NIVEL SECUNDARIO 2018

CUARTA JORNADA INSTITUCIONAL

ANEXO 1: Lengua y Literatura - Ciencias Sociales

El trabajo a partir de resolución de problemas en relación con la producción de textos escritos en el área de Lengua y Literatura y Ciencias Sociales

Presentación

En este momento les proponemos continuar con el trabajo iniciado en las Jornadas Institucionales del presente año, que permita no solo complementar y fortalecer ciertas consideraciones, para ser tenidas en cuenta en el momento de planificar situaciones de escritura, sino también focalizar en la resolución de problemas en relación con la producción de textos escritos. En esta ocasión les proponemos un momento de trabajo interdisciplinario entre el área de Lengua y Literatura y Ciencias Sociales.

En el Nivel Secundario se espera que los estudiantes sean capaces de escribir textos formales y complejos cada vez más demandantes, por ejemplo: que incluyan cuadros de doble entrada, mapas conceptuales, gráficos (de barra, torta, etc.) así como la combinación de estos con imágenes acompañadas de elementos verbales, entre otros; por ello se hace indispensable introducir propuestas que continúen y fortalezcan el desarrollo de estos saberes. Es en las producciones cuando los docentes advertimos ciertas dificultades de los estudiantes para expresar sus ideas por escrito, dando por resultado textos breves e/o incompletos, con párrafos y oraciones confusos, desorganización de la información, ausencia de títulos o subtítulos, escasa presencia de esquemas, que en innumerables ocasiones son objeto de trabajo en el aula.

La escritura instala una comunicación diferida y a distancia, en la que el destinatario está ausente.

Ser capaz de escribir implica disponer de:

- saberes lingüísticos (palabras conocidas, reglas gramaticales, convenciones gráficas, reglas ortográficas, reglas de puntuación) con el fin de lograr efectos de sentido;
- saberes sobre los textos (conocimiento de los géneros). Por ejemplo, los textos científicos suelen estar escritos en voz pasiva o impersonal, las metáforas son poco frecuentes, se utiliza terminología específica, y en variadas ocasiones suele organizarse el discurso representando la información en cuadros sinópticos, infografías, esquemas, gráficos, entre otros. Las particularidades cambian si se trata de un escrito científico destinado al público general, a

estudiantes universitarios, o a la comunidad científica. Se modifica también el estilo cuando se utilizan para comunicar ideas ya aceptadas, que cuando se utilizan para comunicar ideas provocativas que buscan persuadir o para argumentar posturas personales;

- saberes sobre los destinatarios, ya que debe tener en cuenta los conocimientos, las expectativas y las emociones de sus potenciales lectores;
- saberes específicos sobre el tema a escribir; es decir que cuanto mayor sea el dominio de los conceptos específicos/saberes disciplinares, la producción escrita será más lograda;
- saberes retóricos, que implican la posibilidad de realizar las operaciones necesarias que permitan organizar el texto de manera que sea eficaz para lograr su cometido. Debe tener un propósito claro, hipotetizar sobre las expectativas y saberes de los lectores, mantener la atención durante la lectura, ser capaz de revisar el texto ya escrito.

También, los Materiales Curriculares Jurisdiccionales del área de Lengua y Literatura, para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria (2013:17) afirman, al momento de tomar en cuenta el carácter recursivo del proceso de escritura:

> […] escribir textos propios del ámbito de estudio relacionados con temas del área (informes, resúmenes, notas periodísticas, artículos de divulgación científica y otros géneros en los que predominen secuencias expositivas-explicativas). Plantear un tema y considerar subtemas relacionados, incluir recursos para denominar y expandir información (explicaciones, caracterizaciones, ejemplos, analogías, comparaciones, metáforas). Organizar el texto a través de título y subtítulos, atender el modo en el que se va estructurando la información, las relaciones que establecen entre sí las oraciones del texto, el uso de un vocabulario adecuado, el uso de los conectores y marcadores apropiados, la puntuación y la ortografía. Recurrir a imágenes, gráficos, cuadros, tablas, mapas, esquemas e infografías para desarrollar explicaciones o para complementar información.

Desde este enfoque, enseñar a resolver problemas implica enseñar esas estrategias generales que luego puedan ser puestas en juego al enfrentarse a situaciones nuevas. Así, la resolución de problemas sería un tipo de saber escolar generalizable con independencia de las áreas curriculares a las que pudiera aplicarse a posteriori.

