formativo (Pérez Gómez, 1998), promoviendo un aprendizaje colaborativo con base en la conformación de una comunidad de práctica (Lave, 1991; Wenger, 1998). Asimismo, se destaca la relevancia de la interacción de los actores con diversidad de contextos, a favor de un aprendizaje situado mediante experiencias de alta relevancia cultural y social (Díaz Barriga Arceo, 2009).

En un contexto donde los avances de las tecnologías digitales se incorporan en la forma cotidiana de vida de las personas, la inclusión de dispositivos portátiles en el aula favorece la dilución de sus límites tradicionales asociados al profesor como única fuente de información. Emerge un modelo de aula permeable a la integración de diversidad de fuentes y recursos que potencian la convergencia entre la educación formal, la no formal y la informal (Cobo y Moravec, 2011; Burbules, 2012) y favorecen la construcción de un aprendizaje expansivo que, al exceder las fronteras del salón de clase, hace más pertinente la educación formal respecto de las demandas del mundo laboral (Cobo y Moravec, 2011).

El aprendizaje

Desde el enfoque ecológico de la práctica educativa, el aprendizaje se concibe como un proceso de co-construcción basado en los principios del trabajo colaborativo (aprendizaje social) y el aprender haciendo (aprendizaje activo).

El rol del estudiante es el de prosumidor ya que, fruto de su activa participación en el proceso formativo -indaga, experimenta en diversos contextos, intercambia con otros, debate, consulta diversas fuentes de información, resuelve-, produce contenidos que publica y comparte con la comunidad que se conforma en el grupo-clase.

2. LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

Desde su creación la UAI se ha orientado al desarrollo de sus tres funciones (docencia, investigación y extensión) aportando a la transformación social, con base en un sistema axiológico. En la misión de la UAI se explicita su propósito de formar “... profesionales competentes capaces de transformar realidades con responsabilidad social”. Esto supone capacitarlos para actuar y transformar realidades en contextos cambiantes a través de decisiones basadas en la integración de conocimientos, habilidades y actitudes. El enfoque basado en competencias ubica la centralidad del proceso formativo en el estudiante, procurando su compromiso y responsabilidad con su propio proceso formativo. La actuación del estudiante en contextos de incumbencia profesional (simulados o reales) es un principio ordenador de la práctica educativa, al igual que el trabajo colaborativo con otros, desde enfoques múltiples e interdisciplinarios.

La formación basada en competencias se apoya en la formación humanística promoviendo en todas las carreras de la UAI el desarrollo de competencias transversales autogestivas, de trabajo colaborativo y de compromiso social, ambiental y ciudadano.

La promoción de competencias digitales ocupa un lugar prevalente en el proceso formativo, no sólo para atender a las demandas de una era digital sino además, para contribuir a la democratización del conocimiento propuesta en la misión de la UAI.

Priorizar el desarrollo de estas competencias en los estudiantes contribuye a incrementar el acceso a la información, promueve la construcción del conocimiento y favorece un aprendizaje cada vez más articulado con la innovación, la creatividad y el pensamiento crítico para la toma de decisiones. Las diferentes modalidades asumidas por la UAI para la implementación de los planes de estudio: presencial, híbrida, enseñanza extendida y virtual contemplan el diseño de actividades académicas mediadas por el uso intensivo de las TIC.

La UAI elabora sus planes de estudio a partir de la definición del perfil del graduado en términos de competencias profesionales.

Para gestionar este diseño curricular se proponen estrategias pedagógico-didácticas orientadas a aprender haciendo en torno a proyectos, experiencias simuladas, trabajos autogestivos, prácticas en laboratorios o en terreno y análisis y resolución de casos o problemas. Es por esto que tanto la estructuración metodológica de las clases como la presencia de espacios curriculares de integración distribuidos en diferentes años del plan de estudios de una carrera, constituyen aspectos indispensables para la concreción de los objetivos. Estos espacios garantizan la apropiación incremental de las competencias previstas en el perfil del graduado y permiten su validación.

El entorno de aprendizaje es un componente sustantivo en la educación basada en competencias, toda vez que favorece las condiciones para promover el aprendizaje significativo. La organización del equipamiento y su disposición inciden en los resultados de aprendizaje esperados. Formar con foco en el desarrollo de competencias se asienta en un modelo de aprendizaje en términos de participación social que requiere de oportunidades de interacción con otros actores y con diversidad de escenarios y herramientas culturales. Integrarse a la cultura institucional de la UAI supone comprender esta propuesta y contribuir a su enriquecimiento.

Segunda parte: Vida institucional

A continuación, te invitamos a conocer los aspectos principales de la normativa y la vida universitaria en la UAI. Trabajaremos con la [página web](#) de la Universidad y dos documentos institucionales, el [Reglamento Interno UAI](#) y los [Principios Éticos](#).

2.1 Reglamento Interno

Según el Diccionario de la Real Academia Española un reglamento es

- 1. m. Colección ordenada de reglas o preceptos, que por la autoridad competente se da para la ejecución de una ley o para el régimen de una corporación, una dependencia o un servicio.*
- 2. m. Der. Norma jurídica general y con rango inferior a la ley, dictada por una autoridad administrativa.*
- 3. m. Der. Norma emanada de los órganos de la Unión Europea directamente aplicable en los Estados miembros, sin necesidad de trasposición.*

En el ámbito universitario, un reglamento regula las relaciones al interior de la universidad con sus alumnos y docentes, conforme la normativa del Estatuto y sus disposiciones complementarias.

Los procesos académicos que regula son: el desarrollo de las cursadas, la condición de regularidad de los estudiantes, la aprobación de las asignaturas y la inscripción a los exámenes. Por eso es muy importante que conozcas su contenido y sepas cómo y cuándo utilizarlo.

El Reglamento Académico UAI se organiza en 21 capítulos, cada uno con sus correspondientes artículos, los cuales contemplan normas del orden académico y administrativo. Por otro lado, amplía las regulaciones a través de 3 anexos específicos, uno relativo a la normativa complementaria y los dos restantes a las carreras de grado y posgrado respectivamente.

Podés leer el reglamento completo en:

<https://nbapi.uai.edu.ar/reglamento-interno/2021/?page=1>

Te invitamos a que realices la actividad *Normativa institucional: Reglamento Interno UAI* en el aula virtual del curso nivelatorio.

2. 2 Página web

En la actualidad todas las organizaciones cuentan con sus sitios web como espacios de comunicación con la comunidad, así como también como medios de publicación de la información y recursos relevantes. En <https://uai.edu.ar/> podrás encontrar una amplia serie de recursos e información que serán de gran utilidad en tu desempeño como estudiante UAI. En la clase 2 del Curso Nivelatorio trabajamos el sitio web como un contenido con el propósito de que el estudiante reconozca su valor y utilidad. Te invitamos a que realices la actividad *Explorando el sitio web de UAI* en el aula virtual del curso nivelatorio.

2. 3. Principios éticos de la Universidad Abierta Interamericana

El documento [Principios Éticos de la Universidad Abierta Interamericana](#) pretende aportar al conocimiento y cumplimiento, en todos sus ámbitos, de los principios y valores a los que adhiere la institución.

En la clase 2 trabajaremos sobre el documento y deberás seleccionar uno de los principios que en él se describen para elaborar una situación o relato que opere como caso a analizar, en la que consideres que este principio se cumple o, por el contrario, no se cumple.

Te invitamos a que realices la actividad *Normativa institucional: Principios Éticos de la UAI* en el aula virtual del curso nivelatorio.

CAPÍTULO 2

El proceso de comprensión lectora

Este capítulo corresponde a las clases 3 y 4 del curso. Por medio de las actividades propuestas el estudiante

Resultados de aprendizaje

- Reconoce momentos o fases de la lectura de textos académicos y su utilidad para el estudio.
 - Distingue un hecho de una opinión en textos y producciones audiovisuales.
 - Aplica las técnicas de subrayado y notas marginales en los textos.
 - Elabora una síntesis a partir de la lectura crítica de textos, audiovisuales, imágenes, entre otros.
-

En el presente capítulo se introduce la noción de proceso de lectura comprensiva. En esta instancia es indispensable reflexionar acerca de la importancia de dicho proceso para la vida del estudiante universitario. A continuación, te proponemos una guía para orientar la revisión de las técnicas que utilizas al momento de estudiar.

¿POR QUÉ TRABAJAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO?

“Los modos de leer y escribir – de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos. (...) La alfabetización académica no es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre. La diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean a quien se inicia en la Educación Superior nuevos desafíos que exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir.

Cada vez que un alumno elabora un texto cada palabra que escribe representa un encuentro, probablemente una lucha, entre sus múltiples experiencias pasadas y los requerimientos de un nuevo contexto”.

Paula Carlino (2005), Escribir, leer y aprender en la universidad.

LA LECTURA

La aproximación básica a la lectura es la misma para todas las materias de estudio, aun cuando cada tipo de texto y de argumento requiera capacidades específicas.

Los estudios acerca de la lectura aportan elementos para entender que estamos ante un proceso complejo que implica la "construcción de significados entre un sujeto que lee y un objeto texto". En este proceso de interacción se ponen en juego muchos saberes, entre ellos, aquellos vinculados al sistema de escritura y a los saberes que se asocian con los contenidos

específicos tematizados en el texto.

Existe una especificidad que le es propia a cada asignatura y esto es uno de los aspectos centrales a la hora de comprender un texto. No es lo mismo leer un texto de Historia, que un texto de Física o un texto literario, hay características de los contenidos específicos que se hallan presentes en cada caso. El proceso de leer en forma comprensiva un texto requiere poder interpretar los sentidos presentes en dichos textos -vinculados al campo de conocimiento en cuestión- desentrañar la intencionalidad del autor y establecer las relaciones conceptuales

que se enuncian en cada caso.

Todo proceso de construcción de significados es gradual, existen etapas o momentos que dan cuenta de una aproximación paulatina al texto. En particular en este cuadernillo introductorio, consideramos las siguientes etapas.

Fuente: Teun A. van Dijk. "La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario". Editorial Paidós Comunicación. 1992

FASES DE LA LECTURA

I FASE: Pre-lectura

Durante esta fase se lee superficialmente el texto, tratando de captar los elementos más importantes, evaluar el interés del contenido, determinar la estructura general y formarse una idea global. Esta operación puede realizarse también a través de la llamada lectura rápida, que trata de analizar un texto rápidamente y en forma global para tomar de él unos pocos elementos.

Teniendo en cuenta los elementos que se han captado al recorrer el texto y la curiosidad de cada uno sobre el tema, puede resultar útil preparar una serie de preguntas a las que se quisiera dar una respuesta durante la siguiente lectura crítica.

II FASE: Lectura crítica del texto

La propia y verdadera lectura analítica debe realizarse con una disposición activa por parte del lector, distinguiendo los hechos de las opiniones, concretando los objetivos en el fragmento que lee, y determinando las informaciones de mayor importancia. La lectura crítica puede acompañarse de un subrayado del texto y de la toma de apuntes.

III FASE: Post-lectura

Para completar el aprendizaje es necesario controlar y reorganizar los apuntes. Pueden elaborarse diagramas, representaciones gráficas que muestren la estructura de la información, o bien fichas, tablas terminológicas y fichas con preguntas / problemas que ayuden a memorizar. Estas informaciones son básicas para la preparación de un trabajo escrito o de una exposición oral.

LA LECTURA CRÍTICA

"La comprensión de texto se define, desde un punto de vista cognitivo, como la construcción de una representación semántica coherente e integrada del mismo. Para construir esta

representación, debe procesarse la información proporcionada por el texto, integrándose con información de conocimiento previo del sujeto.

