



Enseñanza de la Marcas, huellas y notas en el proceso de lectura

Loren Costa Mortiño | Maestra efectiva en escuela de tiempo completo. Cerro Largo.

Lourdes Pérez Garrido | Maestra y profesora de Idioma Español efectiva en Canelones.

En la educación, la idea de proceso de aprendizaje es compartida y aceptada en toda instancia de la escolaridad, y lo decimos en función de la importancia que tiene mirar el camino recorrido sin sobrevalorar el producto logrado. En algunos aspectos concretos hablamos de procesos y pretendemos enseñarlos como tales. Por ejemplo, decimos que escribir es un proceso, que tiene diferentes momentos: planificar-escribir-reparar. Si bien entre los distintos autores pueden variar estos nombres, todos hablan de diversas etapas. Lo que sucede es que a veces evaluamos o miramos el producto final y no consideramos lo que sucedió antes de esa producción, o cómo llegó el niño a ese texto.

En la enseñanza de la lengua es bueno repensar la idea de **proceso**, y considerar su importancia a la hora de evaluar. Considerar que no solo escribir es un proceso, sino que también leer y hablar suponen procesos, cada uno con características propias, pero con aspectos comunes y generalizables.

En todo proceso importa acercarse de formas variadas, en diversas situaciones y en muchas instancias a la problemática a abordar, y tener en cuenta que ya sea para comprender o para producir las diferentes clases de textos, se requiere poseer un desarrollo léxico que permita acceder a un discurso racional, abstracto e intelectual, que posibilite no solo incorporar nuevos conocimientos, sino también organizarlos,

relacionarlos e integrarlos con los saberes lingüísticos ya adquiridos.

Pensar en la enseñanza de la lectura para aprender como un proceso, no es una tarea sencilla y requiere que los docentes enseñemos a leer de forma explícita en todas las áreas y disciplinas, y a lo largo de toda la escolaridad, explicitando el proceso, siempre desde una doble agenda: desde lo lingüístico y desde la disciplina o ciencia que pretendemos enseñar.

La lectura comprensiva es el producto de una interacción entre un lector y un texto, en un contexto o situación determinada y con unos intereses particulares. En ese **proceso interactivo**, nuestra intervención debe comenzar desde antes de leer, explicitando qué se va a leer y por qué, para que el alumno le atribuya sentido a la actividad, pueda recuperar sus conocimientos sobre el tema y, especialmente, se acerque al texto con un objetivo de lectura preciso. Conocer el objetivo de lectura le permitirá decidir si hará una lectura rápida o más detenida. Además, el docente podrá guiarlo:

- ▶ en la exploración de paratextos (títulos, índices, esquemas, gráficos, epígrafes, etc.);
- ▶ en los marcadores gráficos (negritas, cursivas, entre otros);
- ▶ en la necesidad de releer varias veces para identificar ideas clave y establecer relaciones entre ellas mediante el **uso instrumental de la escritura**.



lectura

Todo ello para ayudar al alumno en la comprensión del texto que lee, así como en su retención y en la evaluación de su propia comprensión.

El abordaje de la lectura como proceso implica considerar todos los aspectos señalados, los que también están presentes cuando hablamos de evaluar la lectura y nos indican que estamos enseñando a leer.

Huellas en la escritura o escribir para leer

Autoras como Elvira N. de Arnoux y Maitte Alvarado (1997:58) plantean que si bien la lectura es inevitable en el proceso de escritura, es más difícil reconocer que **la escritura es importante a la hora de leer**. Señalan que «*hay formas elementales de escritura, que implican dejar en el texto de otro una huella, una marca o una señal de pertenencia*», como los subrayados, las anotaciones marginales, los signos de exclamación o interrogación.

Pero usar la escritura durante la lectura requiere ir más allá del mero subrayado; este es una estrategia de selección y retención, mientras que los apuntes son herramientas para la comprensión y el recuerdo posterior, en los que el lector debe parafrasear las ideas principales del texto fuente. Ambas estrategias deben ser modalizadas y enseñadas por el docente, es decir, verbalizadas por este en instancias de metacognición donde se analicen los recursos

empleados para aprender más, para leer mejor. Ello permite que en tareas de revisión de las notas para una exposición oral o producción escrita definitiva posterior, el alumno emplee estrategias de autocontrol y autoevaluación sobre el tema leído.