También, en el área de Ciencias Sociales es frecuente construir saberes a partir del abordaje de situaciones problemáticas, en las que muchas veces no hay una única manera de resolver el problema, generando desafíos o conflictos cognitivos en los estudiantes. Como expresa la Fundamentación de la Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades (2013:2):

> […] desde la perspectiva pedagógica, el tratamiento de problemas connota el desarrollo de un conjunto de capacidades, entre las que se destacan las analíticas, interpretativas, explicativas, conjeturales, creativas y comunicativas. Por lo tanto, la selección de problemas impacta de modo decisivo en los procesos de selección, organización y evaluación de los saberes.

> La potencialidad en el tratamiento de problemas en Ciencias Sociales implica el trabajo integral y no forzado a partir de datos, información, puntos de referencia, nociones, conceptos y teorías, métodos, lectura, observación directa e indirecta, análisis, elaboración y comunicación. En este sentido, los temas, perspectivas, áreas y/o disciplinas considerados fundamentales para la orientación priorizan la construcción de núcleos temáticos o de problemas que permitan un abordaje en profundidad de las relaciones entre disciplinas.

En El desarrollo de capacidades en la Escuela Secundaria. Un marco teórico (2010:31) también hace referencia a la importancia de trabajar a partir de la resolución de problemas:

> Existirán problemas con consignas más o menos abiertas, problemas basados en contextos reales y problemas inventados, problemas que requieran mayor o menor intervención del docente, y todos ellos podrán aportar algo siempre y cuando resulten claramente comprensibles para los estudiantes, los desafíen, les provoquen la impresión de que la solución es alcanzable, y los involucren actitudinalmente consiguiendo que los estudiantes se apropien del problema. […].
>
> Pero también podrán plantearse problemas creados especialmente para que los estudiantes exploren ideas que permitan un modo más enriquecedor de aprender [determinados saberes] y reflexionar sobre los procesos de pensamiento puestos en juego [Para Lengua y Literatura, por ejemplo, en un trabajo con los relatos policiales se podría invitar a los estudiantes a que pongan en juego la observación, la deducción, la formulación de hipótesis, entre otras. Mientras que, para el área de Ciencias Sociales se podría conjeturar acerca de las causas, tipos y consecuencias de las prácticas discriminatorias, entre otros].

En este sentido, proponer actividades de escritura a partir de lo leído exige al que lo hace "procesar" los textos de un modo más activo, requiere poner en relación conceptos y permite descubrir ciertas "lagunas" o contradicciones en la comprensión de las lecturas a realizar. También, escribir posibilita que los "problemas" con la lectura se vuelvan observables para estudiantes y docentes; a partir de los cuales los profesores pueden retroalimentar interpretaciones iniciales.

Primer momento: Los desafíos del escritor al reescribir un texto fuente

La elaboración de esquemas (por ejemplo, cuadros de doble entrada, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, líneas de tiempo, gráficos que combinan imágenes con elementos verbales, entre otros) es una tarea habitual en las instituciones educativas, principalmente en situaciones de estudio. En efecto, suele solicitarse a los estudiantes que construyan un esquema a partir de la lectura de un texto o que tomen notas mientras escuchan una exposición.

En este sentido, la propuesta invita a reflexionar sobre la complejidad del acto de composición; en particular, los desafíos que enfrenta el escritor cuando reescribe un texto fuente: es este caso, cuando pasa de un texto discontinuo a un texto continuo. Para ello, compartimos la definición que presenta el Sistema de Evaluación de Aprendizajes, *Las estrategias de lectura en los textos discontinuos*. Área Lectura (2017:3) cuando afirma:

> **Los textos continuos** están formados por enunciados que se organizan en párrafos, y de esa forma el texto se estructura de manera ordenada, a lo que contribuyen también los marcadores discursivos y los diversos conectores. Asimismo, estos textos presentan convenciones de espaciado (como las sangrías) y signos de puntuación. Debido a la presencia de paratextos (como encabezados, subtítulos, epígrafes, entre otros) así como por el uso de diversas fuentes (como la negrita o la cursiva, por ejemplo) la estructura de los textos continuos es jerárquica, lo que ayuda a los lectores en la interacción.
>
> **Los textos discontinuos** están formados por una serie de listas; algunos son listas únicas, simples, pero la mayoría están constituidos por una combinación de varias. Las tablas, gráficos, diagramas, anuncios, horarios, catálogos, índices y formularios son ejemplos de textos discontinuos, que aparecen tanto en el medio impreso como electrónico.
>
> Cada uno de estos textos exige distintas técnicas de aproximación y de procesamiento de la información: las características del texto condicionan cómo se lee. En un texto discontinuo la información está organizada en un formato diferente al del texto continuo y generalmente está condensada en poco espacio, lo que requiere del lector la construcción de significado desde las inferencias. El alumno no solo localiza o infiere información para interpretarlo, sino que debe decodificar un formato que presenta otros mecanismos de jerarquización que el texto continuo.
>
> Conocer y comprender aspectos relativos al tipo de texto va a condicionar que uno pueda apropiarse de la información que está leyendo. Leer un mapa histórico incluye varios niveles de análisis: se integra la lectura de leyendas, del título, de una escala, de referencias, entre otros. Leer una gráfica implica comprender su estructura, reconocer sus ejes y coordenadas, así como sus características; leer una tabla de doble entrada obliga al alumno a cotejar y vincular la información entre dos entradas.
>
> La organización de la información en un texto discontinuo no es tan evidente como en un texto continuo, que presenta un desarrollo secuencial. En general, la lectura del texto discontinuo no es lineal, sino que el lector puede ir eligiendo por qué sector del texto va a transitar. Esto implica una toma de decisiones por parte del lector y puede aumentar la dificultad en la lectura.

Actividad 1

En esta actividad, les proponemos que resuelvan las siguientes consignas en pequeños grupos. Para ello, pueden reunirse por área o trabajar de manera interdisciplinaria.

1. Ustedes son un grupo de docentes del Área de Lengua y Literatura o de Ciencias Sociales, quienes han recibido una invitación para participar en la producción de un texto expositivo-explicativo sobre un tema de su especialidad y destinado a la comunidad en general; tomando como fuente la información representada en dos textos discontinuos: *El sustantivo* y *La discriminación*. Hasta el momento, tienen organizada la información principal, tal como se presenta más abajo, en un cuadro sinóptico y una infografía.

Ahora, llega el momento de redactar el texto solicitado. Para ello prestar particular atención a la organización de la información, a la disposición de los párrafos y al título seleccionado, ya que este tipo de textos, -si bien este no es privativo del ámbito escolar, es el lugar donde cobra mayor relevancia dado que favorece el aprendizaje.

Estos aspectos son importantes, ya que reconocidos por el lector favorecen la comprensión. En el caso de la escritura, ayuda a desarrollar con claridad la información que se desea brindar.

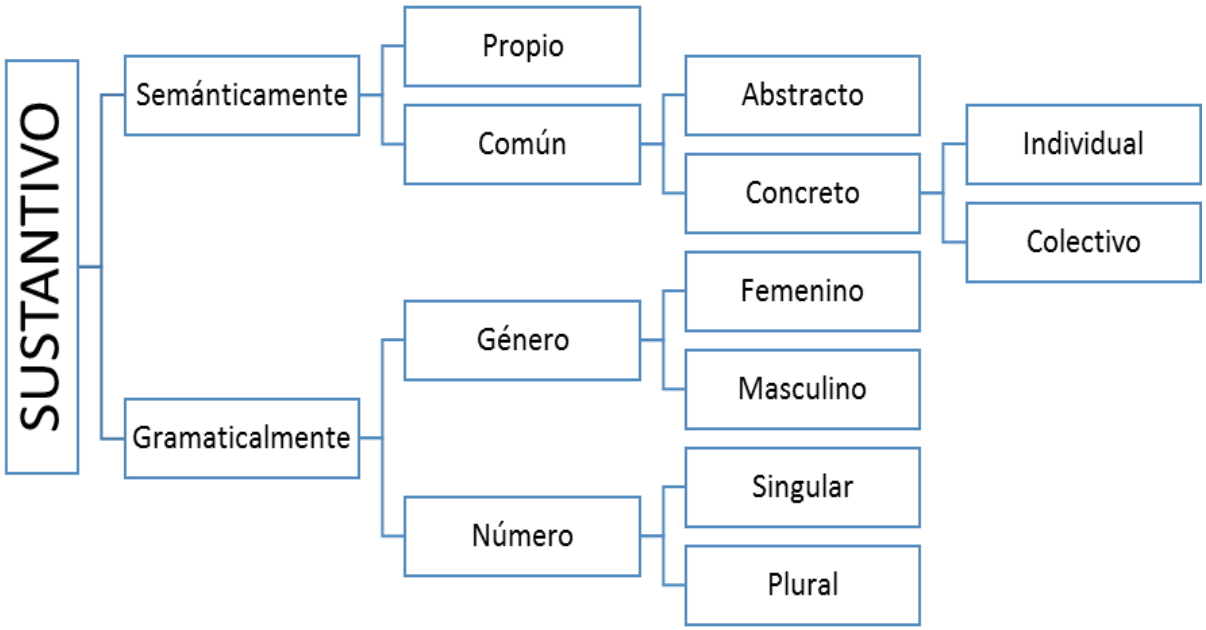
En un texto expositivo-explicativo se pueden reconocer tres partes:

- Presentación: se expone el tema o el problema a desarrollar para centrar en él la atención del lector.
- Desarrollo: se amplía el tema y se lo problematiza agregando toda la información necesaria.
- Cierre: se puede brindar un resumen de las ideas más importantes. En algunos casos, puede incluirse una conclusión.

También, tengan en cuenta que las ideas y partes del texto se van conectando entre sí mediante relaciones de sentido, a través de palabras y expresiones que se denominan conectores.

2. Uno de los miembros del grupo deberá mantenerse al margen de la tarea y limitarse a tomar nota del proceso de trabajo del resto de los y las colegas. Deberá registrar los temas de conversación, el proceso de toma de decisiones, la fundamentación de las propuestas de cada uno, los elementos externos a la tarea que inciden en su resolución, entre otros.

El sustantivo



LA DISCRIMINACIÓN

TIPOS

- -Económica
- -Religiosa
- -Género
- -Filiación política
- -Discapacidad
- -Xenofobia

GENERA

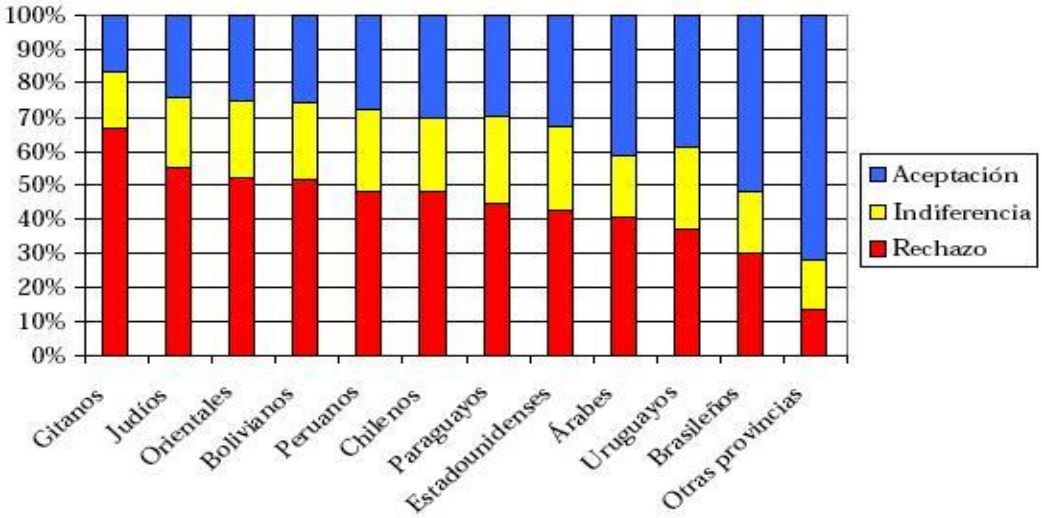
- -Prejuicios
- -Estereotipos
- -Estigmatización
- -Desigualdad

Los argentinos, ¿somos xenófobos?

Algunos números

[1]

GRÁFICA 7
NIVELES DE ACEPTACIÓN O RECHAZO HACIA LOS 12 GRUPOS IDENTITARIOS



[1] Gráfico extraído de Dan Adasko y Ana Lía Kornblit (2007) *Xenofobia en adolescentes argentinos. Un estudio sobre intolerancia y la discriminación en jóvenes escolarizados.* En: Revista Mexicana de Sociología. N° 3 (julio-septiembre).