La representación comprensiva del texto está integrada por representaciones proposicionales y por representaciones enunciativas que interactúan durante el proceso de comprensión.”

Elvira Arnoux, Sylvia Nogueira y Adriana Silvestri.
Instituto de Lingüística – Universidad de Buenos Aires

La lectura implica un encuentro entre el lector y el texto en esta sección determinaremos algunos aspectos importantes para desarrollar la capacidad propia de lectura crítica. Estos son: la comprensión de los objetivos del autor, la valoración de la fiabilidad de las fuentes del escrito y la distinción entre los hechos y opiniones.

Comprensión de los objetivos del autor

La comprensión es un proceso mediante el cual el lector construye significado a partir de sus conocimientos previos y con las claves lingüísticas y textuales que le da el texto.

Es un proceso que implica una interacción entre el lector y el texto. Desde esta perspectiva el lector no es un sujeto pasivo ya que incorpora información del texto según sean las intenciones de lectura. Aporta sus propios conocimientos, procesa información que recibe del texto en función de sus conocimientos anteriores, formula hipótesis, hace deducciones interpretando el sentido global del texto y los sentidos más localizados pudiendo resumir esa información.

El texto a su vez ofrece pistas que permiten al lector orientar su interpretación. Esas claves residen en la coherencia, los procesos de cohesión, la estructura textual, el léxico y los distintos recursos de la lengua propios de la trama del texto por ejemplo los tiempos verbales y las clases de palabras predominantes.

Goodman, Kenneth “La lectura, la escritura y los textos escritos una perspectiva transaccional socio psicolingüística en Textos en Contexto 2 (Los procesos de lectura y escritura) Buenos Aires, Edición de la Asociación Internacional de Lectura, lectura y vida, 1986.

Valoración de la autoridad de las fuentes

Un texto adquiere valor según la competencia que posee el autor sobre el tema. Resulta útil aprender a relacionar una información con la autoridad de su fuente. Por ejemplo, una declaración del Fondo Monetario Internacional respecto a la evolución de la inflación puede resultar más fiable que la evaluación de un único operador económico.

El “principio de autoridad”, sin embargo, no debe condicionar demasiado a nuestro juicio: más allá del valor de la fuente, las informaciones de las ideas que contiene un texto deben resultar razonables y convincentes. Sucede a menudo que las llamadas “grandes firmas” enfrentan con ligereza los temas, por el contrario, sucede a veces que textos de recién iniciados en la escritura revelan gran competencia y dominio objeto de este trabajo. En otras palabras, la sola autoridad de la fuente no puede justificar una postura acrítica frente a un texto y al mismo

tiempo, la falta de autoridad no debe bastar para hacernos juzgar un escrito en términos negativos.

Distinción entre hechos y opiniones

Ya sea estudiando historia o leyendo los periódicos necesitamos separar los hechos de las opiniones, aun cuando la distinción entre ellos resulta muy difícil.

En términos generales podemos decir que una proposición describe un hecho que cuenta con alguna validación ya sea empírica o producto de una construcción teórica. En cambio, una proposición que refleja una opinión muestra un posicionamiento subjetivo. Por ejemplo son opiniones nuestras creencias, nuestras sensaciones y nuestros juicios.

Podemos tratar de evaluar su capacidad de distinguir hechos de opiniones en los siguientes ejemplos:

1. Sandro Pertini fue presidente de la República Italiana.
2. Sandro Pertini fue el mejor presidente que tuvo la República Italiana.
3. El semanario Panorama es mejor que el semanario Cambio 16.
4. Por lo general, las películas permiten relajarse más que los libros.
5. Cristóbal Colón descubrió América en 1492.

La primera proposición es un hecho ya que puede ser verificada. La segunda, en cambio, entra en el campo de las opiniones porque se trata de una afirmación no probable y por tanto subjetiva; todos los adjetivos como “maravilloso, bello, terrible, inteligente o estúpido”, corresponden a una opinión no verificable. Tampoco la tercera proposición presenta un hecho porque “mejor” indica un juicio de valor; además, ese juicio es muy difícil de analizar: “mejor” podría referirse a elementos diversos como el contenido, la compaginación, la calidad del papel. También la cuarta proposición presenta un juicio de valor y es por lo tanto una opinión. Estas consideraciones nos llevan a ejercitar nuestras facultades críticas, y a interpretar con la atención debida las proposiciones de este tipo.

La quinta proposición aparece a primera vista como un hecho, pero algunos historiadores sostienen que, efectivamente, Colón no llegó nunca al continente americano (sus expediciones exploraron las islas de América Central) y que los vikingos llegaron a América mucho antes que Colón. A veces, los libros de historia hacen de la quinta proposición un hecho, mientras que, a ojos vista, se trata de una afirmación imprecisa y quizás errónea.

Distinguir entre hechos y opiniones de un modo sistemático puede ayudar al análisis y la evaluación de textos, y puede facilitar la génesis y el desarrollo de nuestra capacidad de juicio autónomo.

RECONOCIMIENTO DE LA ESTRUCTURA DE LOS TEXTOS

En estudios realizados sobre el lenguaje, autores como Werlich y Adam, han establecido una diferenciación o categorización de los textos, centrada tanto en factores contextuales (tema, propósito, situación comunicativa) como en factores propios del texto (construcciones gramaticales, terminología, etc.). Así se proponen, de manera sintética, los siguientes tipos de texto:

- *Texto conversacional*: se caracteriza por la interacción entre dos o más interlocutores que colaboran en la construcción del discurso. Por ej. la carta, la entrevista, la encuesta, los diálogos teatrales, el coloquio, entre otros.
- *Texto narrativo*: Su función es informar sobre acciones o hechos reales o imaginarios. La narración tiene una estructura temporal, donde se van encadenando los hechos para construir la historia – situación inicial, quiebre o complicación, resolución o desenlace –.
- *Texto descriptivo*: Se caracteriza por informar sobre el estado de las cosas, caracterizar un objeto o situación. Suele adquirir una función secundaria en un texto.
- *Texto explicativo*: su función es hacerle comprender al interlocutor (una idea, un hecho, un concepto...). Su estructura habitual suele ser introducción, desarrollo y conclusión. Ej: la mayoría de los textos académicos –conferencias, clases, libros de texto-.
- *Texto argumentativo*: su función es exponer ideas y rebatirlas, de manera de convencer o persuadir al interlocutor. La estructura es similar a la del texto explicativo, pero con mayor presencia de argumentos.

Resulta importante conocer aspectos referidos a la estructura y organización de los textos ya que colabora en la comprensión de los mismos. En general, no encontramos textos denominados “puros”, es decir, que respeten sólo una de las tipologías mencionadas, sino que lo más común es encontrar en un mismo texto, una organización por secuencias. El concepto de secuencia textual resulta útil ya que corresponde a una parte constitutiva del texto y presenta una organización interna propia en cuanto al contenido que aborda, la función o el propósito comunicacional al que responde y las características gramaticales correspondientes. De modo análogo a lo considerado en cuanto a los tipos de textos, se pueden distinguir secuencias textuales prototípicas: argumentativa, descriptiva, conversacional, explicativa y narrativa.

Una de las secuencias más comunes en los textos académicos es la *explicativa*, en ella el punto de partida es una cuestión problemática o pregunta que puede ser explícita o implícita, la cual genera el desarrollo de una respuesta clarificadora y finalmente una conclusión.

EL SUBRAYADO DE IDEAS PRINCIPALES

La técnica del subrayado

Estudiar un texto exige una actitud activa, que comienza con una lectura veloz tendiente a captar de un modo rápido la idea global que el autor trata de comunicar, pero luego ha de seguir con una serie de técnicas que tendrán como objetivo comprender los detalles significativos que permitan entender cabalmente el propósito del texto.

Cualquier libro que leamos contiene diferentes ideas con una organización muy peculiar y con un sin número de detalles, comentarios e ilustraciones que tienen por objetivo hacer la lectura más interesante y entretenida, de modo de captar la atención del lector. Es tarea de éste comprender dicha organización y saber discernir entre ideas principales y aquellas que no lo son; esto se logra con el auxilio del subrayado.

Además, cada vez que necesitemos repasar un texto, si está bien subrayado, avanzaremos

muy rápidamente leyendo únicamente lo que hemos destacado, es decir, la estructura, lo esencial que el autor quiere comunicarnos. Debemos subrayar sólo las ideas principales y no así las ideas secundarias (Comentarios o ejemplos) ya que no aportan a la condensación del texto.

El subrayado es el primer paso hacia otras técnicas de estudio tales como: resumen, cuadro sinóptico, esquema de contenidos e incluso redes conceptuales, las que requieren tener muy en claro cuáles son las ideas principales de un texto. Para distinguirlas es necesario tener en cuenta lo siguiente:

- Comenzar a subrayar durante la lectura comprensiva luego de haber leído en forma completa la lectura veloz de aproximación.
- Interrogar al título o subtítulo, tanto de la obra como del capítulo o párrafo que estemos leyendo, la o las respuestas directas a tales interrogantes constituyen las ideas principales, las indirectas corresponden a ideas secundarias o a meros ejemplos.
- Cada párrafo suele contener una idea principal que se puede expresar a través de diversas frases; es común que cada autor mantenga constante el lugar donde coloca tal idea, que puede ser: al principio, al medio o al final del párrafo. No obstante, puede ocurrir que un párrafo contenga una idea implícita, o que ésta se encuentre distribuida entre varios párrafos, o bien que no contenga ninguna, por ser un párrafo de transición. Pero, con frecuencia, la idea principal se encuentra o al principio o al final del párrafo; en el primer caso estamos en presencia de párrafos deductivos: la afirmación y luego la confirmación; en el segundo, de párrafos inductivos: al principio los datos y luego la conclusión.

Los signos de puntuación: “.”, “,”, “;”, “:”, ayudan también, a captar visualmente la estructura del párrafo.

Descubrir, entonces, el estilo del autor nos permitirá captar más fácilmente la estructura de la obra; sin olvidar que puede no haber una estructura fija.

¿Qué subrayar?

Sólo ideas principales, detalles importantes o términos. Como el esfuerzo está dirigido a penetrar el pensamiento del autor, hemos de subrayar todo lo que éste considere importante: ideas, datos, fechas, lugares, términos técnicos, clasificaciones, etc., en síntesis, todo aquello que nos conduzca, con paso firme, a comprender plenamente el mensaje del autor.

¿Cuánto subrayar?

Sólo lo principal. Subrayar es una manera de condensar, de modo que hay que distinguir lo fundamental de lo accesorio. Si el subrayado es abusivo o indiscriminado estaremos poniendo obstáculos a nuestra comprensión del texto antes que ayudándonos. Habremos hecho un buen trabajo si al leer sólo lo subrayado podemos comprender el texto en forma completa.

NOTAS MARGINALES

Las notas marginales son aquellas que se toman al margen de un texto con el fin de destacar una idea principal o de interés permitiendo una relectura rápida de los conceptos principales del texto. Estas deben permitir ver a primera vista la estructura temática y racional de un texto.

Como dijimos más arriba, el estudio implica una actitud activa, de modo que si creemos necesario agregar al texto alguna anotación extra que nos conduzca a una mejor comprensión, debemos permitirnos tal libertad. Podemos hacerlo colocando un signo de admiración, de interrogación, observaciones personales tales como: "no estoy de acuerdo", "muy importante".