Siguiendo a las autoras citadas, la reconstrucción de relaciones conceptuales puede organizarse en dos posibles modalidades del discurso: una narrativa, en la que predominen la linealidad del texto, el eje temporal y el destaque de nombres y fechas; y otra expositivo-argumentativa, en la que se reconstruyan redes conceptuales priorizando aspectos gráficos, palabras clave, comparaciones, ejemplificaciones, citas de autoridad y comentarios interpretativos. En la medida en que el alumno reconozca estas características, su comprensión se va a ver favorecida en la realización de inferencias, en la realización de conexiones que aumentan su comprensión. Darse cuenta de esto es una ayuda importantísima no solo a la hora de producir textos, ya sean orales o escritos, sino también a la hora de interpretarlos, es decir, de leer o escuchar.

Así como no hay textos puros y cada secuencia textual tiene sus propias características que deben ser enseñadas, en especial la explicativa, predominante en los textos de estudios, el procesamiento mental de los textos también se apoya en representaciones dominantes (según la propia heterogeneidad de los textos o las propias tendencias personales de los lectores) y debe ser desarrollado a lo largo de la escolaridad.

Los docentes deberíamos replantearnos “el estudiar para mañana en casa”, puesto que todos sabemos los infructíferos resultados que muchas veces esta tarea conlleva, y abordar **la lectura, el subrayado y la toma de apuntes o notas como actividades cotidianas del aula**. Así consideramos un aspecto importante del proceso de lectura, los pasos y estrategias que se van dando, que posibilitan ir comprendiendo mejor o ir autocontrolando la comprensión.

Además, el enorme caudal de información que tenemos al alcance de la mano mediante el uso de los recursos tecnológicos disponibles, nos exige ser cada vez más críticos, selectivos, y tener que desarrollar habilidades y competencias relacionadas con la búsqueda y el registro de la información relevante para poder utilizarla, para volver a esas notas, apuntes o subrayados que en una mirada rápida permitirán decidir si ahora sirven o no en la nueva lectura o aproximación al tema.

Creemos que “a estudiar se aprende estudiando”, por lo que asumimos la responsabilidad de propiciar que nuestros alumnos se enriquezcan en estrategias que les permitan aprender a estudiar cada vez con más autonomía y con mejores logros.

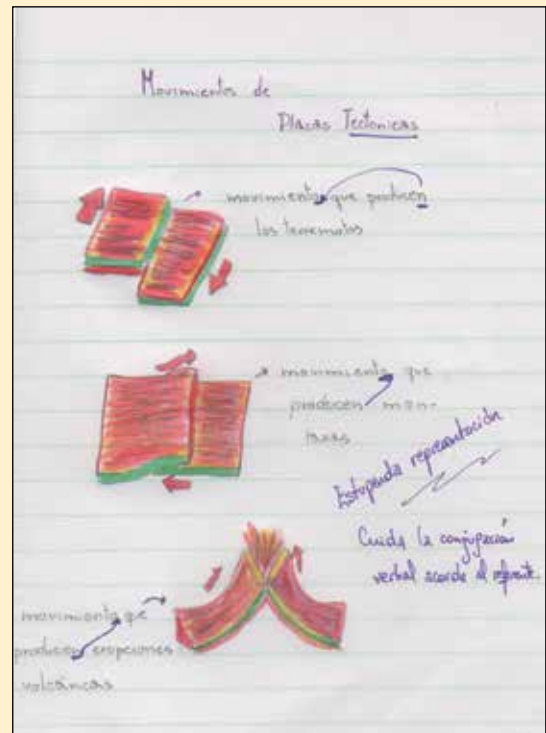
Una experiencia realizada en sexto grado

Con alumnos de sexto grado escolar abordamos durante el año, diferentes temas de distintas disciplinas, enmarcados desde el lenguaje con el objetivo de enseñanza de la lectura. Para estudiar dichos temas empleamos variadas estrategias de lectura:

- ▶ análisis previo de paratextos;
- ▶ reconocimiento de la estructura del texto;
- ▶ lecturas rápidas y generales para reconocer el tema global desarrollado;
- ▶ lecturas *zapping* y exhaustivas releendo párrafo por párrafo para poder parafrasear lo leído y tomar notas al margen, con palabras propias, de la información relevante;
- ▶ creación de cadenas léxicas; rastreo de referentes; desarrollo de inferencias discursivas (genéricas, organizacionales, enunciativas, macro y microsemánticas, y macro y micropragmáticas);
- ▶ trabajo tanto en formato papel como en pantalla, empleando distintas aplicaciones de las “ceibalitas” para la búsqueda y el procesamiento de la información (ya sea previa selección del docente o en búsqueda conjunta): “Navegar”, Biblioteca Ceibal, “Laberinto”, “Escribir”, “Etoys”, “Open Office Writer” y “Open Office Impress” (estos dos últimos, del entorno GNOME, permiten insertar comentarios en las producciones y crear presentaciones digitales que pueden usarse de apoyo en las exposiciones orales).