Actividad 2

Entre todos, intercambien su experiencia de trabajo a partir de los siguientes disparadores.

1. Realicen una ronda rápida de lectura de los textos producidos. Mientras escuchan leer, tomen nota de los aspectos que les llamen la atención, poniendo especial énfasis en las similitudes y diferencias entre los textos producidos por los distintos grupos.

2. Luego de la lectura de los textos, los responsables de la toma de notas del proceso de cada grupo harán una presentación general para dar cuenta de los principales desafíos atravesados y del modo en que los lograron resolver al interior del grupo.

3. Una vez que los grupos hayan compartido esta información, intenten dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo podrían resumir las tareas realizadas para pasar del texto discontinuo; esto es, del cuadro sinóptico/infografía, al texto continuo?
- Pensando en los principales desafíos enfrentados durante la tarea, ¿qué estrategias podrían desplegar en el aula para anticipar esos potenciales obstáculos y andamiar el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué deberían enseñar para facilitar la apropiación de la escritura por parte de los alumnos?

Segundo momento: Los textos discontinuos, complemento de una exposición oral

Es importante reconocer que la cultura actual, esta cultura de la que estamos inmersos es una cultura letrada o cultura escrita, en donde lo impreso y lo legible en pantallas (mucho más que lo manuscrito) circula copiosamente, exponiéndonos a todos –aun a los niños pequeños que no se han apropiado del sistema alfabético de escritura-, tanto en espacios públicos y privados, permanentemente a actos de lectura. En el contexto urbano, las personas disponen de la palabra escrita en su desempeño cotidiano, al estar rodeadas de mensajes diversos tales como carteles, folletos, afiches publicitarios, formularios, facturas y ticket, grafitis, WhatsApp, entre otros, se han ido incrementando las oportunidades para leer y escribir. En este contexto se vuelve de vital importancia la inclusión de las TIC en las propuestas de enseñanza para habilitar espacios tanto de lectura como de escritura. En esta línea, Vottero, en *¿Podemos enseñar a leer y a escribir usando la computadora y otros dispositivos con teclado y pantalla?* (2016:5) afirma:

> En este sentido, la textualidad múltiple o multimedial propone un trabajo de lectura a modo de negociación todavía más complejo y atractivo que el de la lectura lineal, ya que exige elegir, descartar, hipotetizar, inferir, comparar, en un proceso de avances y retrocesos que van definiendo una ruta posible.

Estas prácticas discursivas atraviesan las actividades de comunicación y aprendizaje de un sujeto. En este sentido, los saberes lingüísticos habilitan no solo la palabra hablada y escrita, la expresión de pensamientos e ideas, la participación creativa y crítica, el diálogo y la interacción con otros, sino también el acceso al conocimiento de los campos disciplinares, que a su vez nos están

planteando los desafíos de la dialogicidad, de la confluencia entre disciplinas en campos de conocimiento más amplios.

Actividad 3

1. Esta actividad invita a que Uds. ubicados en el rol de estudiantes elaboren un texto discontinuo, que pueda servir como complemento para una exposición oral.

La propuesta presenta dos opciones. La primera recupera las lecturas seleccionadas para el año -es decir alguno, que habitualmente lee y trabaja en sus clases- e invita a la construcción de un texto discontinuo a elección (afiche, línea de tiempo, cuadro de doble entrada, Power Point, Prezzi, entre otros[2]). Para ello tengan en cuenta algunas orientaciones, que fueron presentadas en *Aportes para el desarrollo de las Cuarta y Quinta Jornadas Institucionales* (2017:8):

> […] para la elaboración del PowerPoint se presentan seguidamente sugerencias que pueden orientar la escritura:
>
> ✓ Redactar oraciones cortas y párrafos breves.
>
> ✓ Evitar el uso excesivo de letras negritas.
>
> ✓ Destacar los títulos con el tamaño de letra, para evitar el subrayado. No emplear punto en los títulos o subtítulos.

En cambio, la segunda opción ofrece la lectura de dos textos y a partir de ellos construir un texto discontinuo a elección.

Opción 1: Elaboración de un texto discontinuo teniendo en cuenta la bibliografía seleccionada.

