

ENCUENTRO 2

NIVEL SECUNDARIO
CICLO ORIENTADO

PARTICIPANTE

ATENEOS 2019

**La enseñanza
de la producción
de reseñas literarias**

Área Lengua

**Ministro de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación**
Alejandro Finocchiaro

Secretario de Gobierno de Cultura
Pablo Avelluto

**Secretario de Gobierno de Ciencia,
Tecnología e Innovación Productiva**
Lino Barañao

**Titular de la Unidad de Coordinación General del
Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología**
Manuel Vidal

Secretario de Gestión Educativa
Oscar Ghillione

Secretaria de Innovación y Calidad Educativa
Mercedes Miguel

Secretaria de Políticas Universitarias
Pablo Domenichini

Secretaria de Evaluación Educativa
Elena Duro

Secretaria de Coordinación de Gestión Cultural
Julieta García Lenzi

Secretario de Patrimonio Cultural
Marcelo Panazzo

Secretario de Cultura y Creatividad
Andrés Gribnicow

**Secretario de Planeamiento y Políticas en Ciencia
Tecnología e Innovación Productiva**
Jorge Aguado

Secretario de Articulación Científico Tecnológica
Agustín Campero

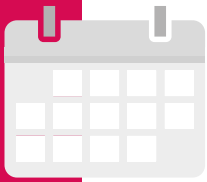
Instituto Nacional de Formación Docente
Directora Ejecutiva
Cecilia Veleda

Directora Nacional de Formación Continua
Florencia Mezzadra

Índice

Agenda del encuentro.....	4
La enseñanza de la producción de reseñas literarias.....	5
Presentación	5
Contenidos y capacidades	6
Educación Inclusiva	7
Propuesta de trabajo	9
PRIMER MOMENTO	
Del ateneo al aula y del aula al ateneo: recorridos de trabajo.....	9
Actividad 1.....	9
Actividad 2.....	10
SEGUNDO MOMENTO	
Del corpus a los relatos elegidos: claves de lectura.....	11
Actividad 1.....	11
Actividad 2.....	12
Actividad 3.....	14
TERCER MOMENTO	
“Machetes oficiales”: las fichas de lectura como bloc de notas para escribir.....	15
Actividad 1.....	15
Actividad 2.....	16
Actividad 3.....	19
CUARTO MOMENTO	
Cierre del encuentro.....	19
Actividades y acuerdos para el próximo encuentro	19
Consigna para la realización del Trabajo Final	20
Materiales de referencia	20
Anexo	22





Agenda

PRIMER MOMENTO

Del ateneo al aula y del aula al ateneo: recorridos de trabajo

Puesta en común y reflexión grupal sobre las actividades

implementadas: (a) toma de apuntes en clase y (b) trabajo con la rúbrica

30 MIN

Actividad 1

EN PEQUEÑOS GRUPOS

20 MIN

Actividad 2

ENTRE TODOS

10 MIN

SEGUNDO MOMENTO

Del corpus a los relatos elegidos: claves de lectura

Análisis y reflexión grupal sobre: (a) criterios considerados para la

delimitación del corpus, y (b) modos de abordar el análisis de los relatos elegidos

60 MIN

Actividad 1

EN PEQUEÑOS GRUPOS

20 MIN

Actividad 2

EN PEQUEÑOS GRUPOS

30 MIN

Actividad 3

ENTRE TODOS

10 MIN

TERCER MOMENTO

“Machetes oficiales”: las fichas de lectura

como bloc de notas para escribir

Análisis y producción de fichas de lectura. Desarrollo de una rúbrica:

definición de criterios para planificar y evaluar el trabajo con fichas

80 MIN

Actividad 1

EN PEQUEÑOS GRUPOS

40 MIN

Actividad 2

EN PEQUEÑOS GRUPOS

30 MIN

Actividad 3

ENTRE TODOS

10 MIN

CUARTO MOMENTO

Cierre del encuentro

10 MIN

Actividades y acuerdos para el próximo encuentro

ENTRE TODOS

10 MIN



La enseñanza de la producción de reseñas literarias

Presentación

En el primer encuentro de este ateneo presentamos una propuesta didáctica que integra la toma de notas, la producción de fichas de lector, la lectura literaria, la revisión de conceptos de la teoría literaria y la toma de posición de los estudiantes como lectores y escritores críticos. En particular, comenzamos por reflexionar acerca de la conformación del gusto literario y de la importancia de trazar recorridos de lectura en torno a ejes temáticos específicos –en este caso, literatura y guerra– que puedan servir para guiar a los estudiantes en el acercamiento a diferentes textos y en la elección de nuevas obras sobre las que, luego, a partir de una serie de actividades de investigación, podrán expresar de manera fundamentada un análisis crítico.

En función de estos propósitos, y siempre con foco en las aulas, el primer encuentro abrió una exploración inicial del eje de lectura propuesto a partir de la escucha/visualización de materiales audiovisuales dedicados a las relaciones entre literatura y guerra (especiales de TV y conferencias de especialistas grabadas). Esta instancia de observación/escucha atenta dio pie, por un lado, a experimentar y reconocer los desafíos que implica la toma de apuntes para los estudiantes; por otro lado, sirvió para analizar y completar una rúbrica que permita no solo definir los dominios para evaluar y los niveles de desempeño, sino fundamentalmente prever los contenidos y estrategias que serían necesarios enseñar para trabajar sobre esta práctica.