El objetivo de tales anotaciones marginales es que nos ayuden a realizar asociaciones, transferencias, valoraciones y tener una actitud crítica que nos permita relacionar los nuevos conocimientos con nuestra Estructura Cognitiva.

EL PROCESO DE COMPRENSIÓN

Acerca de la comprensión:

En distintas oportunidades de la vida escolar se solicita que se comprenda, si bien intentamos responder al pedido, nos preguntamos ¿qué es comprender? ¿Qué es lo que me piden cuando quieren que comprenda? ¿Qué tareas debo realizar para favorecer la comprensión? El proceso de la comprensión es complejo e implica la intervención de distintos aspectos. Intentaremos a continuación presentar algunos conceptos claves en torno al tema.

Comprender es:

- ↳ Un proceso activo que requiere de tiempo y esfuerzo, el estudiante debe lograr estar atento y concentrado en el tema.
- ↳ Disponerse a la actividad, la actitud dispuesta y proactiva del estudiante es fundamental para favorecer el proceso.
- ↳ Generalizar y transferir los conceptos que hemos aprendido a situaciones nuevas, es decir, ser capaces de resolver situaciones problemáticas que surjan de la realidad que nos rodea en relación a la temática leída.
- ↳ Organizar la información disponible, vincularla a la información previa que poseemos y generar nuevos conocimientos.
- ↳ Autoevaluar nuestras producciones y los propios procesos del pensamiento a fin de reorientar las acciones.
componen una estructura.

ACERCA DEL LECTOR Y SUS SABERES PREVIOS:

Otro aspecto que se debe considerar en el proceso de la comprensión es el vinculado a los saberes previos del lector, es decir, que la comprensión se realiza en la medida que el lector es capaz de relacionar lo nuevo que intentará aprender con los conocimientos previos que tiene sobre el problema abordado. En el texto "Entre libros y lectores II" (2001) los autores presentan un apartado muy interesante acerca de un fragmento de humor que nos permite apreciar el valor de los saberes previos al momento de leer un texto. Veremos en un texto algunos de los saberes previos que son necesarios para la construcción de los sentidos que el mismo propone.

Yo no era gato

"Un amigo mío, gran `canalla`, tiene un gato colorado que se llama "Lusenhoff". El insensato animal, ya en un par de oportunidades, se arrojó por el aire –luz del departamento (ubicado en un quinto piso) hacia la dureza de un patio interno. Las razones de su arriesgado comportamiento eran, hasta ahora desconocidas. Sin embargo, los últimos acontecimientos de dominio público acercan un par de posibilidades. Primera: Lusenhoff (con ese sexto sentido propio de los felinos) sabía que su fin podía hallarse en una Barbacoa. Segunda: Lusenhoff procuró inmolarsé (tipo bonzo) en protesta por el holocausto al que eran sometidos sus pares, no muy lejos de allí, en Villa Tablada.

Ante tamaña evidencia, el astro hollywoodense Silvestre (antaño conocido como gato malandrín) declaró a la prensa: "Cuando comenzaron a comerse a las ratas, no me preocupé porque yo no era rata". Ahora, tras la parrillada de gato, otro astro de cine, el perro Beethoven reconoció ante la revista Variety: "Cuando comenzaron a comerse a los gatos, no me preocupé porque yo no era gato". Tal vez mañana, algún oscuro empleado de la perrera municipal declare: "Cuando comenzaron a comerse a los perros, no me preocupé porque yo no era perro". Y tal vez muy pronto, alguien carbón en mano, estará golpeando a la puerta de los gobernantes..."

Roberto Fontanarrosa, Diario Clarín

La comprensión de este discurso requiere de saberes acerca del mundo y acerca de los textos. Entre los primeros, competencias acerca del mundo del fútbol, por ejemplo, que se denomina "canalla" a la hinchada de Rosario central; que Lusenhoff es un jugador pelirrojo.

Requiere también conocer que ese año los medios masivos de comunicación denunciaron que en las cercanías de la ciudad de Rosario, la gente más pobre comía gato asado. Otros saberes del mundo cultural son los referidos al dibujo animado y el cine de Hollywood. En cuanto a los saberes del mundo de los textos el lector debe reconocer la matriz de ironía con que el texto busca un efecto pragmático de humor y a la intertextualidad con un conocido texto del escritor Bertolt Brecht al que reenvía desde el título al último párrafo del artículo. Cuando un lector carece de alguno de estos saberes la comprensión es acotada ya que hay detalles que no puede percibir. En términos generales, pasa a menudo que el lector, aun siendo competente en el campo de lo lingüístico-textual, cuando se enfrenta a discursos cuyos referentes le son desconocidos, termina afirmando: "lo leí y no entendí nada".

CAPÍTULO 3

Técnicas de estudio

Este capítulo corresponde a las clases 5 y 6 del curso. Por medio de las actividades propuestas el estudiante

Resultados de aprendizaje

- Aplica diferentes técnicas de representación gráfica a la comprensión de un texto.
 - Confecciona una técnica gráfica a través de un recurso digital.
-

TÉCNICAS DE ESTUDIO: EL RESUMEN, LA SÍNTESIS, CUADRO SINÓPTICO y COMPARATIVO, MAPAS CONCEPTUALES.

EL RESUMEN

Consiste en condensar un texto de manera tal que en él sólo estén presentes las ideas más importantes. Tiene que reflejar el sentido global del texto base.

Se caracteriza por ser objetivo, es decir, no incluye valoraciones personales ni se cambian las ideas expresadas en el texto.

Implica una actitud activa, lo que favorece la comprensión del tema. Además, permite ordenar los conocimientos de una manera sistemática y organizada, favoreciendo el repaso de lo estudiado. Es el resultado de la reformulación de un texto fuente en otro más breve, con menor densidad informativa. Resumir no significa recortar y pegar segmentos del texto base, resumir requiere integrar los datos principales del texto base de manera coherente y cohesiva produciendo un nuevo texto.

¿CÓMO PROCEDER?

Para obtener un buen resumen es recomendable seguir los siguientes pasos:

a) **Lectura global** del texto, con el fin de obtener una captación general y reconocer su estructura textual.

b) **Lectura Comprensiva**, a efectos de entender, cabalmente, cada aspecto del tema que comunica el autor. c) **Subrayado de ideas principales y notaciones marginales**.

d) **Reelaboración** del texto de manera condensada.

LA SÍNTESIS

La síntesis tiene las mismas características que el resumen, pero su condensación es mucho mayor. En el proceso de reelaboración de la síntesis se requiere utilizar palabras diferentes a las utilizadas por el autor que permitan reflejar de manera global el sentido del texto pero profundizando su condensación. La realización de la síntesis constituye, por cierto, un verdadero aprendizaje significativo, ya que en el proceso de reelaboración está involucrada de un modo más directo nuestra estructura cognitiva.

Se ha de procurar que la síntesis sea lo más breve y concisa posible, destacando sólo lo esencial del texto. La elaboración de síntesis te ayudará a:

- Obtener una lectura activa.
- Aumentar el nivel de concentración.
- Desarrollar la capacidad de captar lo esencial de un texto.
- Mejorar el estilo de redacción.

CUADRO SINÓPTICO

El Cuadro Sinóptico busca representar gráficamente la relación entre ideas y contenidos, siendo su objetivo brindar una visión global de un determinado tema, de modo que pueda ser captado de un golpe de vista. Cuando está bien realizado, el Cuadro Sinóptico es de gran ayuda. Para ello hay que respetar cierta distribución lógica y cierta jerarquía, aspectos que han de ser detectados durante el subrayado; establecer jerarquía consiste en reconocer cuál es la idea central, cómo se subdivide ésta en ideas secundarias y así sucesivamente. No debe contener largas explicaciones, su función será la de relacionar entre sí las diferentes ideas, determinar su jerarquía y el esquema general de un tema.

Precavidos de caer en la tentación de que se trata de la única técnica de estudio a aplicar por su naturaleza, el cuadro sinóptico no da demasiadas explicaciones de los temas, sólo recoge ideas y palabras claves, nombres, términos técnicos, fechas y cosas por el estilo.

Las relaciones graficadas son básicamente de inclusión: de mayor grado de generalidad a la especificidad. De modo que si sólo nos limitamos a él, no estaremos en condiciones de desarrollar un tema, nuestro conocimiento será demasiado sintético para ello, y por tanto podremos fracasar en un examen o en una explicación.

Es muy conveniente que tengamos en claro la estructura de un tema, cosa que sí nos lo da un cuadro sinóptico, pero con ello no basta, es necesario, entonces, aplicar en todos los casos, digámoslo desde ya, más de una técnica de estudio, puesto que cada una de ellas, resalta diferentes aspectos de un mismo tema.

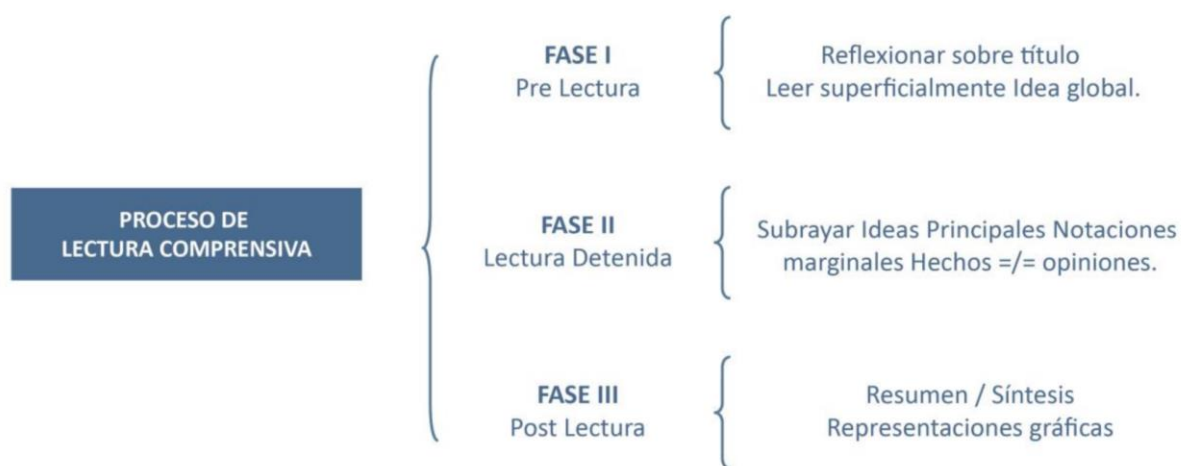
MODOS DE REALIZARLO

Vamos a mostrarte cómo confeccionar un Cuadro Sinóptico, pero no olvides que puedes aportar tu cuota de creatividad, aunque es conveniente que lo hagas después de entrenarte en los modelos aquí propuestos.

UTILIZANDO LLAVES

En este modelo de Cuadro Sinóptico se recurre a una Palabra Clave (que refleja el tema general del Cuadro Sinóptico), que se coloca en una posición central de la hoja precediendo a un signo llamado "Llave" ({), dentro del cual se ubican las ideas principales, detectadas en el subrayado, de manera muy concisa, respetando un orden lógico y jerárquico, las que a su vez, pueden subdividirse en ideas secundarias y así sucesivamente.

Vayamos a un ejemplo:



PROCEDIMIENTO

Para elaborar un Cuadro Sinóptico, conviene seguir los siguientes pasos:

- Lectura Veloz, de aproximación.
- Análisis de los diferentes aspectos desarrollados en el tema.
- Confección de un cuadro provisional.
- Estudio a fondo y repaso general del tema.
- Elaboración final del Cuadro Sinóptico.