Opción 2: Construcción de un texto discontinuo a partir de la lectura de los textos sugeridos:

[2] En la sección Material de Referencia se presentan algunos links que orientan en la construcción de estas presentaciones en el caso de seleccionar un PowerPoint. Si fuera un Prezzi, pueden acceder a los siguientes hipervínculos que detallan cómo elaborarlo:
https://es.slideshare.net/thejuanmanuelv/pasos-para-crear-una-presentacin-en-prezzi
https://interactivauft.wordpress.com/como-crear-una-presentacion-en-prezi/

Sugerencias para Lengua y Literatura: Fragmento de “pintura hecha en palabras”[3].

Texto 1

Baba-Yaga

Esta desalmada bruja del folclore ruso y eslavo, considerada un ogro por muchos, es probablemente la bruja más pavorosa de los cuentos de hadas. Se trata de una anciana raquítica, conocida por sus huesudas piernas, de tres metros de altura. Su pelo es grasiento, sus uñas son largas y tiene una enorme nariz azul con forma de gancho. Sus dientes, como hojas de cuchillos de acero, le permiten romper los huesos de las personas que se come. Hay quienes afirman que su mirada es capaz de transformar en piedra al inadvertido.

Baba-Yaga vive en un claro en el bosque, en una choza mágica con dos enormes patas de gallina debajo, las cuales permiten a la vivienda trasladarse al antojo de la bruja. La casa está rodeada por una cerca de estacas con las calaveras de las personas que se come.

Arroyo, J. y Zamboni, P. (2007). *Brujas del mundo.* Buenos Aires: Ediciones B.

Texto 2

Marilla era una mujer alta, con ángulos y sin curvas; su cabello oscuro mostraba algunas hebras grises y siempre estaba tomado hacia arriba en un pequeño moño tras el que había dos horquillas agresivamente clavadas. Tenía el aspecto de una mujer de estrecha experiencia y conciencia rígida, y así era; pero había cierta promesa en sus labios que, de haber sido ligeramente desarrollada, podría llegar a ser una indicación del sentido humorístico.

Lucy M. Montgomery [1949] (2012). *Anne, la de Tejados Verdes.* Buenos Aires: Emecé.

[3]Es importante analizar en los dos fragmentos la información que allí incluyen y el tipo de texto discontinuo que se elige, para vincular también con el género discursivo. El primero de los textos trata de una entrada de enciclopedia (sobre un ser inventado) y posee como propósito dar cuenta de las características de algo o alguien de manera clara y objetiva. Tener en cuenta que se presentan aspectos físicos generales en cierto orden (el cuerpo de la bruja, el pelo, las uñas, la nariz), también se incluyen algunas particularidades de la vivienda de la bruja. Además, se utiliza un lenguaje poco cargado de subjetividad.
A partir de este análisis, se puede contrastar esta descripción con la del segundo fragmento, tomada de un texto literario. En este caso, se centra en una persona, se mencionan rasgos físicos, pero se la caracteriza con una mirada menos objetiva (“Tenía el aspecto de una mujer de estrecha experiencia y conciencia rígida”).
También, cuando se realice la exposición oral, el expositor puede, finalmente, compartir con los compañeros otras descripciones incluidas en textos literarios para reflexionar sobre su función (por ejemplo, si la descripción permite anticipar lo que sigue, realizar algunas inferencias, causar determinado efecto en el lector, entre otros).

Sugerencias para Ciencias Sociales

Texto 1: Artículo periodístico

Capitalismo, inmigración y xenofobia

El temor a la inmigración que se ha instalado en Europa, ¿es una manifestación del temor al otro? El economista belga Christian Arnsperger responde: "Para las empresas no, porque la inmigración las beneficia porque les proporciona una mano de obra poco costosa, y les permite presionar a los demás trabajadores, convirtiendo su fuerza de trabajo en un flujo "flexible" y "adaptable". Por ese mecanismo, la lógica del capitalismo crea competencia entre los trabajadores y, haciendo abstracción de los factores de pura identidad cultural que también influyen en el comportamiento de la gente, induce un temor del otro en los trabajadores. Es que los trabajadores temen perder lo que lograron, ya que están también obsesionados por el consumo, porque tienen un sentido materialista de su vida. Otra manifestación del temor del otro es la xenofobia. Creo que para ser justos, debemos decir que el capitalismo no crea la xenofobia, pero sí que la refuerza cuando hay poco trabajo y mayor temor por la pérdida de los bienes con los que se intenta cubrir el vacío existencial. Es sintomático que el temor por la inmigración es más fuerte en las regiones más ricas, donde hay menos inmigración, pero donde el acervo de riqueza "amenazada" es mayor"

Artículo periodístico publicado en el diario "Clarín" el día domingo 28 de septiembre de 2008.