Luego de la selección de la información, los apuntes y subrayados dan cuenta del estado de conocimiento de nuestros alumnos y pasan a ser un instrumento valioso para la producción de textos orales y escritos.

Los ejemplos que se presentan a continuación se configuran como textos, ya sean literales o gráficos, y en ellos podemos distinguir cuestiones vinculadas a la forma y al contenido.



En este texto se aprecia el registro mediante dibujos de lo comprendido por un alumno durante la lectura colectiva de una página del *Libro de Ciencias Naturales de Sexto Año*, de G. Perdomo, N. Pizzolanti y M. Ramírez (2011:116). Aunque no se explicitan en forma literal los tipos de movimientos (convección, subducción y desplazamiento), la representación con flechas es tan clara que da cuenta de que el alumno comprendió la diversidad de comportamientos de las placas y sus consecuencias.

El registro gráfico es una potente estrategia empleada generalmente por los niños de los primeros grados, que podríamos seguir potenciando en toda la escolaridad como un recurso de explicación de lo que entendió del texto de estudio, del texto explicativo. Producirlo le exige al alumno entender el texto y al prestar atención al dibujo podemos ver qué entendió e

Intervenir, si es necesario, con otras lecturas o en plenarios donde se hable del tema. También el dibujo es un buen “apoyo” a la hora de exponer el tema.

TSUNAMI DEVASTADOR

URUGUAY SALVADO

Planeta Tierra: un temblor constante

Un terremoto no es más que una sacudida del suelo. Es el resultado del choque de las placas tectónicas y la liberación de energía que se produce cuando estos materiales de la corteza terrestre se acomodan en su nueva posición. Pero algunas veces esas sacudidas son espantosas. Haiti y Chile en 2010 y Japón en la jornada de ayer muestran que el piso que pisan los humanos no es más que un terreno inestable.

Uruguay registró tres sismos en los últimos 200 años, pero esto no es motivo de preocupación. El país está ubicado en el medio de una capa tectónica que lo convierte en un territorio con riesgo muy bajo de ser escenario de un terremoto. No obstante, a nuestro suelo llano, ligeramente ondulado, llegan ondas sísmicas de todas partes del mundo, especialmente de la región andina, pero no hay repetición de los movimientos. Caminemos tranquilos.

LA FUERZA DE LOS TERREMOTOS

■ Placas tectónicas
— Dirección del movimiento de la placa
— Zona de convergencia

El Centro Nacional de Información de Terremotos del USGS actualmente detecta entre 12.000 y 14.000 sismos cada año —unos 50 por día—

Las placas chocan al moverse, produciendo puntos de tensión conocidos como **fallas**

■ La frecuencia de los terremotos (promedio anual)

Magnitud	8 o más	7-7.9	6-6.9	5-5.9	4-4.9	3-3.9	2-2.9
	1*	18*	104*	1,300*	13,000 (estimado)	130,000 (estimado)	1,300,000 (estimado)