En este segundo encuentro, luego de reflexionar sobre la implementación de estas actividades en los cursos (la presentación del eje de lectura temático, la toma de apuntes y el empleo de la rúbrica), se analizará el corpus de novelas y cuentos elegidos para trabajar en las aulas, y se pondrán en común las lecturas de las obras acordadas para esta jornada. En un tercer y último encuentro, se abordará la elaboración de fichas de lectura como recurso para sistematizar la investigación sobre fuentes secundarias (textos de teoría y/o crítica literaria) vinculados con los textos del corpus. De este modo, estas diferentes instancias de producción, en las que la lectura se articula con la escritura, andamiarán paso a paso el desarrollo de los materiales y las estrategias necesarias para la redacción de la reseña crítica, punto de llegada de esta propuesta de trabajo.

En este sentido, se espera que los participantes alcancen los siguientes objetivos:

- ▶ indagar y ampliar el universo de lecturas literarias, incorporando el eje temático “Literatura y guerra”;
- ▶ reflexionar sobre la selección de textos literarios y diseñar propuestas didácticas para la producción de una reseña;

- ▶ analizar una propuesta didáctica que integre la toma de notas, la producción de fichas de lector, la lectura literaria, la revisión de conceptos de la teoría literaria y la toma de posición de los estudiantes como lectores y escritores críticos;
- ▶ desarrollar ajustes en la secuencia didáctica ofrecida para implementarlas en las aulas.

Contenidos y capacidades

Contenidos

- ▶ La lectura de textos literarios como práctica social y situada.
- ▶ La formación de una comunidad de lectores a partir de la puesta en circulación de recomendaciones orales y reseñas críticas.
- ▶ La valoración de fuentes y datos contextuales necesarios para la interpretación de una obra.
- ▶ Conceptos clave de la teoría literaria que sirven a la fundamentación de juicios estéticos y valorativos sobre las obras leídas.
- ▶ La reseña literaria como texto que combina la exposición y la argumentación.
- ▶ El diseño de consignas y secuencias de lectura en torno a un eje temático, para que promuevan: la articulación con prácticas de oralidad y escritura; la formación de lectores autónomos críticos; instancias de intercambio de recomendaciones sobre los textos leídos.

Capacidades

- ▶ **Cognitivas**
 - ◆ Comprensión lectora.
- ▶ **Intrapersonales**
 - ◆ Aprender a aprender.
- ▶ **Interpersonales**
 - ◆ Trabajo con otros y comunicación.

Educación Inclusiva

La Educación Inclusiva busca dar respuesta a las necesidades educativas de cada niño, niña y adolescente, tenga o no discapacidad, de forma que puedan acceder al aprendizaje y participen en igualdad de condiciones, con los ajustes razonables que se requieran.

Para garantizar ello, existen diferentes herramientas pedagógicas que facilitan la accesibilidad a los contenidos de enseñanza.

Entre ellas, destacamos las estrategias propuestas por el diseño universal para el aprendizaje (DUA), que sugieren materiales didácticos flexibles y técnicas para atender la diversidad en el aula:

- ▶ *Pautas para la introducción del DUA en el currículo.* Disponible en http://educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html (última visita 23 de noviembre de 2018)

Asimismo, será de gran utilidad utilizar materiales que facilitan la accesibilidad para estudiantes con discapacidad sensorial y motora, en vistas a que todos/as puedan acceder a las propuestas de enseñanza. Entre otros:

- ▶ *Videolibros en Lengua de Señas Argentina (LSA)* – Asociación Civil Canales. Disponible en <http://videolibros.org/> (última visita 23 de noviembre de 2018).
- ▶ *Biblioteca Tiflolibros para personas ciegas* – Asociación Civil Tiflonexos. Disponible en <https://www.tiflonexos.org/biblioteca-digital-tiflolibros> (última visita 23 de noviembre de 2018).
- ▶ *Audiolibros.* Lecturas grabadas en el Portal Educ.ar – Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <https://www.educ.ar/sitios/educar/seccion/?ir=audiolibros> (última visita 23 de noviembre de 2018).
- ▶ *Recursos accesibles, software libre con sus tutoriales y secuencias didácticas* – Conectar Igualdad, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://conectareducacion.educ.ar/educacionespecial/mod/page/view.php?id=550> (última visita 23 de noviembre de 2018).
- ▶ *Videos tutoriales de tecnología asistiva* – Educar, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender-conectados/educacion-inclusiva/videtutoriales> (última visita 23 de noviembre de 2018).
- ▶ *Educación digital inclusiva para alumnos con discapacidad auditiva* - Educar, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/132296/educacion-digital-inclusiva-discapacidad-auditiva>
- ▶ *Cuadernillos de la Coordinación de Educación Inclusiva sobre Abordajes pedagógicos complejos y discapacidad Motora, Altas Capacidades, Discapacidad Auditiva, Intelectual, Visual y Trastornos del Espectro Autista.* Ministerio de Educación de la Nación/ UNICEF. Disponible a partir de marzo 2019 en <https://www.argentina.gob.ar/educacion-inclusiva-iniciativas-y-programas/materiales-educativos>



Por último, se recomienda la implementación de herramientas metodológicas para la adecuada atención educativa de estudiantes con Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). Son aquellas que tienen alteraciones de base neurobiológica, por la cual se ven afectados los procesos cognitivos relacionados con el lenguaje, la lectura, la escritura y/o el cálculo matemático, con implicaciones en el ámbito escolar:

- ▶ **Ley 27306** (2016) sobre Dificultades Específicas del Aprendizaje y su **Decreto reglamentario N° 289** (2018).
- ▶ *Curso virtual sobre dislexia* - Samsung y Ministerio de educación de la Nación. Disponible en <http://www.dislexiacampus.com.ar/?fbclid=IwAR3utnv5UhHhKlw60FxEp8sNd-hmGEwqBpWddt-8BRGCvdUGCMtQ-bCEHK74> (última visita 23 de noviembre de 2018).
- ▶ *Adaptaciones generales para el alumnado con dislexia* – Asociación Dislexia y Familia (DISFAM). Disponible en <https://www.disfam.org/adaptaciones/> (última visita 23 de noviembre de 2018).
- ▶ *Adaptaciones generales para exámenes* – Asociación Dislexia y Familia (DISFAM). Disponible en <https://www.disfam.org/adaptaciones-examenes/> (última visita 23 de noviembre de 2018).
- ▶ *Cuadernillos de la Coordinación de Educación Inclusiva sobre Dificultades Específicas del Aprendizaje*. Ministerio de Educación de la Nación/UNICEF. Disponible a partir de marzo 2019 en <https://www.argentina.gob.ar/educacion-inclusiva-iniciativas-y-programas/materiales-educativos>



Propuesta de trabajo



PRIMER MOMENTO

Del ateneo al aula y del aula al ateneo: recorridos de trabajo

30 MIN

Actividad 1

EN PEQUEÑOS GRUPOS

20 MIN

Actividad 2

ENTRE TODOS

10 MIN



Actividad 1

En el encuentro anterior, a partir de la escucha/visionado de materiales audiovisuales sobre el eje de lectura literatura y guerra, se trabajó sobre la toma de apuntes y los desafíos que esta tarea –imprescindible en el ámbito escolar y académico, pero escasamente enseñada– implica para los estudiantes. Luego, se completó el diseño de una rúbrica que permite no solo definir los dominios a evaluar y los niveles de desempeño posibles, sino fundamentalmente prever los contenidos y estrategias que sería necesario enseñar antes de implementar en clase la actividad.

1. Ahora, en pequeños grupos, compartan sus experiencias y reflexiones a partir de las siguientes pautas y preguntas.
 - a. Lean en voz alta sus registros/narrativas sobre la experiencia de la toma de apuntes con sus grupos de estudiantes. Mientras cada colega lee su registro, tomen nota de las palabras, ideas o impresiones que resultan recurrentes en esos relatos. ¿Escuchan, por otra parte, algún/os detalle/s único/s o distintivo/s en cada registro? ¿Cuál/es?
 - b. Si cuentan con ejemplos (fotos u hojas de carpeta) de los apuntes tomados por los estudiantes, háganlos circular en el grupo de trabajo. ¿Qué observan en ellos?
 - c. Reseñen brevemente el contexto de la toma de apuntes en sus aulas: ¿cómo organizaron la puesta en práctica de la consigna? ¿Usaron material audiovisual o tomaron como contenido para los apuntes su propia clase o a la de otro colega?
 - d. Con respecto a la rúbrica, ¿en qué momento la compartieron con los estudiantes? ¿Cómo la presentaron? ¿Quién estuvo a cargo de completarla (docente o alumnos)? ¿Cuál fue la recepción de la rúbrica por parte de los estudiantes? Esto último será de especial interés si no habían usado rúbricas previamente en sus cursos.



2. Como síntesis de esta primera actividad, centrada en los registros compartidos y/o en los ejemplos de las producciones en imágenes, les solicitamos elegir tres oraciones o palabras que resulten representativas de cómo funcionó la toma de apuntes y el trabajo con la rúbrica en sus cursos. Lleven estas palabras-imágenes a la puesta en común de la siguiente actividad.



Actividad 2

1. Después de haber analizado la experiencia de la toma de apuntes y el trabajo con la rúbrica en sus aulas, entre todos, les proponemos compartir las palabras-imágenes elegidas que sintetizan sus impresiones sobre cómo funcionó la propuesta. Luego de una ronda de lectura en voz alta y/o de la exhibición de las palabras-imágenes, les sugerimos intercambiar ideas a partir de estas preguntas:
 - a. ¿Qué estrategias resultaron acertadas para implementar la toma de apuntes y para trabajar con la rúbrica?
 - b. ¿Qué desafíos implicó la toma de apuntes y el trabajo con la rúbrica? ¿Cómo podrían sortearse en adelante?





SEGUNDO MOMENTO

Del corpus a los relatos elegidos: claves de lectura

60 MIN

Actividad 1

EN PEQUEÑOS GRUPOS

20 MIN

Actividad 2

EN PEQUEÑOS GRUPOS

30 MIN

Actividad 3

ENTRE TODOS

10 MIN



Actividad 1

Llegó el momento de definir el corpus de cuentos y novelas para este recorrido literario que llevarán a sus aulas. Reunidos en pequeños grupos, los invitamos a compartir y reflexionar sobre la selección de textos pensada por cada uno. Estos disparadores servirán para conocer e intercambiar criterios sobre sus elecciones:

1. En forma de ronda, nombren los cuentos y novelas –sugeridos en el primer encuentro de este ateneo– que decidieron incluir en su corpus. ¿Cuáles desecharon? ¿Qué otros textos prefirieron agregar para trabajar con sus estudiantes?



2. Luego de escuchar sus elecciones, comenten qué obras (cuentos y novelas) comparten.
3. Para elegir los textos de su corpus, mencionen los criterios que tomaron en cuenta: la extensión de las obras, el episodio social o histórico al que hace referencia, la facilidad de acceso al texto, el autor, etc. Apunten estos criterios.



