

-ALFABETIZACIÓN - SEGUNDO CICLO DE EGB

**Sara Melgar
Marta Zamero**

Índice

A partir de Cuarto Año

El repaso imprescindible

Revisión del cuaderno o carpeta del año anterior

Reencuentro con la literatura

Exploración inicial del manual

Leer y escribir para aprender los contenidos de las áreas.

Leer en todos los espacios curriculares

La lengua como contenido transversal

Las estrategias de estudio no son naturales

Alfabetizar a través del currículum

La lectura

Secuencia para la enseñanza de la lectura en el segundo ciclo

Ejemplo: Los oficios del libro

Leer en todos los espacios curriculares

Seleccionar textos y distribuir tiempos

La escritura

Las condiciones necesarias para la escritura en el segundo ciclo

Secuencia para la enseñanza de la escritura en el segundo ciclo

Ejemplos

La gramática

La reflexión gramatical desarrollada en este módulo

Bibliografía

Anexos

A partir de cuarto año...

El segundo ciclo da comienzo al proceso de alfabetización avanzada, que se caracteriza por la comprensión y producción de textos más extensos, complejos y específicos que aquellos trabajados en el primer ciclo. Asimismo, es el ciclo indicado para desarrollar formas de reflexión gramatical y normativa que favorecen la autonomía lectora y escritora y para usar la lengua escrita como herramienta para expresar con más fidelidad el propio pensamiento y sentimiento y para aprender los contenidos curriculares.

Sin embargo, frecuentemente se caracteriza al segundo ciclo como una “meseta de los aprendizajes”, es decir una etapa extensa pero poco fértil, en la que no parecen registrarse los avances instrumentales y disciplinares esperables en alumnos de cuarto a sexto grado¹. Así por ejemplo, docentes y directivos del EGB3 o de 1º año del nivel medio, señalan la persistencia de problemas elementales de lectura, oralidad y escritura tales como:

- dificultades en la comprensión lectora de textos sencillos
- lectura balbuceante en voz alta
- escritura deficiente y con errores normativos
- expresión oral rudimentaria o coloquial

Consideramos que estas apreciaciones reflejan una situación que invita a la reflexión a los docentes de segundo ciclo.

Sería posible pensar que, una vez completado el periodo de la alfabetización inicial de primero a tercer año, los alumnos están en condiciones de leer y escribir de manera autónoma. Esta creencia puede hacer que no se juzgue necesario ocuparse con intensidad de enseñar a comprender lo que se lee y a mejorar la producción escrita durante el segundo ciclo.

Aun con los alumnos que, al terminar el primer ciclo, están en condiciones de escribir pequeños textos y leer ficciones infantiles sencillas de manera autónoma, queda un amplio trabajo para enseñarles a leer y escribir textos de complejidad, extensión y variedad creciente; por eso, es preciso aprovechar el segundo ciclo como etapa adecuada para que los alumnos puedan profundizar su conocimiento y práctica en los siguientes aspectos:

¹ Estas apreciaciones encuentran respaldo en diferentes investigaciones entre las que citamos las siguientes: “El derecho a saber”, CABA (1993-1996) y “¿Qué significa alfabetización? Análisis de las concepciones sobre alfabetización de un grupo de instituciones de EGB”. UNL, 2004.

- El reconocimiento de que los textos escritos permiten representar y expresar el pensamiento de una manera diferente de la lengua oral y complementaria respecto de ella.
- El reconocimiento de que no se escribe como se habla, sino que la escritura tiene convenciones que le son propias, que un buen escritor conoce y usa.
- La experimentación asidua y sistemática de la lectura colectiva donde los alumnos puedan compartir y acrecentar sentidos, y de la lectura individual para leer con creciente comprensión, fluidez y autonomía.
- La experimentación asidua de la escritura como producto de un trabajo en el marco del cual la planificación, intercambio y discusión de borradores, tanto como la revisión cuidadosa, sea de una palabra, una frase o un texto completo, son las estrategias necesarias, habituales, desafiantes y movilizadoras de la tarea del escritor.
- La experimentación asidua del diálogo y la exposición oral con un gradual uso de registro formal.

En el segundo ciclo los docentes deben profundizar el desarrollo de las estrategias de lectura y escritura, para lograr que los alumnos comprendan, a través de la experiencia, que leer y escribir son herramientas para aprender los contenidos de los diversos espacios curriculares.

El trabajo de Lengua de segundo ciclo retoma y desarrolla contenidos que se inician en el tercer año del primer ciclo. Se recomienda la lectura detallada del Módulo “*Alfabetización. Tercer Año*” y la realización de las tareas y secuencias que allí se proponen si se detectaran debilidades al inicio de 4º Año. Asimismo, a lo largo de todo el segundo ciclo es necesario retomar las secuencias de trabajo en que se desarrolla la comprensión de consignas.

El repaso imprescindible

A lo largo de esta propuesta de alfabetización hemos insistido sobre la necesidad del repaso inicial con todos los alumnos durante el primer mes de clase. Este proceso planteado con la totalidad del grupo ofrece ventajas pedagógicas no sólo relacionadas con los aspectos cognitivos del proceso de aprendizaje sino con el necesario proceso de socialización que tiene lugar en el escenario del aula cada inicio de año.

Los niños son muy diversos en cuanto a sus actitudes, conocimientos previos, estilos y ritmos de aprendizaje, en cuanto a sus habilidades, intereses y expectativas ante el comienzo de un nuevo ciclo. Cada uno de ellos está posicionado en un lugar diferente en relación con los contenidos que aprendió y que está por aprender. Pero frente a esta diversidad superficial el docente no debe perder de vista que ninguno de sus alumnos está aún plenamente alfabetizado² y que todos se encuentran en algún punto del proceso que es imprescindible evaluar y retomar.

El periodo de repaso, entonces, está orientado a recuperar, consolidar y fortalecer los aprendizajes de los años anteriores para lograr que los niños se posicionen para avanzar, teniendo en cuenta los aspectos que les han resultado fáciles y también difíciles.

Los contenidos fundamentales del repaso de Lengua en segundo ciclo, son:

- La revisión de carpetas y/o cuadernos del año anterior.
- La relectura compartida en pequeño grupo, en casa y en clase, de las lecturas literarias que se hayan realizado el año anterior.
- La lectura exploratoria del manual o manuales correspondientes al año

Revisión del cuaderno o carpeta del año anterior

El cuaderno concentra las actividades de los niños y generalmente sirve de lugar de trabajo para la escritura que desarrollan cotidianamente en la escuela. En estos cuadernos (o carpetas en el segundo ciclo) los alumnos escriben diariamente la fecha y luego varios subtítulos que son los organizadores de las distintas actividades.

Los cuadernos de clase representan registros palpables de la vida del aula ya que dan cuenta de lo que se hace y se deja de hacer en ese espacio, el modo con el que se resuelve la enseñanza y las dificultades del alumno, los contenidos y actividades, los textos que se leen, los objetivos y las consignas, las prácticas de lectura y escritura que se proponen en el tiempo escolar y fuera de él como tarea. En este sentido, el cuaderno es también un espacio de interacción comunicativa

² Como sabemos, la alfabetización es un proceso complejo que requiere muchos años de aprendizaje y no se resuelve en el primer ciclo.

*en el que el docente se dirige a su alumno a través de las consignas y de la propuesta de actividades que éste resuelve diariamente pero en el que también se comunica con los padres a través de notas y consignas que debe leer el adulto cuando el niño todavía no puede hacerlo en forma autónoma. Por su parte, los equipos directivos y supervisores ven en los cuadernos una fuente de información que habitualmente utilizan para realizar el seguimiento pedagógico de las escuelas.*³

Revisar el cuaderno/carpeta del año anterior permite que los alumnos junto con su/s nuevo/s docente/s recuperen los temas desarrollados, el modo en el que fueron abordados, el tiempo que se dedicó a cada contenido, la frecuencia de actividades, el ritmo en el que se desarrollaron. Le permite al docente observar cómo los niños se relacionan con sus cuadernos, la valoración o el rechazo de sus propios trabajos, actitudes importantes en el proceso de alfabetización. Sugerimos entonces que en el primer mes de clases:

- repasen y analicen títulos y consignas de trabajo;
- comenten colectivamente cuáles son los contenidos que están repasando, promoviendo un activo intercambio entre los alumnos;
- evalúen los aspectos relacionados con la escritura en su dimensión espacial, es decir, el uso de márgenes y renglones, el tipo de letra, la ortografía y caligrafía, la presentación de las tareas, etc.;
- releen las evaluaciones (pruebas y trabajos especiales) del año anterior, recuerden los temas e identifiquen las dificultades, para repasarlas antes de avanzar con contenidos nuevos; escuchen atentamente a los niños en sus expectativas y percepciones acerca de sus aprendizajes realizados.

Todo este trabajo se realiza a partir de consignas previamente elaboradas por los docentes y por ello es importante recordar que una buena consigna es explícita es decir, indica claramente por medio de uno o varios verbos, las acciones que se han de realizar; además consigna el objeto, el lugar, el modo, el tiempo y la finalidad con la que se ha de desarrollar la acción indicada.