■ Escala Richter

Magnitud 9.5: 1960, Gran terremoto en el océano Índico

9.3-9.4: 1905, terremoto en el océano Índico

8.7-8.9: 1906, terremoto en California

8.6-8.7: 1904, terremoto en Chile

8.3-8.4: 1905, terremoto en Chile

8.2-8.3: 1906, terremoto en Chile

8.1-8.2: 1905, terremoto en Chile

7.9-7.8: 1905, terremoto en Chile

7.8-7.9: 1905, terremoto en Chile

7.7-7.8: 1905, terremoto en Chile

7.6-7.7: 1905, terremoto en Chile

7.5-7.6: 1905, terremoto en Chile

7.4-7.5: 1905, terremoto en Chile

7.3-7.4: 1905, terremoto en Chile

7.2-7.3: 1905, terremoto en Chile

7.1-7.2: 1905, terremoto en Chile

7.0-7.1: 1905, terremoto en Chile

6.9-7.0: 1905, terremoto en Chile

6.8-6.9: 1905, terremoto en Chile

6.7-6.8: 1905, terremoto en Chile

6.6-6.7: 1905, terremoto en Chile

6.5-6.6: 1905, terremoto en Chile

6.4-6.5: 1905, terremoto en Chile

6.3-6.4: 1905, terremoto en Chile

6.2-6.3: 1905, terremoto en Chile

6.1-6.2: 1905, terremoto en Chile

6.0-6.1: 1905, terremoto en Chile

5.9-6.0: 1905, terremoto en Chile

5.8-5.9: 1905, terremoto en Chile

5.7-5.8: 1905, terremoto en Chile

5.6-5.7: 1905, terremoto en Chile

5.5-5.6: 1905, terremoto en Chile

5.4-5.5: 1905, terremoto en Chile

5.3-5.4: 1905, terremoto en Chile

5.2-5.3: 1905, terremoto en Chile

5.1-5.2: 1905, terremoto en Chile

5.0-5.1: 1905, terremoto en Chile

4.9-5.0: 1905, terremoto en Chile

4.8-4.9: 1905, terremoto en Chile

4.7-4.8: 1905, terremoto en Chile

4.6-4.7: 1905, terremoto en Chile

4.5-4.6: 1905, terremoto en Chile

4.4-4.5: 1905, terremoto en Chile

4.3-4.4: 1905, terremoto en Chile

4.2-4.3: 1905, terremoto en Chile

4.1-4.2: 1905, terremoto en Chile

4.0-4.1: 1905, terremoto en Chile

3.9-4.0: 1905, terremoto en Chile

3.8-3.9: 1905, terremoto en Chile

3.7-3.8: 1905, terremoto en Chile

3.6-3.7: 1905, terremoto en Chile

3.5-3.6: 1905, terremoto en Chile

3.4-3.5: 1905, terremoto en Chile

3.3-3.4: 1905, terremoto en Chile

3.2-3.3: 1905, terremoto en Chile

3.1-3.2: 1905, terremoto en Chile

3.0-3.1: 1905, terremoto en Chile

2.9-3.0: 1905, terremoto en Chile

2.8-2.9: 1905, terremoto en Chile

2.7-2.8: 1905, terremoto en Chile

2.6-2.7: 1905, terremoto en Chile

2.5-2.6: 1905, terremoto en Chile

2.4-2.5: 1905, terremoto en Chile

2.3-2.4: 1905, terremoto en Chile

2.2-2.3: 1905, terremoto en Chile

2.1-2.2: 1905, terremoto en Chile

2.0-2.1: 1905, terremoto en Chile

1.9-2.0: 1905, terremoto en Chile

1.8-1.9: 1905, terremoto en Chile

1.7-1.8: 1905, terremoto en Chile

1.6-1.7: 1905, terremoto en Chile

1.5-1.6: 1905, terremoto en Chile

1.4-1.5: 1905, terremoto en Chile

1.3-1.4: 1905, terremoto en Chile

1.2-1.3: 1905, terremoto en Chile

1.1-1.2: 1905, terremoto en Chile

1.0-1.1: 1905, terremoto en Chile

0.9-1.0: 1905, terremoto en Chile

0.8-0.9: 1905, terremoto en Chile

0.7-0.8: 1905, terremoto en Chile

0.6-0.7: 1905, terremoto en Chile

0.5-0.6: 1905, terremoto en Chile

0.4-0.5: 1905, terremoto en Chile

0.3-0.4: 1905, terremoto en Chile

0.2-0.3: 1905, terremoto en Chile

0.1-0.2: 1905, terremoto en Chile

0.0-0.1: 1905, terremoto en Chile

■ Las más grandes de 2010

Baja California (4 de abril)
Tuvo una magnitud de 7.2 grados, haciendo sentir desde Los Angeles a Tijuana. Una persona resultó muerta.

Haití (12 de enero)
Con una magnitud de 7.0 grados dejó un saldo de casi 900 mil muertos, miles de heridos y al menos un millón de personas sin hogar.

Islas Ryukyu (26 de febrero)
Su epicentro fue localizado a 81 kilómetros al suroeste de las islas de Okinawa, en Japón. Su fuerza alcanzó 7.0 grados. No se reportaron víctimas fatales.

Sumatra (6 de abril)
Su magnitud se ubicó en 7.6 grados y su profundidad a unos 40 kilómetros. No se registraron víctimas fatales.

Chile (27 de febrero)
Tuvo una duración de 2.40 minutos.