Texto 2: Investigación sociológica

Xenofobia en adolescentes argentinos. Un estudio sobre la intolerancia y la discriminación en jóvenes escolarizados[4]

Dan Adaszko y Ana Lía Kornblit

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación con cobertura nacional que indagó acerca del nivel de xenofobia en adolescentes escolarizados de Argentina hacia doce grupos identitarios[5] (nacionales y culturales). La investigación halló que en la población estudiada existe un clima xenófobo generalizado, así como altos niveles de racismo. Los grupos identitarios más rechazados son gitanos, judíos, chinos y coreanos, seguidos de inmigrantes limítrofes.

[4] Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032008000100005. Visitado el día Martes 20/02/18 a las 14:30 hs.

[5] Los grupos identitarios son: 1- Estadounidenses, 2- personas de origen oriental (chinos y coreanos principalmente), 3- personas de otras provincias argentinas, 4- Judíos, 5- Árabes, 6- Gitanos, 7- Paraguayos, 8- Bolivianos, 9- Peruanos, 10- Chilenos, 11- Brasileros y, 12- Uruguayos.

12. CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación muestran que en la población estudiada se ha naturalizado el rechazo a los extranjeros, basado en su condición de ser *diferentes,* lo que puede entenderse como la continuación en el discurso social dominante, reproducido por los jóvenes, de las tendencias descalificadoras y racistas instaladas desde los orígenes del "ser nacional". Estos procesos discriminatorios, asentados en formas de representación prejuiciosa reproducidas a partir de la memoria colectiva, hacen pensar que, como dice Urresti (1998), puede hablarse de un *habitus* discriminador, como condensación de los perfiles discriminatorios que hemos caracterizado. Los adolescentes encuestados en este estudio y sus prejuicios discriminatorios hacia la diversidad cultural y nacional no son otra cosa que un fiel reflejo de la sociedad argentina en su totalidad.

El estudio arrojó que los adolescentes argentinos se encuentran lejos de lo que podríamos llamar un escenario de tolerancia media, y que en general se inclinan hacia el extremo del rechazo hacia los distintos grupos identitarios. Los grupos más rechazados son gitanos, judíos, chinos y coreanos, seguidos por los inmigrantes de países limítrofes (incluyendo a Perú y excluyendo a Uruguay y Brasil) y, por último, árabes, estadounidenses y uruguayos. Los únicos dos grupos mayormente aceptados por los adolescentes son los brasileños y las personas de otras provincias argentinas.

Por su parte, se pudo identificar una alta correlación entre las escalas de preferencia hacia las personas de países limítrofes que, conjuntamente con otras herramientas de análisis, mostró que por lo general la población adolescente homogeniza su imagen y la construye como una identidad única. En el caso de judíos, gitanos y orientales, la discriminación sobre éstos tendría algunos aspectos comunes y otros que son propios de cada uno de estos tres grupos.

El nivel general de xenofobia está, asimismo, vinculado con una serie de variables a partir de las cuales se pueden trazar algunos rasgos identificatorios de los adolescentes con distintos niveles de xenofobia. Los varones presentan niveles significativamente mayores de juicios valorativos discriminatorios que las mujeres. Ni la edad ni el nivel socioeconómico muestran diferencias en este sentido. Por el contrario, el nivel educativo alto de los padres disminuye la intensidad de los prejuicios discriminatorios de sus hijos, lo que es un indicador relevante si se pretende encarar políticas antidiscriminatorias en los sectores populares.

Se hallaron, asimismo, evidencias de que, dentro del contexto escolar, existen microclimas o *clusters* de adolescentes con distintos niveles de xenofobia, y que las variables de rendimiento escolar y de clima social e institucional son buenos indicadores para identificar a estos grupos.

Por último, se probó la alta asociación entre xenofobia y otro tipo de estereotipos discriminatorios, como por ejemplo los de género, aquellos vinculados a la naturalización de la violencia y a la discriminación de la diversidad sexual.