Antes de comenzar el repaso con los niños, sugerimos a los docentes que releen atentamente “El texto instruccional. La consigna” en el Módulo “*Alfabetización. Segundo Año.*” Al final de este material se transcribe el Anexo de ese Módulo donde se explica que hay un conjunto de verbos propios de las consignas escolares, que los alumnos tienen que trabajar explícitamente en clase con el docente y los compañeros hasta reconocer su significado y comprender qué deben hacer en cada caso.

³ Informe final de investigación: “Cuadernos. Análisis de las actividades de alfabetización en cuadernos de primer año de EGB”. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. UADER, 2006-2007

Cada año del segundo ciclo hay que actualizar la comprensión del significado de los verbos usados en las consignas y ampliar ese conjunto a medida que se los necesita en los distintos campos de conocimiento. La consigna constituye un NAP, es decir, un contenido prioritario cuya comprensión aparece en el segundo año de EGB. Como señalamos para segundo y tercer año de EGB, la enseñanza de la comprensión de consignas es una necesaria rutina de trabajo, no es un “tema” que se desarrolla una vez y para siempre sino un contenido que cotidianamente se profundiza cuando el docente emplea una consigna oral o escrita. Durante los años del segundo ciclo, este contenido se enseña hasta que los alumnos puedan:

- leer las consignas escritas en forma silenciosa, sin necesidad de que el docente las oralice;
- inferir de manera correcta explicando qué acción o producto espera el docente como resultado de cumplir con la consigna;
- localizar claramente el lugar de la duda que los lleva a preguntar de manera precisa, no global.⁴

El reencuentro con la literatura

Durante el mes inicial de repaso en los tres años del segundo ciclo, por lo menos tres veces por semana, los alumnos releerán en clase los textos literarios que leyeron en el año o el ciclo anterior. Esta recuperación intenta favorecer la actividad de relectura placentera, propia de la formación del lector gustoso y asiduo y abre un espacio para el comentario acerca de las preferencias de los alumnos, sus cambios de opinión con el paso del tiempo, la experimentación colectiva de lo que produce la evocación de textos literarios en situaciones compartidas y la recomendación de textos y autores por parte de los niños.

También es un buen momento para que el docente se interese por saber qué lecturas los han movilizado más, que géneros les gustaría conocer, qué autores de los que conocen les gustaría releer o no. El docente aprovechará este espacio para presentarles su propuesta de lectura de literatura para el año: autores, géneros, espacios de lectura y actividades especiales que se hayan planificado tanto en el aula como en la biblioteca.

La literatura infantil ofrece una gran variedad de obras que pueden proporcionar vivencias estéticas y satisfacer los gustos, intereses y preferencias personales de los niños; la literatura permite identificaciones, enriquece el mundo interior de los niños, a veces posibilita la resolución de conflictos y satisfacer necesidades de tipo emocional. Además, es una importante herramienta de aprendizaje que expande las fronteras de lo conocido.

⁴ La secuenciación didáctica completa para la enseñanza de la comprensión de consignas está desarrollada en los Módulos “Alfabetización. Segundo Año” y “Alfabetización. Tercer Año”. Sugerimos la relectura de los textos completos.

Para ello el docente se enfrenta a una tarea muy calificada que es la selección de textos para cada periodo. En el proceso de selección se impone la diversidad como criterio básico ya que los niños se encuentran todavía en una etapa de exploración que permitirá progresivamente distinguir sus preferencias. En este sentido es muy importante que el docente conozca ampliamente los géneros de la literatura para ofrecer a sus alumnos una selección rica y variada: adivinanzas, refranes, tantanes y colmos; rimas, trabalenguas, retahílas, poemas, canciones de cuna, villancicos, rondas, coplas; obritas de teatro, cuentos populares tradicionales, mitos, leyendas, fábulas, cuentos literarios y novelas cortas.

La exploración inicial del manual

Los manuales son objetos muy complejos; por eso su lectura no es un proceso que se desarrollará naturalmente a partir del mero contacto sino que debe ser asumido como un contenido específico de lectura a enseñar; hemos propuesto desde años anteriores que se empiece a enseñar a leer el manual y/o libro de lectura desde el primer mes de clase, en forma paralela al repaso.

La exploración del manual debe ser sistemática y comenzar por sus características más obvias como portador de escritura. Primero sus partes externas, luego las secciones correspondientes a los espacios curriculares: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, etc. Los alumnos tienen que aprender a localizar las partes pero también a escribir estas palabras con corrección sabiendo muy bien qué se trata en cada una de estas secciones así como en cada espacio curricular.

Sugerimos que al comienzo de cada año escolar se continúen las actividades para libros de lectura y/o manuales propuestas desde tercero:

- Explorar el manual en tanto libro: revisar tapa, contratapa, páginas iniciales, etc.
- Explorar el índice, leerlo, usarlo en la búsqueda de diferentes partes, en ejercitaciones rápidas con lecturas “de vistazo” para encontrar rápidamente las secciones, los números de página, los títulos.
- Explorar la página de manual como espacio paratextual con características específicas. En general se trata de doble página enfrentada, con un sistema de íconos que indican qué actividades son grupales o individuales, orales o escritas, de aula o para la casa; presenta textos centrales y marginales, ilustraciones y fotos con o sin epígrafes, cuadros, mapas y diagramas, además de consignas y preguntas con líneas o recuadros para el llenado.

Leer y escribir para aprender los contenidos de las áreas: un eje transversal

Luego del primer periodo de repaso, en cada año se focaliza, a través del trabajo con géneros conceptuales⁵, una idea fundamental para la vida escolar:

La lectura y la escritura sirven para conocer, aprender, estudiar, plantear y resolver problemas y cumplimentar las tareas escolares en todos los espacios curriculares. Lectura y escritura se ponen en uso en todos los campos del conocimiento, posibilitan el estudio, la sistematización, conservación y circulación de los saberes.

Al analizar las actividades de aprendizaje de los distintos espacios curriculares, tal como se presentan en los manuales de uso habitual, podemos observar que para resolverlas, los alumnos tienen que utilizar distintas estrategias⁶ de lectura y escritura como por ejemplo, describir y explicar a través de la observación de un dibujo, recuperar informaciones o comparar datos, resolver situaciones problemáticas, justificar puntos de vista, formular preguntas, responder preguntas literales —que se contestan con los datos presentes en el texto— e inferenciales —que se responden buscando y seleccionando conocimientos almacenados en la memoria o en otras fuentes de información (enciclopedias, diccionarios, manuales).

Nuestras observaciones cotidianas dan cuenta de las dificultades de los alumnos ante los desafíos que les plantean las lecturas y escrituras en cada campo del conocimiento, cuando no son debidamente orientados por docentes que enseñen esos contenidos y brinden oportunidades específicas para practicarlos. Más aún, en muchos casos, estas dificultades parecen ser las determinantes del frecuente incumplimiento de las tareas extraescolares, de los errores en la interpretación de las consignas, de la falta de atención y comprensión y, en suma, del bajo nivel de logros en los aprendizajes de los diferentes contenidos curriculares que suele desembocar en repitencia y desgranamiento al final de la escuela primaria o en los primeros años de la educación media.

5 Según Silvestri (1999: 16) “De manera muy abarcadora, a los textos que forman parte de un circuito comunicativo cuya por finalidad primordial es hacer de su contenido objeto de conocimiento se los considera pertenecientes a géneros conceptuales.” Estos transponen y adaptan al aula los contenidos de los textos científicos.

6 Las estrategias son acciones complejas que se realizan para comprender y producir textos. Los lectores y escritores expertos las utilizan en forma inconsciente pero pueden ser usadas voluntariamente cuando se presentan problemas.

Leer en todos los espacios curriculares

Los docentes no sólo deben “decir” a sus alumnos cómo se comprende un texto sino que deben ser modelos de cómo se lee, cómo se resuelven las dificultades de lectura y cómo se emplea lo leído en cada área. De esta manera, a través del ejemplo concreto, los alumnos comparten con un experto el uso de los instrumentos lógicos y lingüísticos que les permiten comprender, reformular y emplear los conocimientos aprendidos a partir de la lectura. En resumen:

- *Para cada espacio curricular.* Corresponde seleccionar un conjunto de lecturas disciplinares y proponer el desarrollo de secuencias didácticas de lectura. En estos espacios, la lectura es una herramienta para apropiarse de contenidos de las ciencias.
- *Para el espacio curricular Lengua.* Los textos literarios se trabajan en horas de taller y también en la biblioteca. Propondremos aquí un plan de lectura a partir de cuarto año.

La lengua es un contenido transversal

Retomamos aquí un concepto central que hemos planteado desde el tercer año: los contenidos referidos a las habilidades básicas de leer, escribir, escuchar y hablar ocupan siempre un lugar central en la escolaridad, porque para aprender, los alumnos necesitan apropiarse de los géneros discursivos que sirven de expresión y soporte a los conceptos de cada campo de conocimiento.