CUADRO COMPARATIVO

Para referirnos al cuadro comparativo se debe partir de la reflexión acerca de ¿qué es *comparar*? Se establece una comparación cuando se fija la atención en dos o más objetos para descubrir sus relaciones o estimar sus diferencias o semejanzas.

El cuadro comparativo es aquel que consta de tantas columnas como elementos se quieran comparar. Cada columna se encabeza con el nombre del elemento y debajo de él se colocan sus características. La técnica de cuadro comparativo resulta muy interesante al momento de graficar la información clave de un texto dado que permite una rápida visualización de los conceptos claves y favorece la fijación de las ideas. Es importante recordar durante la construcción que el cuadro lleva un título, luego cada columna lleva un subtítulo y allí se colocan las características a destacar.

TÉCNICAS PARA REORGANIZAR LA INFORMACIÓN	
Síntesis	Resumen
<ul style="list-style-type: none"> • Se reelaboran las ideas principales subrayadas. • Se utilizan las propias palabras. • Puede modificarse la estructura lógica del texto. • Extensión aproximada: 8 renglones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se transcriben las ideas principales subrayadas. • Se utiliza el vocabulario técnico del autor. • Se respeta la estructura lógica del texto. • Extensión aproximada: 10 renglones.

CUADRO DE DOBLE ENTRADA

Este tipo de cuadro ofrece la posibilidad de ordenar y organizar las ideas y conceptos fundamentales del tema, en relación con aquellas características que más deseamos resaltar. Cada casilla se forma por la intersección de una Calle (línea horizontal) y una Columna (línea vertical); en ellas se anota, en forma muy breve, clara y concisa, la característica a destacar. Al igual que en el cuadro comparativo, en la técnica de cuadro de doble entrada es importante recordar durante la construcción que lleva un título, luego cada columna lleva un subtítulo y allí se colocan las características a destacar.

Veamos un ejemplo:

	TIPOS DE ESCUELA	
	Tradicional	Nueva
Alumnos	Rol pasivo Receptor de la información.	Rol activo Construye el conocimiento.
Docentes	Centro del proceso. Transmite el contenido.	Guía del proceso. Orienta el aprendizaje.
Teoría Pedagógica	Conductismo	Constructivismo Cognitivismo
Habilidades del pensamiento	Recuperación y reproducción del saber	Análisis, integración y aplicación del saber.

MAPAS CONCEPTUALES

Los mapas conceptuales tienen por objeto representar las relaciones significativas entre conceptos, en forma de proposiciones. Según señala Mancini (1996) "Los mapas conceptuales proporcionan un mapa esquemático, una agrupación holística de todo lo aprendido. [...] El gráfico es sólo la manifestación externa de una estructura mental de conceptos y proposiciones que da cuenta del proceso cognitivo puesto en juego en un aprendizaje significativo."

Constituye un recurso sumamente eficaz, en tanto promueve el aprendizaje significativo, entendido en términos del establecimiento de conexiones sustantivas entre conceptos, saberes previos y otros en proceso de construcción.

Si bien se trata de un recurso gráfico, y el impacto visual opera como una de sus principales virtudes, lo más relevante es su carácter constructivo y dinámico, ya que en su elaboración se movilizan múltiples funciones del pensamiento: identificar los conceptos clave, imprimirles una organización jerárquica, establecer relaciones entre ellos por medio de conectores.

Dado que se producen mayores niveles de comprensión cuando los nuevos conceptos o significados se engloban bajo otros conceptos más amplios, más inclusivos, los mapas conceptuales deben ser jerárquicos. Los conceptos más generales deben situarse en la parte superior del mapa, y los conceptos progresivamente más específicos, en la inferior.

Es evidente que las relaciones subordinadas y supraordinadas pueden cambiar a lo largo de un proceso de aprendizaje, razón por la cual se utiliza la metáfora "membrana de goma" para designar el carácter dinámico, flexible de estas formas de representación del conocimiento.

Es indudable que en el proceso de elaboración se pueden desarrollar nuevas relaciones conceptuales, en especial si de manera activa, tratamos de incluir nuevos conceptos. De este modo es un recurso que favorece la creatividad.

Paralelamente representa un intenso ejercicio de pensamiento reflexivo; los significados se

analizan, se discuten, se reconsideran, se modifican.

A partir de lo expuesto queda explícito su potencial en términos de activador de procesos de incorporación, elaboración, significación, comprensión y fijación.

Acompaña todo el proceso de adquisición: aprendemos mientras lo construimos, aprendemos mientras lo rediseñamos, aprendemos mientras lo explicamos, al tiempo que se activan mecanismos de fijación en tanto sintetiza y grafica el recorrido realizado.

Sus componentes esenciales son:

- términos conceptuales
- conectores
- proposiciones

Los conceptos, concebidos como regularidades en los objetos, acontecimientos, se designan mediante algún término conceptual, pero nunca con una oración.

Los conectores cumplen la función de enlazar y establecer relaciones explícitas entre los conceptos. A partir de que los conectores van relacionando los conceptos, se forman proposiciones, las que a su vez se relacionan entre sí. Esto se logra a través de palabras de enlace o por las jerarquías entre los conceptos que las componen.

Según las pautas convencionales planteadas por Novak, los conceptos se colocan dentro de una elipse o de otra figura geométrica, para destacarlos y diferenciarlos de los conectores. Conceptos y conectores se unen con líneas que irán de arriba hacia abajo; solamente se utilizarán flechas cuando las relaciones vayan en otro sentido, por ejemplo en las relaciones cruzadas y cuando se relaciona un concepto subordinado con respecto a uno supraordinado (de abajo hacia arriba).

CÓMO CONSTRUIR MAPAS CONCEPTUALES

Identificar los conceptos clave

Un mapa conceptual no es un texto exhaustivo que incluye todos los conceptos y relaciones posibles. Es fundamental realizar una selección de los conceptos más relevantes

Organizar los conceptos de acuerdo con su relevancia, a su grado de inclusividad

Se tendrán en cuenta los conceptos más generales o inclusores, en dirección hacia los de menor generalidad. Se podrá concluir una línea de desarrollo a través de un ejemplo, ya que se trata de un caso particular.

Graficar las relaciones entre conceptos utilizando conectores

Cada concepto englobado en una elipse u otra figura geométrica se relaciona con otro y otros, por medio de conectores que los enlazan

Tener presente que las relaciones de subordinación y supraordenación son relativas, provisionales en tanto siempre existen otras formas posibles de vincular estos conceptos.

Se desprenden así las características centrales que definen a este recurso:

- Selección de contenidos
- Jerarquización

- Impacto visual
- Integración conceptual

¿CUÁLES SON LOS PROCESOS A NIVEL DE PENSAMIENTO QUE SE MOVILIZAN A PARTIR DEL USO DE ESTE RECURSO?

- Diferenciación progresiva entre conceptos
- Reconciliación integradora de las jerarquías conceptuales
- Reestructuración cognoscitiva del conocimiento precedente

La diferenciación progresiva entre los conceptos que integran un mapa conceptual puede comprenderse como la modificación de conceptos a partir de la asimilación de nuevos conceptos a los conocimientos previos, y se produce a través de la interacción de los alumnos con el nuevo material que se ofrece como objeto de conocimiento.

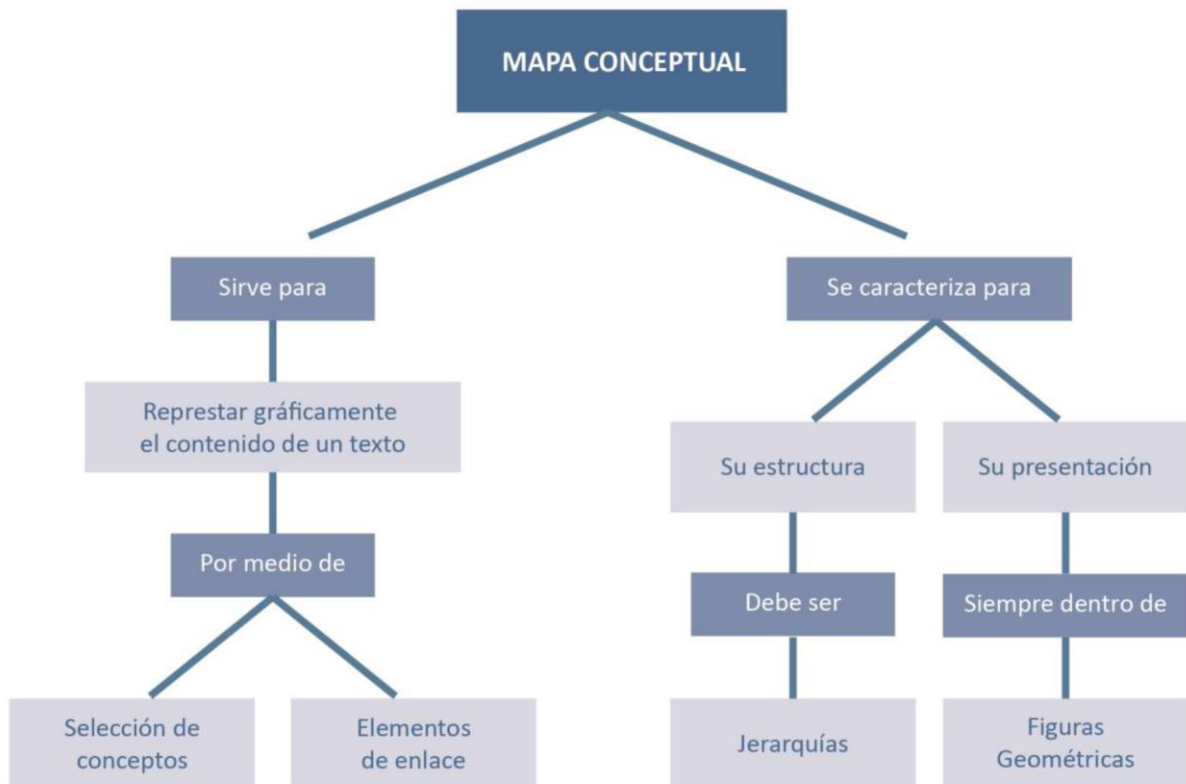
Por su parte, las ideas o conceptos previos, en la medida en que van reorganizando sus relaciones jerárquicas, adquieren nuevos significados y se da lo que se denomina reconciliación integradora. Ésta implica la revisión y el reacomodamiento de las jerarquías conceptuales modificadas a través del nuevo aprendizaje. El mapa servirá de andamio (estructura de sostén) para la comprensión de la nueva información y para su aprendizaje, a partir de las significaciones y sucesivas resignificaciones que realice.

EN SÍNTESIS

Según señala Rodríguez Moneo (1993) “Novak y Gowin (1984) recomiendan el empleo de mapas conceptuales en el proceso de enseñanza – aprendizaje, tanto por parte de los profesores como por parte de los alumnos. Sin embargo, indican que, en todos los casos, los mapas conceptuales deben poseer una estructura jerárquica que vaya de conceptos más generales e inclusivos a conceptos más específicos y exclusivos. Esta estructura propicia el aprendizaje significativo. Estos autores, a lo largo de su trabajo, señalan algunas ventajas y aplicaciones educativas de los mapas conceptuales:

1. Suponen un instrumento para explorar lo que los alumnos ya saben, actividad que proporciona información relevante para el profesor y para el alumno de forma que pueda llevarse a cabo un aprendizaje significativo.
2. Ayudan a explicitar las relaciones entre conceptos en una disciplina.
3. Dirigen la atención del estudiante y del profesor sobre los conceptos e ideas relevantes.
4. Son una guía en el proceso de enseñanza – aprendizaje (estado actual en el aprendizaje, qué es lo que se sabe, qué falta por aprender, cuál es el objetivo, etc.)
5. Fomentan la actividad creativa, favoreciendo la aparición de nuevas relaciones entre conceptos.
6. Son adecuados para el aprendizaje de la extracción de significados de libros de texto y artículos.
7. Suponen un instrumento útil para la extracción del significado en el estudio, el trabajo de laboratorio y de campo.
8. Son adecuados para la preparación de trabajos orales y escritos.”