4. Si ya presentaron este recorrido de lectura en el aula, comenten: ¿los estudiantes sugirieron otras obras para incluir? ¿En qué medida las tuvieron en cuenta? Compartan brevemente las impresiones que recogieron de sus cursos cuando presentaron el eje de lectura “Literatura y guerra”.
5. Finalmente, escriban una reflexión grupal que comience así: “Para seleccionar un corpus de lecturas temático para trabajar en el aula, los criterios que solemos tener en cuenta son...”.

Actividad 2

Ahora, ya con el corpus definido, es tiempo de compartir las lecturas acordadas para este segundo encuentro, y de reflexionar sobre las formas de abordar un análisis literario como lectores individuales y como docentes en las aulas. En su pequeño grupo, para realizar esta puesta en común, les proponemos guiarse por estas preguntas y consignas:

1. Hagan un listado de los dos textos leídos por cada miembro del grupo para este encuentro. Pueden organizar este listado en un formato de tabla como la siguiente (según sean cuentos o novelas, por autor, por época, etc.). En otras dos columnas, indiquen brevemente: ¿por qué esa obra puede ser significativa para los jóvenes? ¿Qué dificultades puede plantear la lectura de ese texto para sus estudiantes?

Autor	Título	Cuento/Novela	¿Por qué el texto puede ser significativo para los estudiantes?	¿Qué desafíos puede plantear la lectura?

2. Ahora, haciendo provisoriamente a un lado la tarea de enseñar, como lectores individuales escriban dos tuits en total –uno sobre cada uno de los dos textos leídos para este encuentro–, en los que sinteticen su análisis y sus impresiones de lectura sobre ese cuento/novela. Recuerden que un tuit podrá tener como máximo 280 caracteres (aunque valdría ceñirse al límite de los iniciales 140 que imponía esa red social). Podrán incluir en su mensaje alguna de estas etiquetas u otra que consideren más representativa:

[#NovelaImperdible](#)

[#GrandesAutores](#)

[#LaCríticaNoEntiendeNada](#)

[#CuentosDeSiempre](#)

3. Una vez concluida la escritura, hagan una ronda de lectura de los tuits que escribieron sobre sus dos obras leídas. A partir de esto comenten: ¿en qué aspecto de la obra hace foco su crítica/comentario (en el autor, en el narrador, en la trama, etc.)?



4. Como sabemos, existen diferentes formas de aproximarse a una obra: podemos hacerlo tentados por los elementos verbales e icónicos que rodean inmediatamente el texto (su título, sus ilustraciones, el texto de contratapa, etc.) o bien por los discursos que hablan del texto desde afuera (entrevistas al autor, reseñas, sugerencias de otros lectores en una red social, etcétera). Entonces, vale repasar aquí esta diferencia conceptual entre *peritexto* y *epitexto*, trazada por el lingüista Gérard Genette en *Umbrales* (1987) y luego retomada por Maite Alvarado en *Paratexto* (1994).

Peritexto y epitexto

Un elemento de paratexto, si es un mensaje materializado, tiene necesariamente un *emplazamiento* que podemos situar por referencia al texto mismo; alrededor del texto, en el espacio del volumen, como título o prefacio y a veces inserto en los intersticios del texto, como los títulos de capítulos o ciertas notas. Llamaré *peritexto* a esta primera categoría espacial, ciertamente la más típica, y de la que tratarán los once primeros capítulos. Alrededor del texto todavía, pero a una más respetuosa (o más prudente) distancia, todos los mensajes que se sitúan, al menos al principio, en el exterior del libro: generalmente con un soporte mediático (entrevistas, conversaciones) o bajo la forma de una comunicación privada (correspondencias, diarios íntimos y otros). A esta segunda categoría la bautizo, a falta de un término mejor, *epitexto*, y ocupará los dos últimos capítulos. Como es evidente, peritexto y epitexto comparten exhaustivamente el campo espacial del paratexto: dicho de otro modo y para los amantes de las fórmulas, $paratexto = peritexto + epitexto$ (Genette, [1987] 2001:10).

Genette distingue el *peritexto* del *epitexto*, según se trate de elementos paratextuales que rodeen el texto dentro de los límites del libro (peritexto) o fuera del libro (epitexto): dentro de este último están los diversos discursos que la editorial despliega con vistas a la promoción y venta de un libro y que en su mayoría coinciden con su lanzamiento: gacetillas, entrevistas al autor, afiches, presentaciones, reseñas en medios de prensa; incluso los catálogos pueden considerarse parte del epitexto. En nuestro caso, nos limitaremos a los elementos paratextuales que se encuentran dispersos en el libro mismo, a lo que Genette denomina *peritexto*, y retomaremos, de su clasificación, la distinción entre editorial y autoral, según quién sea el emisor de este discurso de “transición-transacción”.

(Alvarado, 1994, p. 29)

5. Después de repasar las nociones de *peritexto* y *epitexto*, comenten:
- ¿Qué elementos peritextuales y epitextuales influyeron en la elección y en la definición de los textos de su corpus?
 - ¿En qué medida los recursos peritextuales y/o epitextuales de los dos textos leídos influyeron en sus análisis y comentarios desarrollados en los tuits?
 - ¿Qué posibilidades encuentran en los elementos peritextuales y epitextuales para acercar/presentar las distintas obras del corpus a sus estudiantes? ¿Cómo podrían trabajar con estos recursos?