Los textos no sólo desempeñan funciones relacionadas con la comunicación de conocimientos sino que también plantean el desarrollo de funciones cognitivas específicamente relacionadas con los conocimientos que comunican y con el particular modo de leerlos que exigen.

La producción y comprensión oral y escrita se requieren como instrumentos o condiciones básicas para el aprendizaje de los contenidos de todos y cada uno de los espacios curriculares, áreas y campos del conocimiento. Por su parte, los contenidos específicos de los distintos espacios curriculares proporcionan los contextos que conectan la comprensión y la producción oral y escrita con experiencias concretas, significativas y culturalmente situadas.

Las estrategias de estudio no son naturales

El desarrollo de las estrategias de estudio no es un proceso natural, espontáneo y mucho menos sencillo. Por el contrario, es un proceso cultural. Por eso los alumnos han de ser enseñados y estimulados para aprender a comprender textos explicativos y obtener conocimientos a partir de la lectura, así como a escribir de manera comunicativa, clara y

conceptual, a escuchar cada vez más selectivamente y a usar vocabularios cada vez más específicos.

Si bien hablar y escuchar son habilidades que se adquieren en el entorno social primario (la familia, el barrio), siguen siendo objeto de enseñanza escolar porque el desarrollo de la escucha atenta, la comprensión y uso del registro formal y los términos y conceptos de cada contenido del currículum tampoco se aprenden espontáneamente: se aprenden en la escuela a partir de una didáctica específica.

Por su parte, la lectura y la escritura son contenidos que se aprenden sistemáticamente en la escuela; son objetos de enseñanza intencional desde el comienzo de la escolaridad. La educación primaria debe garantizar su apropiación, no sólo como contenidos de un espacio curricular (Lengua) sino porque son herramientas necesarias para aprender en todos los campos del conocimiento.

Se alfabetiza a través de todo el currículum

Los propósitos enunciados en el punto anterior requieren una planificación que atienda particularmente la articulación vertical interanual, y la horizontal, entre los espacios curriculares del mismo año.

En relación con la primera, nuestra propuesta implica un fuerte y exhaustivo trabajo de comprensión lectora y escritura en clase, a partir de secuencias y tareas articuladas y sostenidas en el tiempo, que abordan sistemáticamente el conocimiento de la lengua y la comunicación escritas. En este proyecto, la articulación vertical reside en que la institución garantice a sus alumnos la continuidad de ese exigente trabajo. Por su parte, la articulación horizontal requiere una planificación que explicita contenidos, espacios curriculares, secuencias didácticas, tiempos y responsabilidades.

Es necesario articular el trabajo con lengua como contenido transversal en todos los espacios curriculares, para la enseñanza de los siguientes dominios básicos:

- la lectura y las estrategias de comprensión y procesamiento de la información;
- el desarrollo del vocabulario, estrechamente ligado a la lectura en todas las áreas y la conversación y sistematización sobre lo que se lee;
- la escritura de los textos necesarios para el aprendizaje en las áreas, relacionada a su vez con la lectura y con el enriquecimiento del vocabulario;
- la oralidad y la escucha, que mejoran y se alimentan con la lectura y la escritura;
- la reflexión sobre la lengua, sus usos y su sistema, que toma como punto de partida el uso y la experimentación, es decir, la comprensión y producción de textos;
- el conocimiento de la normativa, que es útil en la medida en que contribuye a leer, escribir y reflexionar mejor.

La lectura

Es el aprendizaje central y eje de la escolarización. A medida que los alumnos avanzan en la escolaridad, la oralidad y la escritura dependen, cada vez con mayor profundidad, de los conocimientos generados en la lectura.

Por ello, es importante que a lo largo de todo el segundo ciclo se realice un trabajo sostenido de comprensión lectora, especialmente aplicada a los textos expositivos que desarrollan los contenidos de los distintos campos del conocimiento. Dicho trabajo ha de posibilitar que los alumnos y alumnas se apropien de las estrategias de lectura que tienen que desarrollar a partir de cuarto grado para aprender a comprender un texto. A la vez, dicho desde la perspectiva del docente, este trabajo sostenido permite enseñar las estrategias que deben poner en juego alumnos y alumnas para comprender un texto.

La enseñanza de la comprensión lectora se desarrolla en forma de secuencia. Como hemos visto en los años anteriores, una secuencia está conformada por un conjunto espiralado de tareas de complejidad creciente. En el caso de la secuencia de enseñanza de la lectura cada una de las tareas contribuye al dominio de un aspecto parcial de la comprensión acabada del texto.

Secuencia para la enseñanza de la lectura de un texto explicativo

- *Tarea previa del docente.* Selección del texto sobre criterios explícitos, acordados con el equipo docente y articulados entre los años. El texto debe contener los conceptos relevantes y disciplinarmente correctos del área a la que pertenece. Dichos conceptos tienen que aparecer organizados en un texto coherente y cohesivo que desarrolle claramente el tema, preferentemente con una progresión temática lineal simple. Tiene que ser muy explícito, es decir contener gran cantidad de información literal, porque el lector inexperto generalmente no domina el tema. Debe estar bien titulado, presentar la estructura visual y temática de cada párrafo, contener oraciones bien estructuradas y contener un léxico y una sintaxis que los niños puedan comprender con la ayuda del docente.
- *Tarea 1 (en clase).* Contextualización, por parte del docente, del texto que se va a leer atendiendo fundamentalmente a la cultura de la que proviene el mismo. Conversación. Relevamiento de los saberes de los alumnos respecto del tema que abordará la lectura. Respuestas a la pregunta: ¿Qué sé/sabemos acerca de este tema sobre el que luego vamos a leer? Esta actividad tiene por finalidad activar las ideas de los alumnos, ayudarlos a reorganizar sus conocimientos previos, recordar el léxico específico (que luego aparecerá en la lectura) y prepararlos para la mejor comprensión de la lectura posterior.

- Tarea 2. Exposición del docente y trabajo sobre el léxico anterior a la lectura.
- Tarea 3. Exploración del paratexto y reconocimiento de los elementos particulares que inciden sobre la construcción del sentido.
- Tarea 4. Lectura oral por parte del docente y/o los alumnos. Lectura silenciosa individual. Conversación con los alumnos luego de la lectura silenciosa. La conversación recupera las ideas globales sobre el tema abordado en el texto. El docente atenderá las dificultades de comprensión de los alumnos y promoverá la relectura en voz alta de los párrafos que ocasionen dificultades de comprensión.
- Tarea 5. Lectura y relectura de párrafos.
 - 0Tarea 5.1. Lectura literal o identificación de información textual explícita a través de actividades de completamiento o de cuestionario sobre información explícita. Ambas actividades implican necesaria relectura del texto. El docente propone esta tarea con distintos niveles de ayuda.
 - 1Tarea 5.2. Lectura inferencial o identificación de información implícita en el texto que también implica relectura pero que concentra la mirada del lector sobre microproposiciones y no ya sobre el texto entero.
- Tarea 6. Léxico. Trabajo sobre expresiones seleccionadas que tienen una interpretación particular en el texto. Trabajo con el vocabulario del texto y uso del diccionario en función de enriquecer una comprensión general que existe previamente, no una comprensión que se va a producir a partir de la lectura del diccionario. Esta tarea, como la siguiente, proponen la reformulación del texto como estrategia de comprensión del mismo.
- Tarea 7. Sintaxis. Trabajo sobre construcciones sintácticas particulares que tienen incidencia específica en el sentido del texto y en la conexión entre las ideas.
- 1. Tarea 8. Resumen. Producción de un texto breve que dé cuenta del contenido del texto fuente. No se insistirá en los formatos (es decir, no se pondrá el acento en el hecho de que se produzca un esquema, diagrama, síntesis, resumen o mapa conceptual) sino en la pertinencia de que el texto más breve recupere las ideas claves del texto fuente.

Nota: En cada tarea se trabaja a partir de los saberes previos de los alumnos y se equilibra la participación grupal individual y colectiva. Las tareas para la casa proponen actividades que todos los alumnos ya saben resolver solos o en las que tienen cierto nivel de autonomía.

Ejemplo de desarrollo de las tareas 5 (5.1 y 5.2)

En “Alfabetización. Tercer Año” hemos descripto con mayor nivel de detalle las tareas que acabamos de enunciar. Entre ellas hay algunas que en general no se plantean en el aula con suficiente frecuencia y sistematicidad como para que los alumnos desarrollen su autonomía lectora. Vamos a concentrarnos entonces en las tareas destinadas a que los alumnos reconozcan el tema, sus relaciones con el título, la organización de la información en los párrafos y a que releen y reformulen el texto como estrategias imprescindibles para comprender.

Veamos esta secuencia desarrollada a partir de un texto para quinto grado: “Los oficios del libro” en Libromanía 5. Lecturas. Santillana, Bs. As., 2000 (pp 68-69).