Fuente: María Rodríguez Moneo "La representación y el aprendizaje de conceptos" *Tarbiya*, Nº3, 1993. Págs. 59/79



CAPÍTULO 4

La argumentación

Este capítulo corresponde a las clases 7 y 8 del curso. Por medio de las actividades propuestas el estudiante

Resultados de aprendizaje

- Reconoce los aspectos que caracterizan una argumentación.
 - Elabora respuestas argumentativas.
 - Aplica los signos de puntuación de textos.
 - Reconoce la importancia del correcto citado en los escritos académicos.
-

Argumentar es exponer el punto de vista propio para hacer que otro lo comparta. La argumentación está presente en multitud de situaciones de comunicación en las que alguien intenta justificar un pensamiento o un comportamiento, influir o persuadir a sus lectores.

Lo que determina que se produzca la argumentación es la existencia de un **propósito** en el emisor para influir sobre las creencias o ideas del destinatario. Cualquier conducta argumentativa se caracteriza por dos rasgos: su carácter dialógico y su carácter lógico.

CARÁCTER DIALÓGICO DE LA ARGUMENTACIÓN

El carácter dialógico de la argumentación ha sido puesto de relieve por diversos autores. Así, Dolz (1993), uno de los que más ha trabajado en el tema de la argumentación, afirma: «*La argumentación se asemeja a una especie de diálogo con el pensamiento del otro para transformar sus opiniones*». Esto hace que la actividad argumentativa se encuentre fuertemente ligada al contexto. (Camps, 1995).

Para que una argumentación tenga éxito, el emisor debe tener en cuenta al destinatario de la misma, un destinatario que puede ser individual o colectivo, concreto o genérico. Ello determina una serie de operaciones en dicho emisor:

- Reconocer la existencia de opiniones distintas sobre un tema.
- Definir el punto de vista propio e identificar otros distintos.
- Identificar al destinatario y prever sus opiniones.
- Seleccionar justificaciones adecuadas al destinatario.
- Saber contrargumentar ante la anticipación de las posibles razones del lector destinatario.

CARÁCTER LÓGICO DE LA ARGUMENTACIÓN

La argumentación sigue una estructura lógica en la que se confrontan elementos racionales para llegar a una conclusión, entre ellos podemos distinguir los siguientes:

- El **objeto** o tema sobre el que se argumenta.
- La **tesis** que se defiende o la postura que el autor tiene respecto al tema.
- Los **argumentos** o razones en los que se basa la postura del argumentador.

La postura del emisor frente al tema puede ser de dos tipos:

Positiva, lo que determina que la argumentación de prueba consistente en presentar ideas que respalden la postura.

Negativa, lo que determina una argumentación de refutación consistente en presentar ideas que rechacen con otros argumentos contrarios a la postura.

EL TEXTO ARGUMENTATIVO: ESTRUCTURA

Una característica esencial que diferencia al texto argumentativo de otros tipos de textos es la **presencia clara del emisor y el destinatario**. El emisor se manifiesta, por ejemplo, en el frecuente uso de la primera persona. El destinatario se descubre en fórmulas que el emisor incluye para dirigirse a él y a veces pedirle su adhesión a la tesis que defiende.

A este elemento caracterizador hay que sumar el modo en que los textos argumentativos se organizan:

- **Presentación o introducción.** Constituye el comienzo del discurso y su finalidad es presentar el tema sobre el que se va a argumentar. El argumentador intenta ya en ese momento captar la atención del destinatario y despertar en él una actitud favorable.
- **Exposición de los hechos.** Tiene como objeto enumerar y explicar los hechos que se consideran fundamentales y presentar la tesis de manera clara y concisa.
- **Argumentación.** Constituye la parte central del texto y contiene los argumentos en que se apoya la tesis o postura del argumentador.
- **Conclusión.** Es la parte final y contiene un resumen de lo expuesto (la tesis y los principales argumentos). Es la última oportunidad que tiene el argumentador para convencer al destinatario. [...]

Fuente: Página web de Editorial Santillana (agosto de 2005)
www.indexnet.santillana.es/lenguadoc/argumentación.pdf

A continuación, se presenta una lista de organizadores a considerar al momento de comenzar la tarea de argumentar en torno a un determinado fragmento, fenómeno o problema. Conviene que usted piense en los siguientes organizadores según la necesidad:

Para empezar:	En primer lugar... Comencemos por... En principio...
Para insistir:	...no olvidemos que... ...observemos que... ...además...
Para anunciar una nueva etapa o incluir otro tipo de dato:	...consideremos ahora... ...en cuanto a...
Para asegurar lo que se afirma:	...nadie pondría en duda que... ...las últimas investigaciones sobre el problema confirman nuestras afirmaciones al probar que...
Para protegernos de posibles objeciones por anticipado:	...tal vez... ...quizá... ...en muchos casos advertimos que... / ...probablemente...
Para concluir:	...en conclusión... ...en definitiva... ...finalmente...

RECOMENDACIONES SOBRE LA ESCRITURA ACADÉMICA

Considerando que tendrás que presentar trabajos escritos con frecuencia, se incluyen estas recomendaciones para que tengas en cuenta. Son algunos recursos básicos, que se irán complejizando a medida que avances en la carrera, y adecuándose a cada disciplina.

1. Adecuada redacción: Buscar una continuidad de palabras, conceptos y temáticas desde el comienzo hasta el final del escrito. Importancia del uso de conectores discursivos. Evitar el uso de ambigüedades, cambios repentinos de temas, repetir palabras o realizar oraciones innecesariamente extensas. Mantener el mismo estilo de escritura en todo el texto en cuanto a tiempos, modos o personas.
2. Importancia de la utilización correcta de los signos de puntuación.
3. Correcta ortografía
3. Atención a los aspectos formales (márgenes, fuentes, interlineado, alineación, sangría, numeración de página, etc.)
4. Uso adecuado de encabezados (títulos – subtítulos) y notas al pie.
5. Citar correctamente las fuentes: es un deber citar el trabajo de los individuos cuyas ideas, teorías o investigaciones han influenciado directamente el trabajo de uno.
6. Incorporar las Referencias bibliográficas. En trabajos académicos es frecuente el uso de NORMAS APA.

Para aplicar y profundizar en estos aspectos, encontrarás material teórico y práctico en el Aula Virtual.

CAPÍTULO 5

Actividades para practicar la comprensión lectora

En este capítulo encontrarás varios textos con consignas que te permitirán poner en prácticas las técnicas de estudio que se han ido abordando en el curso.

Resultados de aprendizaje

- Realiza la lectura comprensiva de un texto, aplicando sobre este, todo lo aprendido hasta el momento.
 - Trabaja de manera colaborativa (en grupo).
-

ACTIVIDAD DOMICILIARIA Nº 1

CONSIGNA:

1. Leer el texto de manera global.
 - a- Reflexionar sobre el título y escribir su apreciación en dos o tres renglones.
2. Realizar lectura analítica del artículo:
 - a- Subrayar las ideas principales.
 - b- Elaborar notaciones marginales de los conceptos fundamentales de cada párrafo.
3. Responder el siguiente cuestionario:
 - a- Explique qué es el Proyecto Cerebro.
 - b- ¿Qué distinción realiza el autor entre cerebro y mente?
 - c- Desarrolle su opinión respecto de la importancia de profundizar en el estudio de la mente.
4. Construir una síntesis del texto y elaborar una técnica gráfica.

Cerebro rico, mente pobre

Javier Bernácer María, Investigador del Grupo 'Mente-cerebro'. Instituto Cultura y Sociedad (Universidad de Navarra) 09/11/15

Hace un par de años, la Unión Europea y Barack Obama anunciaban la creación de dos macroproyectos destinados a descifrar el funcionamiento del cerebro, invirtiendo miles de millones en las próximas décadas. Nunca antes se había conocido una inversión de esta magnitud aplicada al conocimiento del ser humano. El esfuerzo para descifrar ese gran misterio, como dijo el propio Obama, transformará la Humanidad. Los científicos que nos dedicamos al estudio del sistema nervioso quedamos, sin duda alguna, entusiasmados ante el interés –y la fuerte inversión– que representaban estas dos iniciativas. La propuesta

americana, que acaba de recibir un nuevo impulso económico, se centra en desarrollar nuevas técnicas para observar el funcionamiento del cerebro en acción. Su idea es desarrollarlas y validarlas durante los seis primeros años, para después aplicarlas en los seis siguientes.

La versión europea, traducida al español como Proyecto Cerebro Humano, pretende ser la versión neurocientífica del Proyecto Genoma Humano, que tanto interés despertó en su momento. En su hoja de ruta destacan diez objetivos fundamentales, la mayoría de los cuales se dirigen a la gran meta de conseguir una simulación computacional del cerebro, para así alcanzar una mayor comprensión de este y saber cómo tratar mejor las enfermedades mentales. Ambos proyectos reconocen la necesidad de sumar esfuerzos y presumen de su carácter interdisciplinar: no será raro encontrar en la misma habitación a genetistas, químicos, ingenieros, médicos, expertos en ciencias de la información, etcétera, discutiendo el mejor abordaje experimental y la interpretación de los resultados.

El panorama, insisto, es ilusionante, y más si uno contempla las posibilidades de las técnicas que han sido desarrolladas en los últimos años: excitar o inhibir neuronas con un rayo de luz –optogenética–, hacer transparente un cerebro para observar mejor las neuronas teñidas –Clarity–, la tinción de cada una de las neuronas de un corte con un color distinto –Brainbow–, etcétera. Sin embargo, se echa algo en falta: da la impresión de que de aquí a quince años conoceremos mucho mejor el cerebro, pero habremos avanzado poco en el conocimiento de la mente. Pueden defenderse diversas posturas acerca de la relación entre la mente y el cerebro, pero parece razonable que un gran esfuerzo de investigación neurocientífica debería incluir a ambos.

¿Ocurre así en las iniciativas americana y europea? Los esfuerzos interdisciplinarios de estos monstruosos proyectos parecen olvidar algo. La Brain Initiative de Obama queda explicada en un documento de casi ciento cincuenta páginas. En él, se menciona seis veces la palabra "psicología", pero nunca como uno de los campos en los que se invertirá dinero; la palabra "mente", más allá de expresiones del tipo "hay que tener en mente...", aparece una sola vez, en las primeras líneas del preámbulo. La palabra "filosofía" se encuentra también una vez, en el título "The brain initiative: vision and philosophy". Creo que cualquier persona comprende hoy día que cerebro y mente van de la mano, y que la psicología y amplios campos de la filosofía –filosofía de la mente, de la acción, de la ciencia, teoría del conocimiento, ética, etcétera– son disciplinas adecuadas para tratar de entender la mente humana. El proyecto europeo parece querer paliar esta falta con la creación del Instituto Europeo de Neurociencia Teórica, aunque un rápido vistazo a su programa científico deja claro el carácter computacional –ingenieril, por decirlo en otros términos– de esta aproximación teórica.