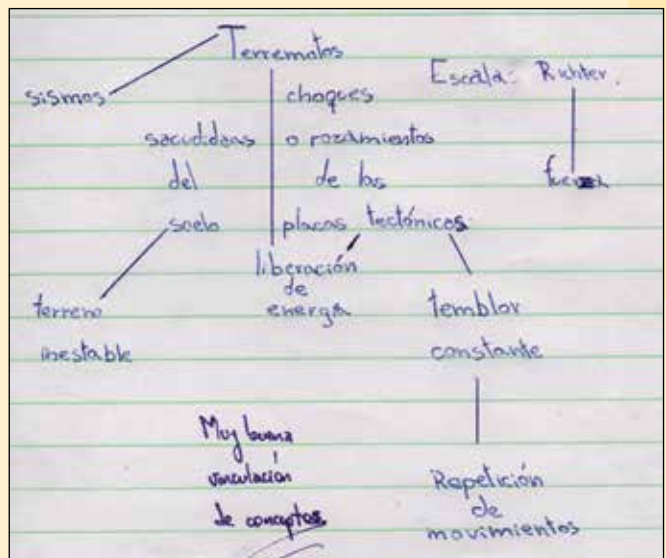
Islas Salomón (1 de enero)
Serie de sismos que oscilaron entre 5.0 y 7.2 grados de magnitud. Su saldo fue de más de 1.000 muertos.

45 sismos mayores a 6 grados en la escala de Richter, de estos, seis presentaron magnitudes entre 7.0 y 8.8 grados

¿Se pueden predecir los terremotos?
No. Ningún equipo científico, ni el USGS, ha predicho un terremoto de gran magnitud. Tampoco saben cómo se podrá hacer en un futuro. Sin embargo, a partir de datos científicos, se puede calcular posibilidades.

Con la finalidad de definir qué es un terremoto se plantea la lectura de diversos textos; en este artículo periodístico se propone rastrear el concepto a través de una cadena léxica, empleando el subrayado de expresiones que guardan relación semántica y que son importantes o aportan información sobre el tema. Primero trabajan en forma individual y luego se realiza un registro en grupos donde se debe discutir y “negociar” sobre las vinculaciones encontradas, así como priorizar las más importantes dejando de lado lo que no lo es tanto.

Esta estrategia permite en la conceptualización del tema, reconocer la idea general, las ideas principales, construir el sentido general del texto, algo que no es sencillo porque en general el niño tiende a quedarse con ideas fraccionadas que a veces le son significativas, importantes para él, pero que se alejan del objetivo de lectura que también da una pista para comprender globalmente un texto.



Así representa un alumno su cadena léxica, resaltando lo que entendió del tema y la relación de las ideas que allí aparecen. Se construyó, luego de la instancia colectiva, en una instancia individual, también necesaria para promover esa autonomía que buscamos en la lectura.

En el siguiente texto, las huellas dejadas por una alumna ponen de manifiesto aspectos de su proceso de lectura: desde el punto de vista de la organización de las notas se aprecia la jerarquización de conceptos, la interrelación de ideas a través de distintas marcas gráficas (diferentes subrayados, flechas, resaltado de ideas con iluminador o globos) y la inserción de comentarios personales o dudas durante el subrayado (“¿Cuáles?” y “¿Qué son?”).

LOS SERES VIVOS

REINO PROTISTA
es decir al que pertenece un tipo de microorganismo.

El Reino Protista está conformado por un grupo de organismos que presentan un conjunto de características que impiden colocarlos en los otros reinos. Esto se debe a que algunos protistas pueden parecerse y actuar como individuos del reino plantas, otros protistas pueden parecerse y actuar como organismos del reino animal, pero los organismos del reino protista no son ni animales ni plantas. *¿Cuáles? Son seres vivos*

Los microorganismos del reino de los protistas son los que presentan las estructuras biológicas más sencillas entre los eucariotes (ya que su ADN está incluido en el núcleo de la célula), y pueden presentar una estructura unicelular (siendo esta la más común), multicelular o colonial (pero sin llegar a formar tejidos). Los protistas son autótrofos (en su mayoría) y producen un alto porcentaje del oxígeno de la tierra. Sin embargo, es complicado establecer un cuadro de características generales para los organismos del reino protista, pero las características más comunes en la mayoría (no están presentes en todos los protistas) pueden citarse las siguientes: *¿Qué son? Son fotosintéticos*