Los oficios del libro

Cuando nos regalan un libro, generalmente nos fijamos en su título, en la ilustración de la tapa y en el nombre del autor o de la autora. Muchas veces, ese nombre nos resulta conocido: María Elena Walsh, Elsa Bornemann, Graciela Montes, Ricardo Mariño, Graciela Cabal... Pero además de ellos, en la elaboración de ese libro intervienen otras personas que no conocemos y que colaboran para que resulte tan lindo y atractivo. Mucha gente trabaja en los distintos “oficios del libro” y se siente orgullosa de aportar su granito de arena porque quiere mucho lo que hace. Vamos a ver ahora algunos de estos oficios.

Los autores

Como ya dijimos, suelen ser los más conocidos. Ellos escriben en sus computadoras imaginando historias, personajes, lugares y situaciones. A veces, trabajan durante mucho tiempo en un cuento, un libro de poemas, una novela o una obra de teatro, revisándolo y corrigiéndolo hasta que

se sienten satisfechos de su obra. Entonces, lo llevan a alguna editorial para que se los publique. En esa editorial, se lo entregan a los editores.

Los editores

Los editores son los que leen todas las obras de los autores y deciden si se pueden publicar. Para decidirlo, toman en cuenta su calidad, el interés que tienen para el público lector y las distintas colecciones en las que pueden incluirlas (por ejemplo, en una serie de cuentos para chicos o en una colección de libros informativos). Una vez que cada obra está aprobada, el editor se la pasa al diagramador y le da las indicaciones necesarias.

Los diagramadores

Los diagramadores reciben la obra guardada en un disquete y trabajan con ella en sus computadoras dándole la forma que la convertirá en un libro. Para eso, eligen el tipo y el tamaño de letra adecuados; ajustan el formato de

cada página, con sus márgenes y bloques de texto; deciden dónde irán las diferentes ilustraciones; colocan los números de página y a veces, diseñan la tapa. Cuando realizaron todas estas tareas, imprimen las páginas en papel y llaman a otros dos especialistas: los correctores y los ilustradores.

Los correctores

Los correctores son personas que saben muchísimo de ortografía y gramática y, lápiz en mano, se dedican a perseguir y a corregir cualquier acento, mayúscula, minúscula o error que se le haya escapado al autor. También corrigen el estilo y se fijan en que el tamaño y el tipo de letra sean los que corresponden y en que no haya ningún “salto” en el texto (esto quiere decir, que no se haya perdido ninguna línea o párrafo). Por lo general, corrigen cada obra tres o cuatro veces, hasta que queda limpia y sin “erratas”.

Los ilustradores

En los libros para chicos, los ilustradores son muy importantes. Cuando reciben la obra, la leen atentamente y dibujan lo que el texto les sugiere. Como son verdaderos artistas, también aportan su

imaginación y enriquecen, con sus ilustraciones, todas las situaciones y personajes que creó el autor.

El cierre final

Una vez que los correctores realizaron sus correcciones y los ilustradores dibujaron sus ilustraciones, todo vuelve a las personas que diagraman. Ellas incluyen los cambios en el texto y las imágenes dentro de la computadora, y preparan la obra para enviarla a los talleres gráficos que la convertirán en un libro hecho y derecho. Claro que, en esos talleres, hay otras personas que también son especialistas y hacen su trabajo con muchísima dedicación.

Además de los oficios que acaban de conocer, hay otros como los de documentalista (el que busca información), fotógrafo (el que aporta las imágenes reales) y cartógrafo (el que dibuja los mapas). Estas personas suelen ser muy importantes en los libros de texto. Por eso, si buscan bien, en las primeras páginas de este libro encontrarán los nombres de quienes realizaron todas estas tareas para que ustedes puedan leerlo.

Este texto puede ser fuente de información acerca del libro como contenido curricular de Lengua, o una lectura sobre proceso tecnológico; puede complementar una exposición sobre el libro que haya desarrollado el bibliotecario o bien una lectura ocasional que acompaña la celebración del día del libro. En cualquiera de los casos, si nuestro objetivo es que aprendan a leer este tipo de textos y lo comprendan, son imprescindibles las tareas anteriormente enunciadas.

- Primer párrafo

Consignas para los alumnos: *Relé el primer párrafo. Su última oración dice "Vamos a ver ahora algunos de estos oficios". ¿Cuáles son esos oficios?*

Los alumnos deben recuperar la siguiente información: autores, editores, diagramadores, correctores, ilustradores, documentalistas, fotógrafos y cartógrafos. Hemos insistido desde primer año, en que el docente debe proponer las tareas con distintos niveles de ayuda para que los niños puedan trabajar juntos pero con su propio ritmo, como vemos en los ejemplos que siguen. Esta tarea debe realizarse unas veces de modo individual y otras con el compañero de banco. Se cierra con la puesta en común y la revisión de las respuestas por parte del docente.

Nivel 1: alto nivel de ayuda.

Completá el esquema con "los oficios del libro" que presenta el texto. Algunos de los oficios aparecen en los subtítulos. Otros aparecen en el párrafo final del texto.

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-
- 6.-
- 7.-
- 8.-

Nivel 2

Enumerá "los oficios del libro" que presenta el texto. Algunos de los oficios aparecen en los subtítulos. Otros aparecen en el párrafo final del texto.

Nivel 3

Enumerá "los oficios del libro" que presenta el texto. Algunos de los oficios aparecen en los subtítulos pero otros aparecen en otras partes del texto.

Nivel 4: sin ayuda

¿Cuáles son los "oficios del libro"?

O bien: Enumerá "los oficios del libro" que presenta el texto.

Luego de la puesta en común y la revisión, los niños resuelven individualmente la siguiente consigna. *Completá la siguiente oración:*

Además de los autores, en la elaboración de un libro intervienen /
trabajan
.....

Se realiza la puesta en común de las diferentes respuestas en el pizarrón. El completamiento de esta oración exige el uso de comas y una reflexión gramatical que el docente promueve luego de la lectura y revisión de las respuestas. Todos los niños copian en sus carpetas la versión revisada de la oración completa.

- Segundo párrafo

El docente concentra la atención de los alumnos en el párrafo “Los autores”. Lo releen individualmente en silencio y luego, con el compañero de banco, responden las siguientes preguntas:

1. *¿Quién realiza las acciones que aparecen en este párrafo? Los alumnos tienen que recuperar el sujeto “Los autores “que se enuncia en el subtítulo.*
2. *¿Qué acciones realizan? En este caso es importante la recuperación de todos los verbos aun de los que no aparecen conjugados (los gerundios imaginando, revisando y corrigiendo) puesto que imaginar, revisar y corregir son tareas que realizan los autores.*
3. *¿Cómo quedaría el párrafo si colocamos el sujeto todas las veces que aparece una de las acciones que realiza? Lo redactan, lo leen y sacan conclusiones acerca de la omisión del sujeto o sujeto tácito y de la sustitución de “los autores” por “Ellos” en la segunda oración.*

- Tercer párrafo

Completá el siguiente esquema con las acciones que faltan. Relé el texto todas las veces que sea necesario. (El esquema sólo presenta 6 puntos o flechas)

Los editores

- leen todas las obras de los autores
- deciden si se pueden publicar
- toman en cuenta la calidad de la obra y el interés del público lector y las distintas colecciones en las que pueden incluirla
- aprueban la obra
- la pasan al diagramador
- le dan las indicaciones necesarias al diagramador

Los alumnos escriben sus esquemas en el pizarrón; los analizan y revisan guiados por el docente, agregan lo que falta y luego lo copian completa y prolijamente.

- Quinto párrafo

El cuestionario es un buen recurso para que los alumnos recuperen información del texto pero no sólo información literal explícita, que exige relectura detallada sino también información

implícita que a través de inferencias permite profundizar la comprensión lectora. Veamos algunos ejemplos.

Preguntas que recuperan información literal del texto: *¿Qué conocimientos tienen los correctores? ¿Qué tareas realizan sobre los textos? ¿Cuántas veces corrigen cada obra?*

Los alumnos pueden responder:

- Releyendo el texto todas las veces que sea necesario.
- Con la información que recuerdan, sin consultar el texto y luego cotejando la respuesta con el texto y reformulando.
- Con las palabras del texto.
- Con sus propias palabras.

Preguntas para la explicitación de información implícita. En este texto, preguntas que requieren inferencias, son por ejemplo las siguientes: *De todas las tareas que se describen en el proceso de elaboración de un libro ¿cuáles se realizan en la computadora y cuáles sobre papel? ¿Por qué son tan importantes los ilustradores en los libros para chicos?*

Ejemplos de desarrollo de las tareas 6 y 7

Hemos dicho que para comprender un texto es necesario el trabajo sobre enunciados y palabras que adquieren una significación particular en el texto; también dijimos que esta tarea debe estar ligada al uso del diccionario no sólo para enriquecer la comprensión sino para que los niños aprendan a usar fuentes de consulta de su lengua. Insistimos particularmente en este punto puesto que en nuestras observaciones, estos aspectos reciben habitualmente muy poco o ningún desarrollo. Los siguientes son ejemplos de esas tareas.