Insisto en que estos dos proyectos tienen un gran interés para la neurociencia y la sociedad en su conjunto, y que de aquí a unos años ambos se beneficiarán de algunos de sus frutos. Pero, como sucedió con el Proyecto Genoma Humano, en el cual se inspiran, y que parece naufragar en las aguas de la epigenética, dejarán más preguntas que respuestas si no aceptan un abordaje realmente interdisciplinar de los problemas que tratan de resolver.

El modo en que la neurociencia aparta en ocasiones a otras fuentes de conocimiento, con campos complementarios e incluso comunes, debe ser objeto de reflexión para el propio neurocientífico. ¿Queremos encontrar preguntas fáciles para las respuestas que ya tenemos, o afrontar los grandes enigmas del ser humano con espíritu colaborativo?

Da la impresión de que en ocasiones los neurocientíficos sentimos vértigo ante la magnitud de las preguntas que plantea nuestra disciplina, y optamos por minimizarlas para tratar de responderlas completamente desde nuestros experimentos. Baste el siguiente ejemplo: hace poco más de un año, uno de los investigadores de más reputación de nuestro país dijo en una

entrevista que conceptos como la culpa son muy poco científicos, y por lo tanto hay que revisarlos. Puede ser. Todo depende de lo lejos que quiera situarse el científico de los grandes problemas del ser humano.

Disponible en:

https://www.elespanol.com/opinion/20151105/77112290_12.html

ACTIVIDAD DOMICILIARIA Nº2

CONSIGNA:

1. Leer el texto de manera global.
 - a- Reflexionar sobre el título y escribir su apreciación en dos o tres renglones.
2. Realizar lectura analítica del artículo:
 - a- Subrayar las ideas principales.
 - b- Elaborar notaciones marginales de los conceptos fundamentales de cada párrafo.
3. Responder el siguiente cuestionario:
 - a- Explique por qué los expertos sostienen que a raíz del auge de los biocombustibles se ha reducido la cantidad de alimentos disponibles para los seres humanos.
 - b- ¿Cuál es el impacto de la inflación en la pobreza?
 - c- Según su opinión puede mejorarse el problema del hambre en el mundo ¿Por qué?
4. Construir una síntesis del texto y elaborar una técnica gráfica.

El nuevo rostro del hambre en el mundo

Ban Ki-moon

Washington Post, 12 de marzo de 2008

Los precios de los alimentos se han disparado. La amenaza del hambre y la malnutrición es cada vez mayor. Millones de personas, las más vulnerables, están en peligro. Se necesita una respuesta urgente y eficaz. El primero de los objetivos de desarrollo del Milenio, fijados por los dirigentes mundiales en la cumbre celebrada en las Naciones Unidas en 2000, es el de reducir a la mitad para el año 2015 la proporción de personas que padecen hambre. Ya entonces éste era un reto de gran magnitud, sobre todo en África, donde muchos países se han quedado atrás. Pero ahora nos enfrentamos a una situación crítica en la que convergen nuevos desafíos.

El precio de los productos de primera necesidad, como el trigo, el maíz y el arroz, ha aumentado en un 50% o más en los últimos seis meses, hasta alcanzar cotas sin precedentes. Las existencias mundiales de alimentos se han reducido a mínimos históricos. Las causas son diversas, desde el aumento de la demanda en las principales economías como la India y China hasta el clima y los fenómenos meteorológicos extremos, como los huracanes, las inundaciones y las sequías que han devastado las cosechas en muchas partes del mundo. Los elevados precios del petróleo han hecho aumentar el costo del transporte de alimentos y de los fertilizantes. Algunos expertos dicen que a raíz del auge de los biocombustibles se ha reducido la cantidad de alimentos disponibles para los seres humanos.

Los efectos pueden verse en muchas partes. En diversos países, desde el África occidental hasta el Asia meridional, han estallado disturbios provocados por la escasez de alimentos. En países en que es necesario importar alimentos para dar de comer a poblaciones hambrientas, las comunidades están empezando a protestar por el elevado costo de la vida. La presión de la inseguridad alimentaria se está dejando sentir en democracias frágiles. Muchos gobiernos han prohibido oficialmente la exportación de determinados productos y han impuesto controles a los precios de los alimentos, que distorsionan los mercados y dificultan el

comercio. En enero, por citar sólo un ejemplo, el Presidente del Afganistán, Hamid Karzai, hizo un llamamiento en el que solicitaba 77 millones de dólares para ayudar a proporcionar alimentos a más de 2,5 millones de personas abocadas a una situación desesperada por el aumento de los precios. Y aprovechó la ocasión para señalar un hecho alarmante: actualmente, un hogar afgano de tipo medio gasta en alimentos cerca del 45% de sus ingresos, en comparación con el 11% en 2006.

Este es el nuevo rostro del hambre, que afecta cada vez más a comunidades que anteriormente estaban protegidas. Los más afectados son, inevitablemente, “los mil millones más pobres”, expresión que designa el conjunto de personas que viven con un dólar o menos de un dólar al día.

Cuando las personas son tan pobres y la inflación erosiona sus exiguos ingresos, en general optan por una de las dos opciones siguientes: compran menos alimentos o compran alimentos más baratos y menos nutritivos. El resultado final es el mismo: más hambre y menos probabilidades de un futuro saludable. El Programa Mundial de Alimentos (PMA) está viendo cómo familias que anteriormente podían permitirse una dieta nutritiva y diversa y hacían tres comidas diarias, ahora consumen un solo producto de primera necesidad y se limitan a una o dos comidas diarias.

Los expertos creen que los precios de los alimentos no van a bajar. Aun así, disponemos de los instrumentos y la tecnología para vencer el hambre y alcanzar las metas enunciadas en los objetivos de desarrollo del Milenio. Sabemos lo que hay que hacer. Se necesitan voluntad política y recursos, asignados con eficacia y eficiencia. En primer lugar, debemos subvenir a las necesidades humanitarias más urgentes. Este año, el Programa Mundial de Alimentos tiene previsto alimentar a 73 millones de personas en todo el mundo y de ellas hasta 3 millones de personas cada día en Darfur. Para ello, el PMA necesita una suma adicional de 500 millones de dólares simplemente para hacer frente al aumento de los costos de los alimentos. (Nota: el 80% de las compras del PMA se realizan en los países en desarrollo).

En segundo lugar, debemos fortalecer los programas de las Naciones Unidas para ayudar a los países en desarrollo a combatir el hambre. Para ello es preciso prestar apoyo a programas que proporcionan protección social, ante la urgencia de la situación, mientras se buscan soluciones a más largo plazo. También es necesario desarrollar sistemas de alerta temprana para reducir los efectos de los desastres. La alimentación en las escuelas (a un costo de menos de 25 centavos diarios) puede ser un instrumento especialmente efectivo.

En tercer lugar, debemos hacer frente a las consecuencias cada vez mayores de los golpes a la agricultura local relacionados con la meteorología, así como a las consecuencias a largo plazo del cambio climático, por ejemplo, mediante la construcción de sistemas de defensa contra la sequía y las inundaciones que pueden ayudar a las comunidades afectadas por la inseguridad alimentaria a resistir y adaptarse.

Por último, tenemos que aumentar la producción agrícola y mejorar el funcionamiento de los mercados. Aproximadamente una tercera parte de las carestías de alimentos podría mitigarse en gran medida mejorando las redes locales de distribución agrícola y facilitando el acceso de los pequeños agricultores a los mercados. Mientras tanto, organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación y el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola están colaborando con la Unión Africana y otras entidades para promover una “revolución verde” en África mediante la introducción de conocimientos científicos y tecnologías vitales que ofrecen soluciones permanentes al problema del hambre.

Pero eso es para el futuro. Nuestro deber, aquí y ahora, es ayudar a las personas que padecen hambre en el mundo y que han sido golpeadas por el aumento de los precios de los alimentos.

Para ello hay que comenzar por reconocer la urgencia de la crisis y actuar.

Disponible en:

http://www.un.org/es/sq/oped/2008/op-ed_newface_march12.shtml

ACTIVIDAD DOMICILIARIA Nº3

CONSIGNA:

1. Leer el texto de manera global.
 - a- Reflexionar sobre el título y escribir su apreciación en dos o tres renglones.
2. Realizar lectura detenida del artículo.
 - a- Subrayar las ideas principales.
 - b- Elaborar notaciones marginales de los conceptos fundamentales de cada párrafo.
3. Responder el siguiente cuestionario
 - a- ¿Cuál es la relación entre la biotecnología y el desarrollo humano?
 - b- Explique la relación entre la caída del consumo per cápita y el aprovechamiento de la energía?
 - c- Expresar su opinión sobre la siguiente afirmación del autor: *“Dicho claro: hemos de reducir mucho nuestro consumo, sin necesidad de volver a una vida frugal, austera o primitiva. Eso sí, hemos de cambiar bastantes de nuestros hábitos (algunos de los cuales no resisten un examen objetivo en términos de eficiencia) y además hemos de cambiar las tecnologías que usamos en los procesos de generación y de consume”*.
4. Construir una síntesis del texto y elaborar una técnica gráfica.

Hacia la cuarta revolución tecnológica

JOAN MAJÓ - Diario El País, 23 MAR 2011

A lo largo del siglo XIX y parte del XX se produjo una revolución en la energía. La explotación de nuevas fuentes (carbón, petróleo, gas natural, nuclear) y los avances tecnológicos que se produjeron (máquina de vapor, electricidad, motor de explosión, motor de reacción...) permitieron la consolidación de la sociedad industrial. En la segunda mitad del siglo XX ha tenido lugar la revolución de la información. Los nuevos progresos tecnológicos (teléfono, radio, televisión, informática, digitalización, Internet...) han impulsado, con otros elementos no técnicos, la aparición de una sociedad conectada y globalizada.

Vivimos ahora la revolución de las tecnologías derivadas de comprender los mecanismos de la vida a nivel celular, especialmente los de la genética. Las biotecnologías son y serán un gran elemento del progreso humano en el campo científico y tecnológico.

Pero, paradójicamente, nuestra sociedad tiene de nuevo, sin saberlo, un urgente problema energético. Es cierto que poco a poco va tomando conciencia de ello, y en las últimas semanas, las revueltas en el norte de África y el terremoto en Japón han acelerado esta percepción. El problema es fácil de formular. Las capacidades globales de obtención de recursos y de generación de energía no cubren ya los niveles de consumo actuales, y mucho menos los previsibles para los próximos años. Este desequilibrio es el fruto de varios factores: las reservas explotables de combustibles fósiles se están agotando, y aunque ello no fuera así, no podemos seguir quemándolos al ritmo actual porque la cantidad de CO₂ que produce su combustión amenaza la estabilidad del clima terrestre. La alternativa nuclear, que no produce CO₂, se está llenando de crecientes incógnitas sobre la seguridad. La energía derivada directamente del sol o del viento, que tiene todas las ventajas, solo está disponible mientras

hace sol o hace viento, y no hay por ahora un sistema capaz de almacenarla. A todo esto se suma la rápida y continuada aparición de centenares de millones de personas de países emergentes que acceden a un nivel de vida que supone un aumento de su consumo energético.