6. Finalmente, y ya con la lupa sobre el texto, mencionen qué aspectos de la textura de cada relato llamaron especialmente su atención: ¿la voz del narrador? ¿Los diálogos? ¿Las descripciones? ¿Algún personaje? ¿El manejo del tiempo? Para esto, les proponemos que un miembro del grupo apunte estos aspectos para que, a la manera de una nube de palabras, puedan sintetizar los materiales y los modos de leer que habitualmente ensayamos a la hora analizar textos literarios.



Actividad 3

Como cierre de este segundo momento y a partir de los intercambios previos en sus pequeños grupos, les solicitamos realizar las siguientes consignas:

1. Desarrollar una ronda lecturas en voz alta de sus reflexiones grupales sobre cómo construir un corpus; para esto, un portavoz asignado por cada equipo leerá los criterios enunciados en su síntesis (“Para seleccionar un corpus de lecturas temático para trabajar en el aula, los criterios que solemos tener en cuenta son...”)
2. Redactar tres estrategias posibles para abordar el análisis de un relato. Los destinatarios de estas sugerencias serán sus alumnos. A modo de ayuda, van estos disparadores:
 - a. A primera vista: entrar al texto a partir de su peritexto.
 - b. “La gente anda diciendo...”: abordar el texto desde su epitexto.
 - c. Bajo la lupa: analizar cómo las palabras construyen un mundo ficcional.





TERCER MOMENTO

“Machetes oficiales”: las fichas de lectura como bloc de notas para escribir

🕒 80 MIN

Actividad 1

EN PEQUEÑOS GRUPOS

🕒 40 MIN

Actividad 2

EN PEQUEÑOS GRUPOS

🕒 30 MIN

Actividad 3

ENTRE TODOS

🕒 10 MIN



Actividad 1

La tarea de escribir una reseña resulta de muchas lecturas: por un lado, las fuentes primarias (en este caso, el texto literario elegido entre las opciones del corpus definido previamente) y, por otro lado, las fuentes secundarias, esos otros textos –producidos, por ejemplo, por la teoría o la crítica literaria– que analizan el mismo cuento o la misma novela elegida para reseñar y que resulta necesario conocer para confrontar y enriquecer nuestras impresiones y opiniones sobre esa obra en cuestión. Entonces, como los textos a leer se van acumulando (son varios y variados), resulta importante recurrir a la construcción de fichas de lectura para la literatura crítica. Tal como señalaba Umberto Eco (1977) en *Cómo escribir una tesis*, en el caso de las fuentes primarias será conveniente siempre trabajar con el texto al alcance de la mano, apelando a diferentes tipos de subrayado, marcas y marcadores, comentarios y notas al margen.

¿Cómo se elabora una ficha de lectura?

Entre todos los tipos de fichas, las más habituales y a fin de cuentas las más *indispensables* son las fichas de lectura; es decir, las fichas en que anotáis con precisión todas las referencias bibliográficas concernientes a un libro o artículo, donde sintetizáis el tema, seleccionáis alguna cita clave, formuláis un juicio, añadís una serie de observaciones. [...]

Son muchos los modos de fichar un libro. Depende también de vuestra memoria; hay personas que lo tienen que escribir todo y personas que tienen bastante con un apunte rápido. El método más común es el siguiente:

- a. *Indicaciones bibliográficas precisas*, a ser posible más completas que las de la pequeña ficha bibliográfica; esta servía para buscar el libro, mientras que la ficha de lectura nos sirve para hablar de él y citarlo correctamente en la bibliografía final; cuando elaboráis la ficha de lectura tenéis el libro delante y es el momento de apuntar todas las indicaciones posibles: número de páginas, ediciones, datos sobre el editor, etc.
- b. *Datos sobre el autor*, cuando no se trata de una autoridad conocidísima.



- c. Breve (o largo) resumen del libro o del artículo.
- d. Amplias citas entre comillas de los fragmentos que se supone habrá que citar (y también alguno de más) con indicación precisa de la o las páginas; atención, *no hay que confundir citas y paráfrasis*.
- e. Vuestros comentarios personales, al final, al principio o a mitad de la cita; para no creer luego que sean obra del autor, se ponen entre corchetes de color.

(Eco, 2000, pp. 158-159)

1. Luego de la lectura de este material de Umberto Eco, les proponemos que, en parejas, construyan una ficha de lectura sobre el texto de Ricardo Piglia (1993), “Echeverría y el lugar de la ficción” (ver Anexo). Esta crítica sobre *El matadero*, de Esteban Echeverría (una de las lecturas sugeridas en el corpus temático sobre “Literatura y guerra”) resulta una lectura ineludible si se optara por escribir una nueva reseña sobre la obra de Echeverría.
2. Ya con sus fichas en mano, comparen la información que cada pareja registró a partir del texto de Ricardo Piglia. Para contrastar sus fichas y reflexionar sobre la tarea, pueden guiarse por estas preguntas:
 - a. ¿Son similares las fichas elaboradas? ¿En qué aspectos se observan más diferencias?
 - b. ¿Qué desafíos consideran que podrán encontrar los estudiantes a la hora de elaborar sus fichas de lectura? ¿Cómo podrían sortearse?
 - c. ¿Qué ventajas puede ofrecer a los estudiantes la integración de fichas de lectura para la construcción de sus reseñas?



Actividad 2

Luego de haber completado la construcción de una ficha de lectura, a partir de las mismas pautas que guiarán a los estudiantes, los invitamos a analizar y seguir completando la rúbrica que servirá para planificar el desarrollo de las actividades y evaluar las diferentes producciones que se despliegan a lo largo de este ateneo. Es importante recordar que las rúbricas o matrices de evaluación constituyen una forma de trabajo posible no solo para evaluar producciones, sino también para la planificación didáctica. Como planteamos en el encuentro anterior, la rúbrica completa resultará de una obra de construcción colectiva a lo largo de estos tres encuentros.