- El docente selecciona palabras y expresiones que son marcas productivas en el texto, que pueden obstaculizar la comprensión, que tienen un significado ambiguo, etc.
- Plantea preguntas abiertas como: *¿Qué es un “salto” en el texto? ¿Por qué la palabra “salto” está entre comillas? ¿Qué significa que los correctores se dedican a “perseguir” los errores?* En las respuestas a estas preguntas, el alumno debe proceder con sus propias palabras porque el significado que tiene que recuperar no está explícito en el texto, ni siquiera dentro del paréntesis en el que aparentemente se explica el sentido de “salto”.
- Plantea la reflexión sobre el sentido de una determinada expresión compleja en el texto como la siguiente: *“(Los correctores) Por lo general, corrigen cada obra tres o cuatro veces, hasta que queda limpia y sin “erratas”. ¿Qué piensan los niños que significan estas últimas palabras? Indudablemente la comprensión está anclada en el sentido contextual de la palabra “limpia” y en la evocación de la familia de palabras (error) que permita comprender a través de parentesco qué significa “erratas”, a lo cual debe sumarse la consulta del diccionario.*
- Plantea la reflexión sobre palabras con diferentes acepciones, por ejemplo la palabra “obra” que aparece en numerosas oportunidades en el texto. *¿Qué significa “obra” en el texto? La primera parte de la actividad es individual y escrita para que el alumno realice*

el esfuerzo de explicitar con sus palabras lo que ha comprendido al respecto. Los alumnos escriben individualmente qué entienden frente a esas palabras o expresiones seleccionadas. Luego leen sus definiciones o explicaciones.

- Luego, el docente propone una pregunta que amplía la reflexión a otros casos: ¿Qué significa la palabra “obra” en las siguientes expresiones?

¡Manos a la obra!

Hizo muchas obras de beneficencia.

Los editores leen todas las obras.

En la esquina hay una obra en construcción.

Fuimos al teatro a ver una obra.

Esta tarea necesariamente es grupal porque está destinada a recuperar la mayor diversidad de interpretaciones que existan en el curso.

- Los alumnos trabajan grupalmente para enriquecer las interpretaciones individuales iniciales y profundizar el análisis de las expresiones. Consultan el diccionario. Leen definiciones completas y si encuentran elementos que no pueden interpretar, los señalan mientras leen.
- El docente propone actividades de cierre en situación colectiva. Los alumnos exponen el resultado de sus tareas grupales; explican cómo han interpretado las palabras o expresiones propuestas. Esta exposición implica la lectura en voz alta de la/s entrada/s de diccionario que los niños han consultado. Se comparan los significados que los grupos escribieron en cada caso.
- El docente revisa. Se corrigen los errores de interpretación que pudieran aparecer.
- El docente toma nota de los elementos que los alumnos no han podido interpretar para elaborar actividades específicas destinadas a desarrollar esas habilidades de lectura. Finalmente escribe en el pizarrón la definición de diccionario o la explicación elaborada para la expresión y/o palabra sobre la que se ha reflexionado de tal forma que los alumnos incorporen léxico nuevo. Los alumnos las copian.
- El docente plantea una tarea similar o complementaria para la casa.

Nota: Estas actividades de cierre le permiten al docente preparar los contenidos de las siguientes clases a partir de las dificultades que los niños encuentran tanto en el proceso de reflexión como en el uso del diccionario. Les permite a los alumnos apropiarse del léxico recuperando sus saberes previos.

El docente puede seleccionar las definiciones de distintas fuentes, o bien reformularlas y adaptarlas para su grupo. La entrada de diccionario siempre debe representar un desafío de lectura para el alumno, es decir, debe contener elementos que ya conoce y a la vez introducir otros que todavía no sabe interpretar; en eso consiste la profundización del contenido a lo largo de los años.

Ejemplo de reformulación

En las tareas 6 y 7 hemos dicho que la reformulación del texto es una estrategia importante en el proceso de comprensión del mismo. A continuación vamos a ejemplificar esta estrategia, no sin antes recordar que estas tareas se desarrollan siempre después de las cinco primeras y luego de haber identificado las expresiones que pueden obstaculizar la comprensión global del texto y que por lo tanto exigen reflexión. El texto elegido para el ejemplo es del libro “Leer y conocer 7” Aique, Bs.As., 1992

Selva misionera: la exageración de la naturaleza

“Allá por el 1600 y pico, los sacerdotes jesuitas instalaron unas misiones para los indígenas guaraníes en plena selva del sur brasileño, el este paraguayo y el nordeste argentino. Pronto se hicieron famosas y toda la región se conoció simplemente como las Misiones. Pasaron los años, los jesuitas tuvieron que irse y la selva se repartió entre los tres países, pero en el nuestro le quedó para siempre el nombre de Misiones a esa punta del territorio que parece señalar al Brasil.

Hasta principios del siglo XX, casi toda la actual provincia de Misiones estaba tapada por la selva. Del río Paraná al Uruguay, que son sus límites, la selva se extendía sin parar, cortada nada más que por las sierras, donde crecían pinos de araucarias o pinos misioneros. Hoy, los desmontes hechos para aprovechar la madera muy valiosa de sus árboles y hacer cultivos la han reducido muchísimo, pero así y todo, lo que queda en pie es un espectáculo impresionante.

Leer y conocer 7 Aique, Bs. As. , 1993.

El docente escribe en el pizarrón, uno por vez, los siguientes cuadros. Los alumnos copian el cuadro, trabajan individualmente; releen el texto todas las veces que resulte necesario, vuelven al cuadro y marcan las opciones que correspondan. Mientras se desarrolla esta situación, el docente puede evaluar el desarrollo de la autonomía lectora de sus alumnos ya que las estrategias que se ponen en juego para comenzar a resolver esta actividad son: concentración y velocidad en la lectura silenciosa, comprensión de la consigna de trabajo, relectura y, en el caso de desconocimiento de alguna palabra, el uso del diccionario.

Los alumnos suelen adoptar distintas posturas: asumen la tarea individual con o sin pedido de ayuda al docente o abandonan el esfuerzo por comprender; esta segunda alternativa no aparece solamente en los alumnos con mayores dificultades. El docente tiene que tener en cuenta que la postura frente al conocimiento es también un contenido actitudinal, que es necesario enseñar en el proceso de alfabetización.

Consigna: *Las expresiones subrayadas de la izquierda significan una o varias opciones de la derecha:*

Para el primer párrafo	
<u>Allá por el 1600 y pico</u>	0Antes del 1600 1Unos años después del 1600 2En el año 1600
<u>Instalaron</u>	3Armaron 0Instaron 1Construyeron
<u>Plena selva</u>	4zona con vegetación muy tupida 5zona con vegetación escasa
<u>Los jesuitas</u>	0Religiosos americanos 1Religiosos de la Compañía de Jesús 0Sacerdotes
<u>El nuestro</u>	2nuestro país 3nuestra provincia 4nuestro territorio
<u>Esa punta del territorio</u>	5El sur brasileño 6Ciudad argentina 7El este paraguayo 8El nordeste argentino. 9Provincia argentina

Para el segundo párrafo	
<u>Hasta principios del siglo XX</u>	10Hasta principios de este siglo 11Hasta principios del siglo pasado 12Hasta principios de 1900
<u>Plena selva</u>	6zona con vegetación muy tupida 7zona con vegetación escasa
<u>Tapada por la selva</u>	13Abrigada por la selva 14Cubierta por la selva 15Obstruida por la selva
<u>Pinares de araucarias o pinos misioneros</u>	16Árboles de la especie de los pinos 0Coníferas
<u>Desmontes</u>	17Desarmar 0Tala de árboles 0Desenterrar
<u>Cortada nada más que por las sierras</u>	0La selva cubre las sierras 1La selva no cubre las sierras

Una vez terminado el trabajo individual, los alumnos se reúnen en pequeños grupos para compartir y comparar sus respuestas. Luego en situación colectiva marcan ordenadamente en el cuadro que está escrito en el pizarrón fundamentando sus opciones. Se analiza el significado de cada expresión seleccionada y se justifica por qué no se han elegido las otras. Una vez finalizada esta parte y habiendo acordado el sentido que cada expresión tiene en el texto, los niños lo redactan nuevamente reformulando por sustitución las partes analizadas. Finalmente leen los textos reformulados.

Seleccionar textos y distribuir tiempos

Para enseñar a leer textos explicativos a partir de cuarto año es imprescindible el trabajo anual y presencial, en clase, con andamiaje exhaustivo por parte del docente y trabajo grupal de los alumnos, de 5 (cinco) lecturas de textos informativos por cada campo del conocimiento que se aborde. Las lecturas de ciencias y también las de matemática, se desarrollan en las horas correspondientes a cada espacio curricular.