El problema está servido. Su solución tendrá muchos componentes, pero pasa inexorablemente por la reducción del consumo per cápita. Este consumo por persona se ha multiplicado en Europa por un factor de entre 10 y 15 en los dos últimos siglos (en América del Norte, tal vez el doble). Es necesario reducirlo a la mitad. Por raro que parezca, ello es posible sin que tengamos que reducir drásticamente nuestro bienestar, aunque sí cambiar nuestro modo de vida. La razón es que, sin ser conscientes de ello, la energía que resulta útil para nuestra vida es una parte pequeñísima de la que consumimos, ya que en el proceso de obtención, transformación, distribución y consumo final se pierde o se malgasta hasta el 80% o el 90% de la energía inicial. En algunas actividades, como el transporte en vehículos privados, la energía útil puede ser menos del 5% de la que se consume.

Dicho claro: hemos de reducir mucho nuestro consumo, sin necesidad de volver a una vida frugal, austera o primitiva. Eso sí, hemos de cambiar bastantes de nuestros hábitos (algunos de los cuales no resisten un examen objetivo en términos de eficiencia) y además hemos de cambiar las tecnologías que usamos en los procesos de generación y de consumo. Estas tecnologías, que tanto bienestar material nos han proporcionado, fueron desarrolladas en un contexto de gran abundancia de recursos con relación al pequeño número de consumidores (unos pocos centenares de millones), y por ello la eficiencia no era una exigencia importante. Actualmente la situación es la inversa. Necesitamos cambiarlas por otras nuevas.

Es urgente poner en marcha la segunda revolución de la energía, que será la cuarta revolución científico-tecnológica de la época moderna y que en los próximos años debe dar ocupación en Europa a millones de personas con distinto tipo de formación (científicos, ingenieros, implantadores, personal de fábrica o de obra, sociólogos, economistas...). La tarea de inventar nuevos productos, rehacer edificios e infraestructuras, cambiar sistemas de transporte o modificar hábitos en todas nuestras actividades ha de ser inmensa e intensa. Aprovechémosla ya para resolver el reto energético y, a la vez, para crear la ocupación que tanto necesitamos.

Disponible en:

http://elpais.com/diario/2011/03/23/catalunya/1300846043_850215.html

ACTIVIDAD DOMICILIARIA Nº4

CONSIGNA

1. LEER EL TEXTO DE MANERA GLOBAL.
 - a- Reflexionar sobre el título y escribir su apreciación en dos o tres renglones.
2. Realizar lectura detenida del artículo.
 - a- Subrayar las ideas principales.
 - b- Elaborar anotaciones marginales de los conceptos fundamentales de cada párrafo.
3. Redactar tres preguntas que favorezcan la comprensión del texto.
4. A partir de la lectura del texto construir una argumentación personal sobre la problemática descripta.

Nuevas Tecnologías, nuevos entornos sociales y culturales

Silvia Elstein Magister en Tecnología de la Educación. Jefe de Trabajos Prácticos, Departamento de Lenguas, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

La introducción generalizada de las Nuevas Tecnologías de la información y la comunicación en todos los ámbitos de nuestras vidas está produciendo un cambio significativo en nuestra manera de trabajar, de relacionarnos y de aprender. Como señala Castells (1986):

“un nuevo espectro recorre el mundo: las Nuevas Tecnologías. A su conjuro ambivalente se concitan los temores y se alumbran las esperanzas de nuestras sociedades en crisis. Se debate su contenido específico y se desconocen en buena medida sus efectos precisos, pero nadie pone en duda su importancia histórica y el cambio cualitativo que introducen en nuestro modo de producir, de gestionar y de morir” (Castells, 1986:13).

Las Nuevas Tecnologías se plantean así, como un hecho trascendente y apremiante. En primer lugar, porque derivan de una aceleración en los cambios y avances científico-técnicos y en segundo lugar, porque, paradójicamente, provocan cambios de todo tipo en las estructuras sociales, económicas, laborales e individuales. Esta situación trae aparejada la creación de nuevos entornos de comunicación, tanto humanos como artificiales no conocidos hasta la actualidad. Se establecen nuevas formas de integración de los usuarios con las máquinas, se modifican los clásicos roles de receptor y transmisor de información y el conocimiento contextualizado se construye en la interacción que el sujeto y la máquina establecen. Así, el acceso y tratamiento de la información sin barreras espacio-temporales y sin condicionamientos, trae aparejado el surgimiento de un nuevo concepto de mediación educativa que afecta al modelo de relación entre el individuo, la cultura y la enseñanza (Martínez Sánchez, 1996).

El rol de las Nuevas Tecnologías de la Información en los procesos de cambio social y cultural cobra particular relevancia en el ámbito educativo. En este sentido, Edith Litwin (1995) sostiene que ciertas concepciones sobre las reformas de los sistemas educativos en distintos países, atribuyen a la incorporación de estos recursos un efecto determinante en la mejora de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. Las tecnologías de la información se aplican al campo pedagógico con el objeto de racionalizar los procesos educativos, mejorar los resultados del sistema escolar y asegurar el acceso al mismo de grupos convencionalmente

excluidos.

Sin embargo, para que las Nuevas Tecnologías de la información se apliquen como Nuevas Tecnologías de la educación es preciso como señala Vázquez Gómez (1987), que se cumplan ciertos requisitos básicos, tales como contar con una adecuada fundamentación en modelos antropológicos, culturales y educativos que favorezcan una intervención didáctica apropiada, además de una adecuada formación de los profesores y otros especialistas de la educación.

Nuevas tecnologías, nuevos entornos didácticos

Las Nuevas Tecnologías y su incorporación al ámbito educativo promueven la creación de nuevos entornos didácticos que afectan de manera directa tanto a los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje como al escenario donde se lleva a cabo el mismo. Este nuevo entorno, creado a partir de las Nuevas Tecnologías requiere, según Cabero Almenara (1996), un nuevo tipo de alumno; más preocupado por el proceso que por el producto, preparado para la toma de decisiones y elección de su ruta de aprendizaje. En definitiva, preparado para el autoaprendizaje, lo cual abre un desafío a nuestro sistema educativo, preocupado por la adquisición y memorización de información y la reproducción de la misma en función de patrones previamente establecidos. Es por ello que las Nuevas Tecnologías aportan un nuevo reto al sistema educativo que consiste en pasar de un modelo unidireccional de formación, donde por lo general los saberes recaen en el profesor o en su sustituto el libro de texto, a modelos más abiertos y flexibles, donde la información situada en grandes bases de datos, tiende a ser compartida entre diversos alumnos. Frente a los modelos tradicionales de comunicación que se dan en nuestra cultura escolar, algunas de las tecnologías generan una nueva alternativa tendiente a modificar el aula como conjunto arquitectónico y cultural estable donde el alumno puede interactuar con otros compañeros y profesores que no tienen por qué estar situados en un mismo contexto espacial.

Esta nueva perspectiva espacio-temporal exige nuevos modelos de estructuras organizativas de las escuelas que determinen no sólo el tipo de información transmitida, valores y filosofía del hecho educativo, sino también cómo los materiales se integran en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las funciones que se le atribuyen y los espacios que se le concede.

Para que los medios queden integrados en el trabajo cotidiano de las aulas, se requiere la participación activa de un elemento clave: el profesional de la educación. Es él quien, en cada situación de aprendizaje, con sus decisiones y su actuación, conseguirá que el medio quede integrado. Desde esta perspectiva es evidente que el papel que debe desempeñar el profesor ha de sufrir un cambio profundo con respecto al que ha ejercido de forma tradicional. El profesor pasará de ser el elemento predominante y exclusivo en la transmisión de conocimientos a convertirse en una pieza clave del proceso enseñanza-aprendizaje, como elemento mediador generador y organizador de situaciones las situaciones de aprendizaje.

El profesor constituye una pieza esencial de todo proceso de mejora cualitativa de la enseñanza, para lo cual su formación inicial en Nuevas Tecnologías resulta fundamental. De ahí que haya que plantearse seriamente el tema de la formación de docentes en el uso de las Nuevas Tecnologías desde planteamientos pedagógicos que garanticen la verdadera integración de estas herramientas en la realidad escolar.

Disponible en:

<https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Elstein.htm>

ACTIVIDAD DOMICILIARIA Nº 5

CONSIGNAS

1. Lea detenidamente el texto
2. Subrayar las ideas principales y realizar las notaciones marginales
3. Responder el siguiente cuestionario
 - a- ¿Cuáles son los factores que amenazan el adecuado progreso de los niños?
 - b- ¿Qué análisis económico realizan sobre las políticas de intervención sobre la niñez?
 - c- ¿Considera importante que los Estados intervengan en el desarrollo de la niñez? ¿Por qué?
4. Elaborar una síntesis del texto.
5. Construir una representación gráfica del texto. Explicar por qué eligió dicho modo de graficar la información.
6. A partir de la reflexión sobre el siguiente fragmento, elaborar una opinión personal sobre el mismo (recordar la estructura sugerida en el Capítulo "La Argumentación escrita"): *"Estos factores incrementan la probabilidad de la morbilidad y la mortalidad de los niños, lo que, además de los costes humanos, implican otros de índole económica: tanto en lo que se refiere a los recursos destinados a los niños enfermos como a la inevitable posibilidad de que los niños no se conviertan en adultos productivos."*

Los beneficios de mejorar la salud infantil superan los costes

Jere R. Behrman, Profesor de Económicas de la Universidad de Pennsylvania. Fue uno de los ponentes de la IV Development Week del Navarra Center for International Development (Universidad de Navarra)

07/08/15 Publicado en El País (Planeta Futuro)

Actualmente, más de 200 millones de niños menores de 5 años -más de cuatro veces la población total de España- están en riesgo de no poder alcanzar su potencial debido a la desnutrición crónica y la pobreza. Se encuentran en regiones en desarrollo en todo el mundo, pero se concentran particularmente en Asia meridional y África subsahariana. Se trata de una gran pérdida humana que debe abordarse ya solo por su importancia intrínseca. Pero, además, supone un gran coste para estos niños y sus familias, así como para las sociedades en las que viven.

Varios factores amenazan al adecuado progreso de estos niños: el cuidado prenatal y la nutrición de las madres durante el embarazo no son apropiados, la lactancia materna no se prolonga durante los primeros seis meses de vida, el consumo de nutrientes tras la lactancia es insuficiente, las enfermedades infecciosas -con frecuencia provocadas por deficiencias en el saneamiento y en el agua- suponen una carga y padres y otros cuidadores apenas aportan estimulación verbal e intelectual.

Estos factores incrementan la probabilidad de la morbilidad y la mortalidad de los niños, lo que, además de los costes humanos, implican otros de índole económica: tanto en lo que se

refiere a los recursos destinados a los niños enfermos como a la inevitable posibilidad de que los niños no se conviertan en adultos productivos. La evidencia científica acerca del alcance de esos factores y sus impactos cada vez es más sólida. Una lección central de los estudios recientes es que esas condiciones en las primeras etapas tienen importantes repercusiones para el ciclo de la vida. Los resultados de estudios sistemáticos resultan esclarecedores, como se muestra en los siguientes ejemplos.

Ahora sabemos que conseguir que un bebé de bajo peso al nacer (menos de 2,5 kg) consiga un estatus normal de peso en un país con renta baja redonda en ganancias en productividad cuando el bebé se convierte en adulto.

Otra experiencia de la que se ha aprendido tuvo lugar en Guatemala, donde se trató de mejorar la nutrición de los niños a través del suministro de un suplemento de proteínas durante sus dos primeros años de vida. Cuando alcanzaron la edad adulta tres o cuatro décadas después, sus destrezas cognitivas aumentaron tanto como se habría conseguido con uno o dos cursos de escolarización extra; las tasas de los salarios masculinos se incrementaron en un 40%; y en el caso de las mujeres que habían tomado los suplementos cuando eran niñas, el peso de sus hijos al nacer ascendió en más de 100 gramos de media.