1. Ahora, pondremos el foco en el **tercer momento del encuentro previo**. Allí, los invitamos a leer las celdas que están completas y a acordar los niveles de desempeño que restan definir.



Actividad/ Dominios a evaluar	Niveles de desempeño		
	Necesita mejorar	Adecuado	Excelente
I. Toma de apuntes			
Selección de información	<p>No captura todos los datos necesarios para la comprensión de la exposición.</p> <p>No identifica las digresiones de la información principal y/u omite ejemplos relevantes.</p>	<p>Captura la mayor parte de los datos clave para la comprensión de la exposición.</p> <p>No distingue entre información principal y secundaria/anecdótica.</p> <p>Omite ejemplos relevantes.</p>	<p>Captura los datos centrales para la comprensión de la información y señala marginalmente la información anecdótica.</p> <p>Selecciona ejemplos relevantes.</p>
Relaciones lógicas entre la información seleccionada	<p>No captura el propósito o el estilo de la exposición.</p> <p>No reconoce encadenamientos y/o relaciones lógicas en la información seleccionada.</p>	<p>Captura en general el propósito de la exposición, pero se pierde frente a algunos recursos retóricos (humor, ironías). Reconoce encadenamientos y relaciones lógicas explícitos en la exposición y los consigna en el apunte.</p>	<p>Captura el propósito de la exposición y esto sirve para guiar la selección de información. Reconoce encadenamientos y relaciones lógicas explícitos e implícitos en la exposición y los consigna en el apunte.</p>
Relevamiento de vocabulario y fuentes clave	<p>[Para completar durante el primer encuentro]</p>	<p>[Para completar durante el primer encuentro]</p>	<p>Reconoce y apunta las palabras y expresiones clave para la comprensión del tema.</p> <p>Señala las fuentes que se mencionan para investigar posteriormente.</p>
Uso de abreviaturas y comentarios personales	<p>[Para completar durante el primer encuentro]</p>	<p>[Para completar durante el primer encuentro]</p>	<p>Utiliza abreviaturas sistematizadas que pueden ser expandidas sin dificultad posteriormente.</p> <p>Complementa la toma de notas con comentarios personales para referencias futuras.</p>



II. Elaboración de fichas de lectura [A completar durante este encuentro]			
Selección y jerarquización de la información	No selecciona toda la información necesaria para la comprensión del texto: omite datos relevantes. Detalla información secundaria u omisible.		
Claridad y pertinencia del resumen del texto fichado		El resumen captura las ideas principales, pero no distingue datos descriptivos de opiniones del autor.	
Selección de citas	Escasa selección de citas. Se observan confusiones en la lectura polifónica de las citas: se atribuyen citas al autor que corresponden a otros enunciadores.	Las citas seleccionadas son relevantes; sin embargo, se observan oscilaciones entre citas y paráfrasis.	
Integración de comentarios críticos y/o hipótesis de lectura personales			Los comentarios críticos esbozan relaciones clave entre la lectura de la fuente primaria y la de este texto secundario. Se observan hipótesis de lectura que anticipan la construcción de una reseña crítica sólida y/o novedosa.
III. Escritura de la reseña [A completar durante el tercer encuentro]			
...			
...			
...			

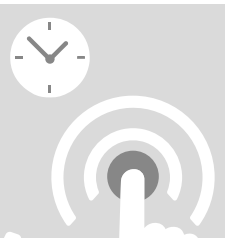
2. Luego de haber leído los contenidos de la rúbrica sobre la elaboración de fichas de lecturas, les proponemos intercambiar ideas a partir de estas preguntas:
 - a. ¿En qué habilidades hacen foco los dominios a evaluar y/o los niveles de desempeño dados? ¿Acotarían o desplegarían alguno de ellos?
 - b. ¿Cómo se podría trabajar con la rúbrica previamente para guiar la elaboración de fichas de lectura?
3. A partir de la experiencia propia en la elaboración de la ficha (actividad previa), revisen y completen los niveles de desempeño y/o los indicadores faltantes.



Actividad 3

1. Como cierre de este tercer momento y a partir de las actividades realizadas en sus pequeños grupos, les proponemos poner en común su versión final de la rúbrica para la elaboración de fichas de lectura:
 - a. ¿Qué dominios a evaluar definieron? ¿Agregaron o suprimieron alguno?
 - b. ¿Qué parámetros tuvieron en cuenta para trazar los niveles de desempeño?

Pueden leer algunos ejemplos para observar coincidencias y/o intercambiar opiniones en caso de alguna discordancia.



CUARTO MOMENTO

Cierre del encuentro



10 MIN

Actividades y acuerdos para el próximo encuentro

ENTRE TODOS



10 MIN



Actividades y acuerdos para el próximo encuentro

Como cierre de este segundo encuentro, será importante pautar y establecer ciertos acuerdos sobre las actividades a implementar en sus aulas, que se pondrán en común durante el último encuentro.

Les proponemos avanzar en el recorrido de este ateneo, a partir de la distribución de lecturas del corpus sobre “Literatura y guerra”, e implementar en sus aulas (con las modificaciones que resulten necesarias) la actividad de elaboración de fichas de lectura. Registren los aspectos que resultaron acertados y también las dificultades que encontraron. En el próximo encuentro se hará una puesta en común sobre cómo resultó la experiencia de implementación de esta actividad en sus aulas.