Antes de las vacaciones de invierno, estas lecturas serán realizadas siempre en clase con fuerte modelado del docente. En el segundo periodo, el/la docente alternará el modelado fuerte en clase de un texto explicativo cada quince días por disciplina, con la delegación a los alumnos y alumnas de una lectura como tarea para la semana siguiente, con lo cual completará las lecturas restantes de cada área. En este último caso, el texto irá acompañado por una guía de preguntas cuyas respuestas serán retomadas en clase. Así se podrá desarrollar la lectura de todos los textos de las áreas.

Si cada año lectivo permite disponer de 30 semanas completas, las mismas pueden distribuirse en iguales proporciones entre las lecturas literarias y las lecturas de las áreas. Por lo tanto, esta propuesta resulta viable, y no menoscaba la enseñanza de la literatura, mientras que agrega el enorme valor de la comprensión del texto explicativo al proceso alfabetizador de los alumnos.

La secuencia de lectura que hemos presentado permite cumplimentar los NAP de segundo ciclo, de los cuales reproducimos aquí los correspondientes al sexto grado porque resumen los anteriores. Los docentes deberán leer los correspondientes a cada grado del ciclo.

NAP Segundo Ciclo EGB en relación con la lectura.

- La participación asidua en situaciones de lectura con propósitos diversos (leer para aprender, para informarse, para hacer, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, para confrontar datos, por goce estético) de distintos textos presentes en diversos portadores, en variados escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares; ferias del libro, entre otros). Esto requiere utilizar, en colaboración con el docente, estrategias de

lectura adecuadas a la clase de texto (consultar algunos elementos del paratexto; reconocer la intencionalidad del texto, relacionar los datos del texto con sus conocimientos; realizar inferencias; detectar la información relevante; establecer relaciones entre el texto, las ilustraciones y los esquemas que puedan acompañarlo; deducir el significado de las palabras desconocidas a través de las pistas que el propio texto brinda, agrupaciones de palabras – por ejemplo, campos semánticos o familias de palabras - y la consulta del diccionario, determinando la acepción correspondiente); reconocer procedimientos propios del textos leído y emplear diversas estrategias para recuperar posteriormente la información relevante de manera resumida según el propósito. Reformular el texto utilizando expresiones más generales y conectando adecuadamente las ideas. Monitorear los propios procesos de comprensión, recuperando lo que se entiende e identificando y buscando mejorar la comprensión de lo que no se ha entendido, a través de preguntas al docente y la relectura. Leer con fluidez frente a un auditorio en situaciones que le den sentido a esta práctica.

- La búsqueda y consulta de materiales en la biblioteca de aula , escolar, popular y de otras instituciones, con asiduidad y variedad de propósitos. Búsqueda y localización de la información, con la colaboración del docente y / o el bibliotecario, utilizando los índices y otros elementos paratextuales (solapas, tapas y contratapas de los libros, primera página, entre otros), del manejo de los criterios básicos de clasificación o catalogación y de la consulta de fichas bibliográficas.

La escritura

En el proceso de alfabetización tal como lo venimos desarrollando, la escritura no es posible sin proyecto de lectura que le sirva de base. La escritura se nutre de la lectura y mientras avanzan en el proceso, los alumnos no sólo son posicionados como lectores de textos completos desde el primer día sino que además empiezan a pensarse como personas capaces de comunicarse por escrito.

Condiciones para escribir

¿Cómo se transforma un escritor inexperto en un escritor con un grado razonable de experticia, propia de un alfabetizado avanzado? ¿Cómo se transforma la escritura en una herramienta intelectual que permite exponer con claridad el propio pensamiento, los sentimientos, las emociones? ¿Cómo se hace todo eso en la escuela?

- *A través de una práctica sostenida de lectura de distintos tipos de textos:* Para tener ganas de escribir como un autor y para saber cómo escribir hay que aprender a leer y leer asiduamente. Pero no basta leer de cualquier manera, se requiere un acompañamiento eficaz que permita entender las lecturas propuestas. Para “leer como escritor”, según propone Cassany (1984), hace falta que se enseñe a leer para comprender y se den ejemplos de cómo hace un escritor experto para enriquecer y complejizar su propia escritura a través del acto de leer.
- *A través de una práctica igualmente asidua de escritura de esos tipos de textos:* Para que la escritura sea la manifestación de un dominio avanzado de la alfabetización hay que lograr que sea la respuesta a un desafío, por ejemplo proponer una tarea que implique pensar nuevas relaciones entre conceptos, comparar puntos de vista, justificar afirmaciones; o una tarea donde se le propone al escritor pensar en un destinatario específico o explorar un género discursivo.
- *En un espacio cooperativo:* El proceso de planificación que llevan a cabo los escritores expertos se internaliza como resultado de prácticas reiteradas de escritura. Los escritores expertos redactan muchas versiones de un mismo texto, hasta dar con la que consideran más adecuada. En este caso, como en tantos otros, el docente es el modelo más próximo de escritor experto que está a la mano del alumno
- *Con tiempo para el análisis de borradores en un espacio compartido:* Todas aquellas estrategias que permiten tomar distancia del texto, modificar la posición de escritor por la de lector objetivo de la producción, favorecerán los procedimientos de análisis. Las actividades conjuntas con los pares y el o la docente, donde se dicta a los compañeros o al maestro en sesiones colectivas o en pequeños grupos, ayudan a poner en primer plano las dificultades de escritura que tiene cada texto en particular.

- *Elaborando pre-textos*: El texto primero y provisorio del alumno puede constituirse en un buen punto de partida para poner en marcha estrategias de enseñanza de la escritura. Antes de llevar a cabo cualquier trabajo sobre un género determinado, se solicita a los alumnos que produzcan un texto al que se suele denominar pre-texto, de modo que todos puedan organizar un producto que responda a la situación planteada aun cuando no tenga en cuenta todas las características propias del texto solicitado. Este producto define las competencias que ya tienen los alumnos y anticipa sus posibilidades potenciales.

Como ejemplo de la propuesta a desarrollar en clase durante todo el segundo ciclo, vamos a plantear una secuencia completa de trabajo de escritura con uso de borradores y después veremos un ejemplo de texto auténtico re trabajado para su edición.

La secuencia didáctica de monitoreo de la escritura requiere como condición previa el establecimiento de un trabajo cooperativo en taller de escritura. Para que sea provechoso, este tipo de trabajo tiene que ser debidamente explicado y bien comprendido por los alumnos, en su dinámica y sus reglas, que son las siguientes:

1. Se analizan textos auténticos producidos por los participantes del grupo taller.
2. Se reconocen y analizan los logros y se trabajan colectivamente las dificultades.
3. El trabajo tiene que ser respetuoso.
4. Todos tienen que colaborar brindando sus textos como condición didáctica de respeto y anonimato que permiten mejorar las producciones de todos.

Secuencia de tareas en taller para la enseñanza de la escritura

- *Tarea previa del docente*: Establecer la vinculación entre el proyecto de escritura anual y el proyecto de lectura, articulándolos de tal modo que los alumnos escriban después de haber leído muchos exponentes del género.
- *Tarea 1: Lectura de exponentes del género sobre el que se va a escribir*. Esta tarea puede prolongarse tantas clases como el docente requiera para desarrollar el análisis y la reflexión metacognitiva en torno del género discursivo seleccionado. Lo más conveniente es destinar las clases de lectura de por lo menos un mes. En este espacio de lecturas previo a la escritura se plantean distintos tipos de preguntas para ser contestadas en forma colectiva en clase con el/la docente:
¿Qué clase de texto estamos leyendo? ¿A qué género discursivo pertenece? ¿Es un cuento, un poema, una carta, un informe, la respuesta a una pregunta de examen, una explicación, una definición, una descripción? ¿Quién/es produce/n este tipo de texto? ¿Quién/es lo lee/n? ¿En qué soporte aparece? ¿Cuáles son las características prototípicas de este género? ¿Tiene características de formato que se repiten siempre en todos los exponentes? ¿Cuáles son? ¿Qué recursos se usan normalmente en este género discursivo? ¿Cómo reconocemos que un

texto pertenece a este género?

- Tarea 2: Escritura de todos los alumnos en función del género seleccionado. Una vez cumplido el plan de lectura de los distintos textos que responden al género discursivo sobre el cual se va a escribir, el docente propone a los alumnos en un tiempo de por lo menos un módulo, que escriban un texto del mismo género discursivo que han estado leyendo. En cada experiencia de escritura los alumnos han de contar con las mismas fuentes de consulta con las que cuentan los escritores profesionales: diccionarios y otros materiales que consideren necesarios (libros, diarios, revistas, cuentos, poemas, etc.) además de la ayuda del docente.
- Tarea 2 (del docente, fuera de la clase): Selección de un texto producido por los alumnos. El docente realiza una lectura minuciosa de los trabajos de los alumnos, sin corrección individual. Selecciona un texto para el trabajo intensivo grupal y prepara una copia del texto para cada alumno. La copia es anónima, es decir, sin nombre del autor.

¿Cómo y por qué elegir un determinado trabajo escrito para el taller?