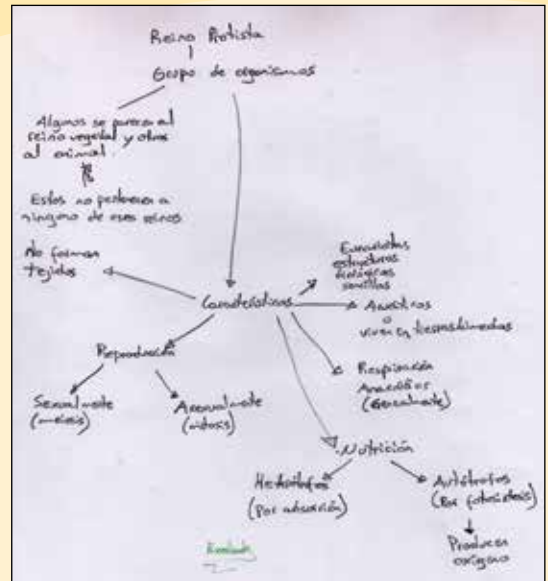
1. Son Eucariotas.
2. No forman tejidos.
3. Son autótrofos (por fotosíntesis), heterótrofos (por absorción) o una combinación de ambos. *→ absorción*
4. Generalmente son aerobios pero existen algunas excepciones. *→ tienen el tipo de respiración variable*
5. Se reproducen sexual (meiosis) o asexualmente (mitosis). *→ reproducción meiosis o mitosis*
6. Son acuáticos o se desarrollan en ambientes terrestres húmedos.

¿A qué se refieren con la reproducción sexual y asexual? Son las que producen organismos más sencillos.

¡Excelentes huellas!

<http://apuntes.infovotos.com/2008/05/biologia/seres-vivos/reino-protista-abi>

Además, las diferentes relecturas realizadas le permitieron organizar posteriormente los conceptos estructurantes del texto fuente en un esquema personal, que presentamos a continuación, en el que vincula las diferentes ideas clave analizadas en la puesta en común. Esta instancia es oportuna no solo para socializar lo aprendido sobre la disciplina, sino también para divulgar y comparar las estrategias que emplean los niños para estudiar, qué tipo de anotaciones realizaron, qué dudas se presentaron, a fin de generar instancias metacognitivas, hablar sobre el tema que queremos aprender y sobre los recursos utilizados por ellos para entender mejor. Manejar esa doble agenda planteada en párrafos anteriores permite tener claro el objetivo de enseñar a leer, que algunas veces queda relegado por el objetivo de aprender de un determinado tema.



A continuación presentamos otro tipo de huellas de estructura lineal, pero en las que se destacan las interpretaciones personales y el parafraseo de la información durante el análisis de las características y la estructura de un texto argumentativo, realizado a nivel grupal y colectivo.

Importa no solo variar los textos, los temas, sino también las instancias personales, grupales o colectivas. Andamiar la lectura implica reconocer que a la diversidad de alumnos que tenemos les resultará mejor una instancia u otra, pero que tienen que ir habituándose a la autonomía en la lectura, a que si les sacamos el andamio del trabajo en grupo sepan por dónde comenzar si lo tienen que hacer solos.

MARKETING | 17 de noviembre de 2010

La clase y el consumidor

México vulnerable que niega la realidad

La mitología de lo subhumano

El desempleo y el ocio están presentes en gran medida desde la prehistoria

Hay una forma peculiar entre sí más del país está y como el futuro puede ser más realista - dice Miguel - Es lo que debería descubrir desde la perspectiva de los consumidores del futuro: una apertura hacia los nuevos productos, pero que no sea una apertura hacia el futuro, sino una apertura hacia el presente. ¿Por qué? Porque forma una especie de amortiguador para enfrentar a una agencia de publicidad - dice Miguel.

El que asegura que la batalla del marketing se libra dentro de la mente. En la batalla y en la de los productos en perspectiva cada persona. La mente es el campo de batalla. Un terreno fértil y difícil de entender.