Consigna para la realización del Trabajo Final

El trabajo final se realizará luego del Encuentro 3 y consta de cuatro partes.

1. La implementación de una clase, considerando la secuencia didáctica propuesta en el ateneo. En su trabajo deberán incluir, entonces, a) una copia de la clase elegida con las notas sobre las modificaciones que hayan realizado para la adaptación a su grupo de alumnos o b) la planificación de dicha clase (en el formato que consideren más conveniente) en caso de haber optado por desarrollar una clase propia.
2. El registro de evidencias de la implementación en el aula. Podrán incluir producciones individuales de los alumnos (en ese caso, incluyan tres ejemplos que den cuenta de la diversidad de producciones realizadas), producciones colectivas (por ejemplo, afiches elaborados grupalmente o por toda la clase) o un fragmento en video o un audio de la clase (de un máximo de 3 minutos).
3. Una reflexión sobre los resultados de la implementación de la clase. Deberán agregar un texto de, máximo, una carilla en el que describan sus impresiones y análisis personal, que incluya cuáles fueron los objetivos de aprendizaje que se proponían para la clase y señalen en qué medida dichos objetivos, y cuáles consideran que se cumplieron y por qué. Analicen, también, cuáles fueron las dificultades que se presentaron en la clase y a qué las atribuyen, y qué modificaciones harían si implementaran la clase en el futuro.
4. Una reflexión final sobre los aportes del ateneo didáctico para su fortalecimiento profesional, considerando tanto los aportes teóricos como las estrategias que les hayan resultado más valiosas para el enriquecimiento de su tarea docente. Se dedicará un tiempo durante el tercer encuentro para la elaboración de este texto de, máximo, una carilla.

Presentación del trabajo

- ▶ Debe ser entregado al coordinador del ateneo didáctico en la fecha que se acordará oportunamente.
- ▶ Deberá entregarse impreso en formato Word y vía mail, y podrá incluir anexos como archivos de audio, video, o fotocopias de la secuencia implementada y producciones individuales y colectivas de alumnos.

Materiales de referencia

- ▶ Alvarado, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Oficina de publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.
- ▶ Culler, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona, España: Crítica.
- ▶ Eagleton, T. (2016). *Cómo leer literatura*. Barcelona, España: Península.
- ▶ Eco, U. ([1977] 2000). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona, España: Gedisa.
- ▶ Genette, G. ([1987] 2001). *Umbrales*. México, DF: Siglo XXI editores.

- ▶ Lodge, D. (1999). *El arte de la ficción*. Barcelona, España: Península.
- ▶ Piglia, R. (1993). “Echeverría y el lugar de la ficción”, en *La Argentina en pedazos* (pp. 8-11). Buenos Aires: Ediciones de la Urraca. En línea: http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T11_Docu6_Piglia.pdf [Última consulta: febrero de 2019].



Anexo

Echeverría y el lugar de la ficción, de Ricardo Piglia

La Argentina en pedazos. Una historia de la violencia argentina a través de la ficción. ¿Qué historia es esa? La reconstrucción de una trama donde se pueden descifrar o imaginar los rastros que dejan en la literatura las relaciones de poder, las formas de la violencia. Marcas en el cuerpo y en el lenguaje, antes que nada, que permiten reconstruir la figura del país que alucinan los escritores. Esa historia debe leerse a contraluz de la historia “verdadera” y como su pesadilla.

El origen. Se podría decir que la historia de la narrativa argentina empieza dos veces: en *El matadero* y en la primera página del *Facundo*. Doble origen, digamos, doble comienzo para una misma historia. De hecho los dos textos narran lo mismo y nuestra literatura se abre con una escena básica, una escena de violencia contada dos veces. La anécdota con la que Sarmiento empieza el *Facundo* y el relato de Echeverría son dos versiones (una triunfal, otra paranoica) de una confrontación que ha sido narrada de distinto modo a lo largo de nuestra literatura por lo menos hasta Borges. Porque en ese enfrentamiento se anudan significaciones diferentes que se centran, por supuesto, en la fórmula central acunada por Sarmiento de la lucha entre la civilización y la barbarie.

La primera página del Facundo. Sarmiento inicia el libro con una escena que condensa y sintetiza lo que gran parte de la literatura argentina no ha hecho más que desplegar, releer, volver a contar. ¿En qué consiste esa situación inicial? “A fines de 1840 salía yo de mi patria, desterrado por lástima, estropeado, lleno de cardenales, puntazos y golpes recibidos el día anterior en una de esas bacanales de soldadescas y mazorqueros. Al pasar por los barrios de Zonda, bajo las armas de la Patria, escribí con carbón estas ópalabras: *On ne tue point les idées*. El gobierno a quien se comunicó el hecho, mando una comisión encargada de descifrar el jeroglífico, que se decía contener desahogos innobles, insultos y amenazas. Oída la traducción. Y bien, dijeron ¿qué significa esto?”. Anécdota a la vez cómica y patética, un hombre que se exilia y huye, escribe en francés una consigna política. Se podría decir que abandona su lengua materna del mismo modo que abandona su patria. Ese hombre con el cuerpo marcado por la violencia deja también su marca: escribe para no ser entendido. La oposición entre civilización y barbarie se cristaliza entre quienes pueden y quienes no pueden leer esa frase escrita en otro idioma: el contenido político de la frase está en el uso del Francés. El relato de Sarmiento es la historia de una confrontación y de un triunfo: los bárbaros son incapaces de descifrar esas palabras y se ven obligados a llamar a un traductor. Por otro lado esa Frase (que es una cita de Diderot, dicho sea de paso) se ha convertido en la más famosa de Sarmiento, traducida libremente por él y nacionalizada como: “Bárbaros, las ideas no se matan”.