El docente elegirá, de entre los trabajos que han producido sus alumnos, el que permita a la clase aprender más y mejor sobre el género discursivo estudiado. No conviene que sea una producción sin dificultades porque para eso los alumnos ya han leído textos de escritores expertos; ahora tienen que trabajar sobre el texto de un novato, de un aprendiz, para aprender a reconocer problemas y errores y solucionarlos en tarea colectiva.

- Tarea 3. Revisión guiada del texto seleccionado. El docente devuelve los trabajos de cada alumno, sin ningún tipo de corrección y luego les entrega una copia/fotocopia del texto seleccionado. Se hace una lectura colectiva del mismo. Este es el momento de poner en acto las condiciones de anonimato y consideración respetuosa del texto. Luego conversan acerca de los aspectos más y menos logrados del texto leído, siempre señalando primero las fortalezas del trabajo. No olvidemos que, aunque tratado como anónimo, en realidad se está leyendo el trabajo de un alumno del grupo. En este trabajo es valioso el ejemplo del docente que muestra a los alumnos cómo relee un experto para revisar un texto y mejorarlo. El docente puede dividir el pizarrón en dos columnas y anotar fortalezas y debilidades y luego acuerdan mantener los aspectos que son logrados y retrabajar las debilidades del texto. Para ello sugerimos que docente y alumnos sigan un plan de revisión.
 - a. Reconocer la adecuación/inadecuación del texto al género discursivo solicitado. El texto partió de una consigna y el docente la retoma para el texto seleccionado. Supongamos que la consigna era escribir un relato de la vida cotidiana. En ese caso, el docente pregunta. ¿Es un relato, es un poema, una exposición? ¿Cómo nos damos cuenta? Se trata de que los

alumnos usen sus conocimientos teóricos y prácticos para definir las características de un exponente concreto. ¿Los hechos relatados, los personajes, los ambientes responden a las características pedidas? ¿Por qué sí o por qué no? En este análisis, puede ser necesario que el docente provea otros ejemplos alternativos para que los alumnos identifiquen el problema. Una vez que han discutido el tema, el/la docente les indica que observen su propio trabajo individual para ver cómo resolvió cada uno el punto que se está examinando. En este momento de proyección personal, los alumnos analizan el texto propio y lo corrigen o modifican si hiciera falta.

- b. Reconocer el plan global en el texto. Alumnos y docente reflexionan sobre la coherencia textual que permite reconstruir un argumento si se trata de una narración o las informaciones y los comentarios si es una noticia periodística o los elementos y el proceso si es un instructivo, etc. Como resultado de este nivel de análisis los alumnos deberían estar en condiciones de decir, más allá de las dificultades que presente el texto en materia de ortografía y puntuación, cuál fue el género discursivo que eligió el autor para escribir su texto y cómo se lo reconoce. También deberían estar en condiciones de anotar, en la columna de debilidades, cuáles son los aspectos del plan global que habría que mejorar. El/la docente brinda el espacio para la proyección personal.
- c. Observar la progresión temática y las relaciones lógicas que presenta el texto. Con la ayuda docente, los alumnos se concentran en la observación de las relaciones de causas y consecuencias, problemas y soluciones, pros y contras, información conocida y desconocida, dada y nueva en el texto que están analizando. El/la docente ayuda a identificar si en el texto quedaron o no “cabos sueltos”: si hay descripciones que faltan, localizaciones necesarias, datos faltantes, acciones que se inician y no concluyen, datos que no se recuperan, saltos no justificados. Si aparecen estas dificultades, se anotan para ser retrabajadas en el taller. El/la docente brinda el espacio para la proyección personal.
- d. Observar la división en párrafos. En esta observación se trata de constatar si cada nueva idea, suceso, parte, está escrita en un nuevo párrafo con el fin de detectar las dificultades de división que puede presentar el texto.
- e. Observar el uso de la puntuación. En este nivel se vuelve a observar la presencia de párrafos en el texto y de oraciones en el interior de los párrafos. Las primeras observaciones sobre la división en párrafos permitirán detectar el uso del punto y aparte y la presencia de oraciones en ellos, permitirá reconocer el uso del punto y seguido.

- f. Observar el nivel ortográfico y detectar errores. La observación en este nivel desemboca en la confección de una lista de palabras que presentan errores de ortografía. El docente brinda el espacio para la proyección personal de los puntos d, e, f.
- g. Corrección, reparación, mejora de la escritura en taller. A partir de este punto se va a trabajar para mejorar el texto en los aspectos analizados previamente, proceso que les ha permitido a los alumnos identificar los problemas y errores⁷ del texto..
- Tarea 4. Reparrafado. Esta tarea repara la parrafación del texto según lo que la clase observó en el punto d. del análisis. El/la docente reparte hojas grandes. Los alumnos dividen el texto de base (cortan con tijeras) en partes según el formato y pegan sobre la hoja grande dejando espacios para eventuales agregados. Por ejemplo, si se trata de una narración los alumnos cortan la/s frases correspondientes a la introducción. La/s pegan en la hoja grande. Dejan espacio. Cortan las frases correspondientes al nudo. La/s pegan. Dejan nuevamente espacio. Pegan la resolución. El resultado de este trabajo es la parrafación del texto y la adecuación al formato básico. El/la docente brinda el espacio para la proyección personal. Atiende consultas de los alumnos sobre casos particulares de parrafación.
 - Tarea 5: Producción de insumos para el texto. Esta tarea es optativa según las necesidades del texto. Repara la progresión temática según lo que los alumnos observaron en el punto c. del análisis. Los insumos son breves textos específicos de producción colectiva en pequeños grupos que se realizan en clase para incorporar al texto de base en el caso en que estén ausentes y sean necesarios para lograr una adecuada progresión temática. Esta tarea se desarrolla con la guía del docente. Unos completan una descripción. Otros un diálogo. Otros una serie de sucesos que deberían incluirse para la mejor comprensión del texto. Se leen los posibles insumos y se seleccionan los que irán al texto, previo debate. El docente aporta datos de saber experto sobre las características de los insumos que sugieren los alumnos. Por último se produce el primer borrador llenando los espacios libres, es decir, los huecos de información, con los insumos recortados y pegados o breves textos manuscritos donde haga falta. El/la docente brinda el espacio para la proyección personal. Atiende consultas sobre casos particulares.
 - Tarea 6. Revisión de las conexiones. Al realizar la tarea anterior de llenado de huecos de información, se observan los conectores existentes. Se reflexiona sobre su significado y uso en el texto. Se analiza la necesidad de incluir otros conectores. Este es el espacio adecuado para una primera aproximación al tema gramatical de los conectores coordinantes y subordinantes, que luego se profundizará en un espacio especialmente destinado a la reflexión

⁷ Problema de escritura: cuando es posible más de una forma correcta para mejorarlo; por ejemplo la puntuación de un texto ya que no hay una sola forma correcta de puntuar un texto. Error: cuando hay una sola forma de corregirlo, una sola opción en el sistema; por ejemplo “ormiga” contiene un error de ortografía puesto que la única opción correcta es “hormiga”

gramatical. El docente brinda el espacio para la proyección personal del uso de los conectores. Atiende consultas particulares.

- *Tarea 7. Revisión de la correlación temporal verbal.* Se observa colectivamente el empleo de los verbos en el texto, su significado, su correlación temporal y su concordancia. Así como sucedió con los conectores, éste es el espacio para ver el sistema verbal en su uso concreto textual y promover un primer nivel de reflexión acerca de cómo se usan los verbos, por ejemplo, en la narración, la descripción, la exposición, etc. Luego, en un espacio específicamente destinado a la reflexión gramatical se retomarán los ejemplos y se accederá a la sistematización y ejercitación. El docente brinda el espacio para la proyección personal.
- *Tarea 8. Revisión ortográfica.* Se reflexiona colectivamente sobre la ortografía del texto. Se revisa la presencia de mayúsculas luego de punto. Se retoma la lista de palabras que presentan errores ortográficos. Se las corrige consultando el diccionario. Cuando hay casos que lo permiten, se repasan las reglas ortográficas. El docente incluye incidentalmente las reglas necesarias (por ejemplo, recordar las terminaciones –aba de los verbos, las tildaciones regulares, el uso de mayúsculas). El docente brinda el espacio para la proyección personal.
- *Tarea 9. Edición.* Se pasa en limpio el texto, para lo cual los alumnos y alumnas observan qué rasgos de las letras favorecían u obstaculizaban la comprensión del texto, con el fin de corregir aquellos rasgos que presentaban obstáculos (igual trazado de las m,n,u,i,r; igual formato de la o y la a; mayúsculas iguales a minúsculas, etc.) El docente brinda el espacio para la proyección personal.
- *Tarea 10. Repaso completo de las etapas seguidas en el trabajo sobre borradores.* Recopilación de los temas aprendidos. Identificación de temas que hace falta profundizar. Planteo de preguntas. Los alumnos y su docente revisan los temas que surgieron de la escritura, pero deben ser retrabajados:
 - en gramática del texto: la coherencia del plan global, la progresión temática, la cohesión, la parrafación, la puntuación, los conectores, la correlación verbal, las referencias;
 - en gramática oracional: la estructura de la frase, la concordancia local, el régimen;
 - en normativa: la ortografía.