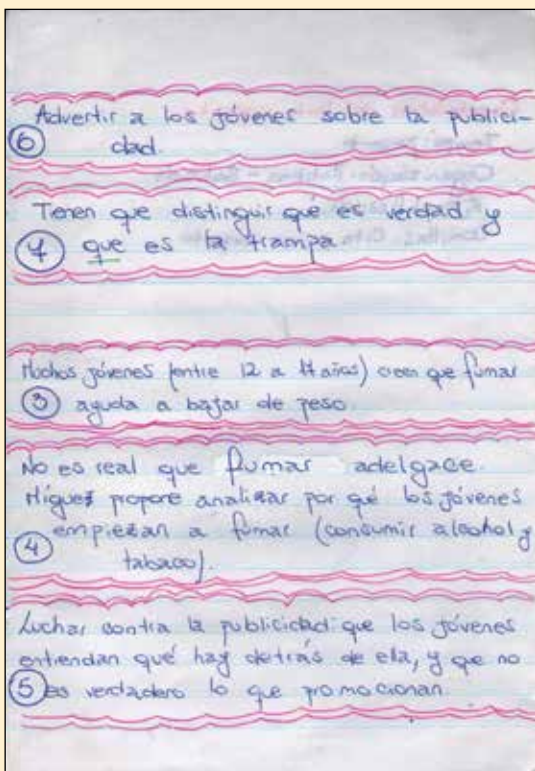
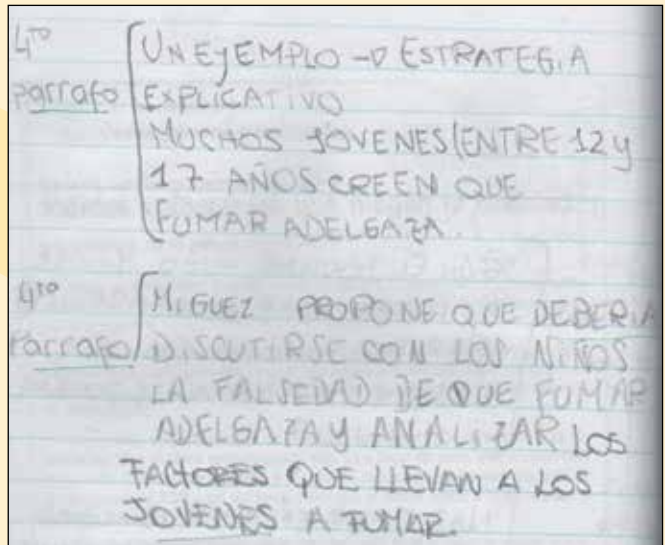
Y vuelve a advertir que los chicos tienen que poder distinguir entre la realidad y un producto.

¡Excelentes huellas!

Se emplearon notas para destacar paratextos identificados por el grupo, la interpretación de vocablos difíciles a partir del contexto (“mitología”, “marketing”) e insertaron comentarios con flechas en cada párrafo. Es clara la distinción de:

- ▶ la polifonía en el texto, las distintas voces y posiciones que el autor ingresa en su texto;
- ▶ la inclusión de ejemplos;
- ▶ la conclusión al problema que propone el artículo: “¿por qué los jóvenes consumen alcohol?”.

El frecuente trabajo grupal y colectivo con la toma de notas, tanto en instancias de lectura como en exposición oral con el apoyo del maestro, posibilitó la reflexión sobre el proceso realizado para estudiar y una aplicación más autónoma a medida que los alumnos se apropiaron de las estrategias.



La siguiente producción en formato digital fue realizada por una alumna en la aplicación “Open Office Writer” de la *laptop XO*, luego del visionado de un video documental y de la interacción con algunos textos explicativos sobre el tema “microorganismos”. En ella, además de los conceptos adquiridos sobre el contenido trabajado hasta el momento, se aprecia una organización textual explicativa de manera descriptiva (acorde a uno de los cinco subtipos de Meyer, abordados durante el año) y diversas características y estrategias de la secuencia explicativa:

- ▶ definición, con el empleo predominante de verbos copulativos (ser, estar) y en presente;
- ▶ clasificación y descripción, estrategias explicativas específicas de las ciencias naturales con las que se dividen y enumeran características de un determinado grupo;
- ▶ ejemplificación, para proporcionar casos concretos;
- ▶ analogías, con las que se establecen relaciones de semejanza entre los microorganismos y los seres humanos;
- ▶ léxico disciplinar específico, como “aerobios” y “anaerobios”, que si bien no son reformulados o parafraseados, se utilizan para introducir organizadores intratextuales o comentarios (que en el formato original de la producción se insertan al costado);
- ▶ conectores adversativos, como “pero” y “aunque”, que permiten identificar puntos de vista contrapuestos;
- ▶ uso de otros organizadores metatextuales, como las negritas.

Cabe precisar que todas estas características y estrategias fueron trabajadas en diversos textos, abordados desde la lengua y desde las disciplinas específicas, y aunque la producción presenta ciertas inadecuaciones importa considerar sus fortalezas y los recursos empleados en instancias metacognitivas colectivas, a fin de que todo el grupo se enriquezca y se apropie de ellas.