Las recomendaciones en relación con las intervenciones posibles para favorecer la superación de las creencias ligadas a la intolerancia y a la discriminación implican el trabajo en las escuelas, al promover esquemas que permitan aprender a tolerar la incertidumbre y a construir la propia identidad, sin necesidad de establecerla contra los que se perciben diferentes (Díaz–Aguado *et al.,* 2004). Del mismo modo, la comprensión de la contextualización histórica de los diferentes grupos sociales ayuda a desarrollar la tolerancia, a partir del reconocimiento de la desigualdad de oportunidades propias y ajenas.

Por ende, la prevención de la xenofobia en la población adolescente debe insertarse en una perspectiva más amplia, que incluya el análisis de los procesos históricos y sociales que han llevado a las situaciones actuales, así como el valor del respeto a los derechos humanos y la aceptación de la dimensión social en el proceso de construcción de la realidad. Estos aprendizajes sólo pueden llevarse a cabo con éxito en el marco de una política integral que combine líneas de acción en cada una de las esferas del espacio social —ya que la acción sobre los adolescentes desvinculada del contexto sería inerte— con una política educativa que promueva, en el ámbito escolar, un clima social e institucional que priorice la democracia, la participación, la adecuación de los contenidos de enseñanza y la reducción de la distancia docente–alumno.

b. Teniendo en cuenta la producción realizada sería interesante que en este momento de trabajo puedan compartir y analizar los textos discontinuos elaborados. Reconocer no solo similitudes y diferencias entre ellos, sino también las orientaciones que le brindarían al estudiante para que pueda representarse adecuadamente una situación retórica específica.

   Así, para dar continuidad a este trabajo, es recomendable **dejar registro rescrito** de este momento de las Jornadas, para ser incorporado como aporte del presente Ciclo Lectivo, al Proyecto Educativo.

c. A modo de cierre, les proponemos que puedan pensar propuestas de enseñanzas áulicas para ser trabajadas de manera interdisciplinaria, entre las áreas de Lengua y Literatura y Ciencias Sociales en las que se contemple las temáticas abordadas en la presente Jornada Institucional.

Materiales de referencia

Finocchio, Ana María y Cano, Fernanda (2006). Lenguaje y escritura desde la escuela. Serie: desarrollo del Lenguaje y la Comunicación. N° 10. Caracas: IESALC UNESCO.

Gaspar, María del Pilar (2011). *“Representaciones e historia de la escritura en la escuela*, Clase virtual n°5. En *Ciclo Virtual de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Módulo 2: La capacitación en Lengua: desafíos generales”.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Gaspar, Pilar (2012). *"Clase 24: La lectura y la escritura en el proyecto escolar (o de cómo la lectura y la escritura no son patrimonio de un área)" Especialización en Lectura, escritura y educación".* Buenos Aires, FLACSO.

Ministerio de Educación Provincia La Pampa (2013). Materiales Curriculares de la Educación Secundaria. Lengua y Literatura.

Ministerio de Educación Provincia La Pampa (2013). Fundamentación Orientación Ciencias Sociales y Humanidades.

Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa (2017). *Lo más importante de la presentación será el contenido, pero la parte visual puede lograr presentar el contenido de una forma atractiva y efectiva*. Dirección General de Tecnologías para la Gestión Educativa.

CÓMO HACER UNA BUENA PRESENTACIÓN EN POWERPOINT . Disponible en: www.profeland.com/2012/03/como-hacer-una-buena-presentacion-en.html

Cómo hacer presentaciones con Power Point - Telecardiologo.com. Disponible en: telecardiologo.com/descargas/33656.pdf

Cómo hacer increíbles presentaciones en Power Point - Blog UDLAP. Disponible en: blog.udlap.mx/blog/2014/05/comohacerincreiblespresentacionesenppt/

Vottero, Beatriz (2016). ¿Podemos enseñar a leer y a escribir usando la computadora y otros dispositivos con teclado y pantalla? Disponible en: http://www.academia.edu/26879721/Podemos_ense%C3%B1ar_a_leer_y_a_escribir_usando_la_computadora_y_otros_dispositivos_con_teclado_y_pantalla_Debates_que_se_actualizan

Sistema de Evaluación de Aprendizajes (2017). Las estrategias de lectura en los textos discontinuos. Área Lectura. Disponible en: www.anep.edu.uy/sea/wp.../Analisis-de-LENGUA-Foco-1_-Formativas-2017.pdf