Asimismo, una intervención en Jamaica en la que se realizaron visitas a domicilio a madres para enseñarlas a estimular a sus bebés y niños pequeños malnutridos redujo la probabilidad de que estos participaran en actividades violentas cuando crecieron y dos décadas después sus salarios eran un 25% superiores a los de sus antecesores.

Basándose en estos y otros estudios relacionados, numerosos analistas y defensores han hecho hincapié en que los primeros mil días después de la concepción, hasta los dos años de vida, constituyen un periodo muy relevante para el desarrollo neural. Si bien existe cierta controversia sobre en qué medida el crecimiento se puede 'poner al día' en edades más avanzadas, parece no haber ninguna duda de que la vida temprana es un periodo muy importante y que, aun en el caso de que sea posible una recuperación posterior, los costes pueden ser relativamente más altos que los costes de prevención durante este periodo. Pero desde un punto de vista económico, esas intervenciones en edades tempranas que tienen impactos sustanciales sobre el curso vital no son suficientes para afirmar que constituyen buenas inversiones. ¿Son los beneficios de estos impactos mayores o menores que los costes que suponen? Esta es una pregunta difícil, porque tanto los impactos como los costes tienden a ser múltiples, inciertos y a extenderse a lo largo de los años. En ese sentido, para poder establecer comparaciones, costes e impactos deben estar descritos en términos similares (por ejemplo, en euros) y deben estar reajustados en caso de que haya beneficios tempranos que puedan ser reinvertidos.

Considerando estos aspectos, hasta la fecha se ha estimado la relación coste-beneficio de algunas intervenciones. Un gran número de casos sugiere que los beneficios son más altos que los costes, lo que supone un gran atractivo para la inversión.

Por ejemplo, un estudio en el que se analizaron 17 países con altas tasas de malnutrición y retraso en el crecimiento observó beneficios económicos en aquellos adultos en los que su nutrición se había mejorado durante los dos primeros años de vida. De media, por cada euro invertido en reducir la malnutrición crónica que deriva en el retraso del crecimiento en niños de dos años se percibía un aumento en la productividad cuando estos se hacían mayores equivalentes a unos 18 euros. Otra investigación analizó en 73 países en desarrollo -con una población total de 2,69 billones de personas- la proporción de coste-beneficio cuando se aumentaba la matriculación preescolar en un 50%. Se demostró que al menos había 7 euros de ganancia por cada euro invertido (el beneficio se estimó entre los 7,8 y los 17,6 euros).

Estos datos concuerdan con las estimaciones del consenso de Copenhague, que calcula periódicamente la relación coste-beneficio en diversas políticas para países en desarrollo, dirigidas a la mejora del comercio internacional, la reducción en la degradación medioambiental y el incremento en la escolarización para la inversión en edad temprana. Según dicho consenso, las inversiones en la vida temprana, especialmente en el tema de la nutrición, se encuentran entre las opciones de inversión con los mayores beneficios. Es deplorable que más de 200 millones de niños menores de 5 años estén en riesgo de no alcanzar todo su potencial humano en países en desarrollo. La evidencia científica demuestra que invertir en ellos es una oportunidad que conlleva grandes beneficios no solo para cada individuo, sino también para sus familias y para la sociedad en general.

Disponible en:

https://elpais.com/elpais/2015/08/06/planeta_futuro/1438873086_355723.html

ACTIVIDAD DOMICILIARIA Nº 6

CONSIGNA

1. Leer el texto de manera global.
 - a- Reflexionar sobre el título y escribir su apreciación en dos o tres renglones.
2. Realizar lectura detenida del artículo.
 - a- Subrayar las ideas principales.
 - b- Elaborar notaciones marginales de los conceptos fundamentales de cada párrafo.
3. Responder el siguiente cuestionario
 - a- ¿Cuál es la explicación que el autor da al concepto de Humanitas?
 - b- Explique la opinión del autor sobre la situación de los refugiados en Europa
 - c- Expresar su opinión sobre la siguiente afirmación del autor: *“Cuanto más solidario se muestra un país, más lealtad encontrará, no solo en los refugiados, sino también entre los suyos, pues la solidaridad es fuente de unidad moral. Acogiendo a un refugiado, una sociedad se consolida, se ennoblece, se encuentra a sí misma.”*
4. Construir una síntesis del texto y elaborar una técnica gráfica.

La crisis de refugiados y la 'humanitas'

Rafael Domingo Osle, Catedrático de la Universidad de Navarra, investigador del Instituto Cultura y Sociedad e investigador en la Universidad de Emory

16/10/15 Publicado en El Español

La crisis de los millones de refugiados, sobre todo sirios, está poniendo a prueba los pilares de la vieja Europa. Y no es para menos. Los datos que da Amnistía Internacional son espeluznantes. Más de doscientas mil personas han muerto en Siria y trece millones necesitan asistencia humanitaria urgente dentro del país.

Alrededor del cincuenta por ciento de la población siria está en situación de desplazamiento. Datos escalofríos y sobrecogedores se podrían dar también de los refugiados kosovares, eritreos, nigerianos o somalíes que huyen del terrorismo y la represión en busca de una nueva vida. No son necesarios para advertir el calibre del problema. En lo que respecta a Europa, cientos de miles de personas han entrado ilegalmente en su territorio en los últimos meses y cientos de miles piden asilo político mientras se hallan hacinadas en campamentos huyendo despavoridas de las amenazas de propios y ajenos.

Siempre se han concebido las crisis sociales como tiempos de cambio, de regeneración, pero también de recuperación de ideales perdidos. Por eso, de las crisis, las sociedades salen fortalecidas, renovadas, frescas. Las crisis sirven para testar la resistencia de un grupo social, la altura de miras de una comunidad política, la calidad moral de un pueblo. Me parece que la crisis de los refugiados debe servir a Europa para poner en práctica, orgullosa, la enorme calidad moral de sus propios valores. Uno de ellos es, sin duda, su *humanitas*. A ella quiero referirme en estas reflexiones, pues considero que si Europa ha estado amargamente dividida en este conflicto por tan largo tiempo, ha sido precisamente por haberse olvidado de este valor fundamental de su constitución política que por siglos tanto le ha ennoblecido.

Humanitas es una palabra de creación romana, aunque, como todo lo romano, tiene un sólido fundamento griego. El ideal de *humanitas* llegó a Roma a través del famoso círculo de los

Escipiones y fue particularmente desarrollado por Cicerón, durante el atardecer republicano. *Humanitas* era probablemente la palabra favorita de este pensador y político, y una de las que, según se cuenta, trataba de evitar Julio César a toda costa. Tampoco era especialmente apreciada por ciertos juristas romanos, a veces demasiado centrados en su pequeño mundo de tecnicismos legales. Y es que la *humanitas* respeta el derecho, pero lo trasciende pues está por encima de reglas jurídicas y patrones establecidos.

Para Cicerón, lo explica muy bien el historiador Peter Gay, *humanitas* era un ideal, un estilo de vida y pensamiento, más que una mera doctrina. Humanitas era, y es, la manifestación del comportamiento de un ser humano cultivado, virtuoso, de alto nivel de consciencia. La persona que desarrolla su propia humanitas confía en su talento, es educada, correcta en el trato con los demás, decente en su conducta social y protagonista de los avances sociales. El hombre (la mujer) con humanitas se hace más hombre (o mujer): se perfecciona a sí mismo. Más todavía, Cicerón llega a afirmar que el hombre con plenitud de humanitas, en cierta forma, se diviniza: ... *est homini cum deo similitudine*. Humanitas constituyó la seña de identidad de un romano frente al resto de los mortales.

Cuanto más solidario se muestre un país, más lealtad encontrará. Este ideal de humanistas se contraponen a cualquier utilitarismo centrado en el self-interest, ya sea individual o colectivo, y a cualquier falsa excusa basada en burocracias inútiles. La humanitas nos lleva a tener una alta consideración de los demás, nos invita a la benevolencia, a la compasión, a la solidaridad. El ideal de *humanitas* puede ser aplicado no solo a las personas, en su singularidad, sino a todos los colectivos, muy particularmente a las comunidades políticas. Por eso, por siglos, especialmente en la Modernidad y en la Ilustración, humanitas constituyó una de las claves del alma europea.

Sed humanius est (pero es más humano, más benevolente, más equitativo, y por ende más justo a la postre) era una frase, junto con otras similares, con la que en la Antigüedad se daba la vuelta a un argumento excesivamente racional, mundano y pegado a terreno, que podía contener parte de razón, pero no toda ella, y por eso no debía erigirse en razón determinante para solucionar un problema. Es cierto que esta persona es un criminal y un peligro para la sociedad y merece la pena capital, pero es más humano (*sed humanius est*) mantenerle con vida pues no somos dueños de la vida ajena.

Es cierto que este arrendatario debe ser puesto en la calle por no haber pagado la renta, pero es más humano, concederle una prórroga pues está enfermo. Es cierto que esta trabajadora ha incumplido una de sus obligaciones y se le puede despedir, pero es más humano conservarle el puesto de trabajo pues debe alimentar unas cuantas bocas. Creo que esta lógica del *sed humanius est* es la que deben emplear los gobernantes europeos para estar a la altura de las circunstancias y resolver de una vez por todas esta crisis de los refugiados.

Sí, es cierto que esta crisis cuesta a Europa mucho dinero, mucho esfuerzo, mucho empeño, y que se espera recibir a cambio una muy baja rentabilidad. Sí, es cierto que el principio de soberanía ampara a un Estado frente a una invasión de refugiados. Sí, es cierto que una generosa apertura de las fronteras provoca un "efecto llamado" que puede contribuir a agravar la crisis. Sí, es cierto que los refugiados pueden quitar, a la larga, puestos de trabajo a los nacionales y que se puede agravar la crisis laboral por unos años. Sí, todo eso es cierto, completamente cierto, *sed humanius est*, pero es mucho más humano y más justo, pese a todos los cálculos de nuestra razón, actuar con benevolencia y dar una acogida a los refugiados mucho más solidaria y generosa de lo que se viene haciendo.

Cuanto más solidario se muestra un país, más lealtad encontrará, no solo en los refugiados, sino también entre los suyos, pues la solidaridad es fuente de unidad moral. Acogiendo a un

refugiado, una sociedad se consolida, se ennoblece, se encuentra a sí misma. Acogiendo desinteresadamente al refugiado una sociedad supera las reglas del *do ut des*, de la pura y calculadora reciprocidad para convertirlas en un estimulante servicio al prójimo. Esta crisis es una oportunidad de oro para demostrar al mundo que la vieja Europa tiene todavía mucho que aportar, y que es capaz de resolver un problema de escala mundial sin sentirse víctima. Europa ha sido tradicionalmente una tierra que ha dispensado *humanitas* a la humanidad. Y es hora de mostrarlo de nuevo.

Se me dirá que peco de utópico. Creo que no. A veces llamamos utopías a verdades dolorosas, a deseos nobles y vehementes, a metas complicadas, a cumbres borrascosas. Estamos viviendo momentos difíciles en Europa. Por eso, hoy más que nunca, hay que lanzar un grito alto, muy alto, a este viejo continente. ¡Europa, recuerda tu viejo ideal de *humanitas*!

Disponible en:

<https://www.unav.edu/opinion/-/contents/19/10/2015/la-tesis-de-refugiados-y-la-humanitas/content/CnBM7sduyZOb/7634173>