El lenguaje y el cuerpo. La historia que cuenta *El matadero* es como la contracara atroz del mismo tema. O si ustedes quieren: *El matadero* narra la misma confrontación pero de un modo paranoico y alucinante. En lugar de huir y de exiliarse, el unitario se acerca a los suburbios, se interna en territorio enemigo. La violencia de la que Sarmiento se zafa está ahora puesta en primer plano. Si en el relato que inicia el *Facundo* todo el poder está puesto en el uso simbólico del lenguaje



extranjero y la violencia sobre los cuerpos es lo que ha quedado atrás, en el cuento de Echeverría todo está centrado en el cuerpo y el lenguaje (marcado por la violencia) acompaña y representa los acontecimientos. Por un lado un lenguaje “alto”, engolado, casi ilegible: en la zona del unitario el castellano parece una lengua extranjera y estamos siempre tentados de traducirla. Y por otro lado una lengua “baja”, popular, llena de matices y de flexiones orales. La escisión de los mundos enfrentados toca también al lenguaje. El registro de la lengua popular, que está manejado por el narrador como una prueba más de la bajeza y la animalidad de los “bárbaros”, es un acontecimiento histórico y es lo que se ha mantenido vivo en *El matadero*.

La verdad de la ficción. Hay una diferencia clave, diría, entre *El matadero* y el comienzo del *Facundo*. En Sarmiento se trata de un relato verdadero, de un texto que toma la forma de una autobiografía; en el caso de *El matadero* se trata de una pura ficción. Y justamente porque era una ficción pudo hacer entrar el mundo de los “bárbaros” y darles un lugar y hacerlos hablar. La ficción como tal en la Argentina nace, habría que decir, en el intento de representar el mundo del enemigo, del distinto, del otro (se llame bárbaro, gaucho, indio o inmigrante). Esa representación supone y exige la ficción. Para narrar a su grupo y a su clase desde adentro, para narrar el mundo de la civilización, el gran género narrativo del siglo XIX en la literatura argentina (el género narrativo por excelencia, habría que decir: que nace, por lo además, con Sarmiento) es la autobiografía. La clase se cuenta a sí misma bajo la forma de la autobiografía y cuenta al otro con la ficción. Todo lo que hay de imaginación literaria en el *Facundo* viene de ese intento de hacer entrar el mundo de *Facundo* Quiroga y de los bárbaros. Sarmiento hace ficción pero la encubre y la disfraza en el discurso verdadero de la autobiografía o del relato histórico. Por eso su libro puede ser leído como una novela donde lo novelesco está disimulado, escondido, presente pero enmascarado.

Un texto inédito. En *El matadero* está el origen de la prosa de ficción en la Argentina. Pero ese origen, podría decirse, es oscuro, desviado, casi clandestino. Escrito en 1838 el relato permaneció inédito hasta 1874 cuando Juan María Gutiérrez lo rescató entre los papeles póstumos de Echeverría (que había muerto en Montevideo, exiliado y en la miseria, en 1851). ¿Por qué no lo publicó Echeverría? Basta releerlo hoy para darse cuenta de que es muy superior a todo lo que Echeverría publicó en su vida (y superior a lo de todos sus contemporáneos, salvo Sarmiento). Habría que decir que Echeverría no lo publicó justamente porque era una ficción y la ficción no tenía lugar en la literatura argentina tal como la concebían Echeverría y Sarmiento. “Las mentiras de la imaginación” de las que habla Sarmiento deben ser dejadas a un lado para que la prosa logre toda su eficacia y la ficción aparecía como antagonica con un uso político de la literatura.

Una opción. El *Facundo* empieza donde termina *El matadero*. Entre la cita en francés de Diderot de Sarmiento y la representación del lenguaje popular en *El matadero*, en la mezcla de lo que allí aparece escindido, en la relación y el antagonismo se define una larga tradición de la literatura argentina. Pero a la vez la importancia de esos dos relatos reside en que entre los dos plantean una opción fundamental frente a la violencia política y el poder: el exilio (con qua se abre el *Facundo*) o la muerte (con la que se cierra *El matadero*). Esa opción fundante volvió a repetirse muchas veces en nuestra historia y se repitió en nuestros días. Y en ese sentido podría decirse que la literatura tiene siempre una marca utópica, cifra el porvenir y actualiza constantemente los puntos clave de la política y de la cultura argentina.



Formación Docente Situada

Coordinadora General
María Rocío Guimerans

Equipo de trabajo
Valeria Sagarzazu
Miriam López

Colaboración: Coordinación de Educación Inclusiva

Lengua

María del Pilar Gaspar (**coordinadora**)
Cecilia Magadán (**autora**)
Mara Ajzenmesser
Mara Bannon
Fernanda Cano
Matías Jelicié
Noelia Lynch
Violeta Mazer
Laiza Otañi
Cecilia Serpa

Equipo de producción gráfico/editorial de la DNPS

Coordinación general gráfico/editorial
Edición
Laura Gonzalez

Diseño colección
Nicolás Del Colle

Diagramación y armado
Natalia Suárez Fontana

Producción general
Verónica Gonzalez

Corrección de estilo
Iván Gordin

Documento generado por medios digitales, en formato PDF, para ser utilizado electrónicamente.