Los microorganismos

23/08

Los microorganismos son seres vivos unicelulares que no se pueden ver a simple vista. Se puede encontrar varios tipos, entre ellos los más importantes son: **bacterias, hongos, virus y parásitos**. Se los clasifica en dos clases: aerobios y [olpc user1] anaerobios. Ellos fueron los primeros en producir el oxígeno.

Viven en todas partes: en el aire, en la piel, dentro del cuerpo, etc. Pueden vivir en diferentes temperaturas, tanto frías como calientes.

Ingieren el mismo alimento que los seres humanos, y al hacerlo el alimento se hecha [sic] a perder.

Se sabe que en siete horas pueden llegar a multiplicarse hasta dos millones de veces.

Algunos son beneficiosos, aunque algunos son perjudiciales.

Hay dos tipos de hongos, uno de ellos es la levadura que se utiliza para la elaboración de alimentos y es beneficiosa. Y por otro lado, el moho beneficioso se usa para la elaboración de alimentos, como el queso, pero el moho perjudicial puede echar a perder la comida. Las bacterias se reproducen rápidamente. Algunas producen toxinas que nos perjudican y otras se utilizan para fabricar [olpc user2] algunos alimentos.

Los parásitos se alimentan de otros seres vivos. Ej. Los Piojos.

Los virus son más pequeños que los microorganismos y se transportan de un cuerpo a otro si no se tiene una buena higiene personal.


Malena

[olpc user1] Fueron los primeros en habitar la Tierra. También fueron los primeros en producir el oxígeno.

[olpc user2] Yogures, fiambres, lácteos, etc.

A modo de conclusión

Cuando trabajamos con estas estrategias –el subrayado, la toma de apuntes, las notas marginales, los mapas conceptuales y semánticos, el resumen (que deberíamos abordar por último, dado que es una de las estrategias más complejas)– estamos enseñando a nuestros alumnos a estudiar, les estamos planteando situaciones desafiantes de lectura y escritura en las que intercambian ideas, preparan y planifican exposiciones orales, elaboran informes escritos para

difundir lo aprendido en distintas áreas. Estas prácticas nos llevan a la reflexión y nos permiten potenciar nuestras intervenciones en la formación de lectores críticos, nos hablan de considerar el proceso de lectura, de enseñar a leer, de una tarea que requiere tiempo y frecuentación en el aula, pero que, sin dudas, tiende a crear lectores autónomos que tengan una variedad de estrategias para resolver con mejores logros la tarea de interactuar y comprender un texto. 

Bibliografía

- AA.VV. (2009): “Enseñar a estudiar. Las prácticas del lenguaje en contextos de estudio” en *12(ntes), digital para el día a día en la escuela*, N° 2, Año 1. En línea: <http://ecaths1.s3.amazonaws.com/novedadesdocentespsol/12ntes-digital-21.pdf>
- ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro (s/f): “Pasos para enseñar a escribir, a editar y a exponer en público textos académicos en Secundaria”. En línea: http://docentes.leer.es/files/2009/05/art_prof_ep_eso_ensenartextosacademicos_teodoroalvarez.pdf
- ARNOUX, Elvira N. de; ALVARADO, Maite (1997): “La escritura en la lectura. Apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos” en M. C. Martínez (comp.): *Los procesos de la lectura y la escritura. Propuestas de intervención pedagógica*, pp. 57-77. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle. En línea: <http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/pdf/Procesolectura.pdf>
- GIAMMATTEO, Mabel; ALBANO, Hilda (coords.) (2009): *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- LEPRE, Carmen (2004): “Aportes didácticos. Aproximación a la explicación como género discursivo” en *Serie de cuadernos de apoyo para la reflexión y la práctica educativas en el Ciclo Básico de Educación Media*. Montevideo: Programa MEMFOD.
- LESCANO, Marta (2009): “Cómo funcionan las palabras en el texto disciplinar” en M. Giammatteo; H. Albano (coords.): *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- MARÍN, Marta (2004): “Teoría de la lectura como proceso” en M. Marín: *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- MARÍN, Marta; HALL, Beatriz (2005): *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires: Eudeba.
- OGLE, Donna M. (2001): “Cómo apoyar la participación activa en la lectura de textos expositivos” en *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, Año 22, N° 4, pp. 18-25. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. En línea: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n4/22_04_Ogle.pdf