Ejemplo: Reescritura de la respuesta a una consigna de una prueba de Ciencias Naturales.

La respuesta a un ítem de prueba permite realizar con los alumnos un proceso de revisión de escritura tan importante como la revisión de la escritura de ficción o cualquier otro género

discursivo, pero a la vez muy significativo para el alumno o alumna pues define su dominio de escrituras imprescindibles para el logro de sus aprendizajes en las distintas áreas.

Supongamos que se aplicó la siguiente evaluación de Ciencias Naturales

1. *Leé el siguiente texto:*

Comunidades de seres vivos

Podemos analizar una comunidad muy conocida por nosotros: la comunidad que vive en un hormiguero. Por un lado, podemos reconocer los componentes abióticos sobre los que está armado el hormiguero: los materiales del suelo; dentro y fuera del hormiguero hay otros componentes abióticos como el aire, el agua, la luz, el clima. Las hormigas podadoras construyen el hormiguero modificando y ajustando el ambiente. En estas construcciones, las hormigas se encuentran protegidas de los climas hostiles y de ciertos enemigos.

Por otro lado, podemos reconocer los componentes bióticos dentro del hormiguero: en un hormiguero, además de hormigas adultas, se pueden encontrar sus huevos, larvas y pupas. También bichos bolita, arañas y otras especies de hormigas, sus desechos y restos de todos estos animales muertos, organismos microscópicos descomponedores, trocitos de hojas, etcétera.

Ahora observemos con más atención la comunidad que habita el hormiguero.

Las hormigas podadoras son insectos sociales, es decir que la población de hormigas que vive en un hormiguero está compuesta por pequeños grupos o castas, cada una de las cuales cumple una labor determinada.

Como señalamos antes, con las hormigas conviven otras poblaciones. Entre las poblaciones podemos observar diferentes relaciones; por ejemplo, las arañas y los bichos bolita utilizan al hormiguero como refugio y se comportan como *inquilinos* de las hormigas. De esa manera, incapaces de fabricar su propio escondite, pueden escapar de posibles predadores, repararse de los grandes cambios de temperatura y de los fuertes vientos, de la escasez de agua, etcétera. También comparten el alimento o se nutren de los desechos o desperdicios de las hormigas.

Frecuentemente podemos observar un ir y venir de hormigas podadoras caminando en fila india desde el hormiguero hacia una planta. También las vemos realizando el camino inverso, con un trocito de hoja entre sus mandíbulas. Una vez en el hormiguero hay hormigas que se encargan de hacer una pasta con estos pedacitos de hojas. Luego la colocan en lugares especiales del hormiguero y allí cultivan hongos. Estos hongos son el verdadero alimento de las hormigas podadoras adultas y de sus larvas."

2.- *Contestá:*

En el texto se explica que las hormigas podadoras fabrican su alimento. Escribí de qué manera lo hacen.

Tarea del docente, (fuera de la clase): Selección de un texto para la enseñanza de las estrategias de escritura. La siguiente es la respuesta de un alumno, seleccionada para trabajar en tarea colectiva (se reproduce la ortografía del original).

**Lo hacen de manera correcta.
Realizan el camino inverso con su trocizo de hoja.
Luego la colocan en un lugar del ormiguero allí cultivan hongo.
Estos son los verdaderos alimentos de las hormigas podadoras.**

Tarea 3. Revisión guiada del texto seleccionado.

Plan de análisis

- a. Reconocer la adecuación/inadecuación del texto al género discursivo solicitado.

La consigna solicita dar cuenta del proceso por el cual las hormigas fabrican el alimento. Un proceso tiene pasos que se siguen en un orden.

En este caso, el docente pregunta: ¿Qué había que hacer? Los alumnos deben reflexionar de manera conjunta hasta llegar a la idea de que había que contar cómo hacen las hormigas su alimento y que para hacerlo había que indicar los pasos.

El docente debe interrogar de manera que los alumnos sean capaces de recuperar los aciertos y señalar las dificultades. En este caso debe ayudarlos a analizar que el autor del texto no se desvió de la consigna, es decir, no escribió una carta o un poema. Si bien tiene dificultades en la resolución, se le pidió una respuesta que explicara un proceso y lo hizo. Conviene preguntas como: ¿Qué está bien? ¿Dónde hay problemas? Siempre tratando de señalar aciertos y errores y no solamente los errores como es habitual.

- b. Reconocer el plan global

El plan del alumno fue coherente con la consigna. Da cuenta de un proceso pero le faltan pasos. Su plan es mejorable.

- c. Observar la progresión temática y las relaciones lógicas que presenta el texto.

Con la ayuda docente, los alumnos se concentran en la observación de las relaciones de orden en los pasos de la fabricación del alimento. Las preguntas que sirven para orientar este trabajo son: ¿Qué sobra? ¿Qué falta? ¿En qué orden? Para eso releen el texto fuente y confrontan con cada frase del texto-solución que están analizando. La relectura es una de las importantes estrategias de revisión de la escritura. En el caso de respuestas sobre comprensión lectora, el proceso de relectura es doble ya que recae sobre el texto fuente y sobre el texto del alumno.

“Lo hacen de manera correcta.”

¿Es pertinente esa frase evaluativa? ¿Por qué?

“Realizan el camino inverso con su trocizo de hoja.”

El autor del texto menciona el camino inverso. ¿Qué quiere decir inverso? ¿Cuál sería el camino que falta?

Se identifica la información que falta: Las podadoras van hacia la planta/las hojas. Cortan trocitos de la planta/las hojas y vuelven al hormiguero.

Se puede repreguntar: ¿Hace falta decir todo eso? Si se dice “Las podadoras cortan trocitos de hojas y las llevan al hormiguero” ¿Es suficiente? ¿Por qué?⁸

“Luego la colocan en un lugar del ormiguero allí cultivan hongo.”

¿Cuál es el sujeto de esta oración? ¿Las podadoras? ¿Las podadoras traen las hojas y cultivan el hongo? A partir de estas preguntas el docente propone a los alumnos volver al texto y recuperar la información que falta porque son otras hormigas las que hacen una pasta.

“Estos son los verdadero alimentos de las ormidas podadoras.”

Esta última parte es correcta. No hace falta modificar la progresión. Los problemas que tiene son normativos.

En conclusión, hay que:

- Eliminar la frase evaluativa.
- Resumir la frase que se refiere a la recolección de las podadoras
- Añadir la frase de fabricación de la pasta.
- Dejar el resto.

- d. Observar la división en párrafos. Este es un texto muy breve donde en lugar de párrafos encontramos oraciones.
- e. Observar el uso de la puntuación. El autor separó todo el texto en oraciones. La división es correcta.
- f. Observar la ortografía y normativa general

0Ortografía: torczito, ormidas/ormiguero

1Concordancia: cultivan hongo/los verdadero alimentos

Finalizado el análisis anterior, los alumnos están en condiciones de pasar a la tarea 5

Tarea 5: producción de insumos. En este caso, los alumnos tendrán que producir una/s oración/es para completar y corregir la información de la segunda y tercera oración del texto.

Las eliminaciones decididas en el análisis y la incorporación de los insumos necesarios permiten elaborar un primer borrador así:

~~Lo hacen de manera correcta.~~

~~Realizan el camino inverso con su trozito de hoja.~~ Las podadoras cortan hojas y las llevan al hormiguero.

Otras hormigas hacen una pasta con las hojas.

Luego la colocan en un lugar del ormiguero allí cultivan hongo.

Estos son los verdadero alimentos de las ormidas podadoras.

⁸ Ver en el Módulo de Tercer año la importancia de los guiones o scripts en el resumen.

Tarea 6: La revisión de las conexiones

El docente brinda un primer nivel de información incidental sobre las características generales de la progresión temática en un texto⁹. Este análisis es retomado luego en un espacio para la reflexión sobre el sistema textual y gramatical.

El docente puede optar por explicar el uso de ordenadores del discurso, por ejemplo:

Primero, las podadoras cortan hojas y las llevan al hormiguero. **Después**, otras hormigas hacen una pasta con las hojas. **Luego/finalmente/por último** la colocan en un lugar del hormiguero, allí cultivan hongos. Estos son los verdaderos alimentos de las hormigas podadoras.

Puede orientar el uso de conectores:

Las podadoras cortan hojas **y** las llevan al hormiguero, **donde** otras hormigas hacen una pasta **que** colocan en un lugar del hormiguero. **Allí** cultivan hongos que son los verdaderos alimentos de las hormigas podadoras.

El docente brinda el espacio para la proyección personal.

Tareas 7 y 8: Revisión de la correlación temporal verbal y de la normativa

El/la docente puede explicar el uso del presente intemporal (ahora y siempre) en este tipo de narración de procesos.

Se reflexiona colectivamente sobre la ortografía del texto. Se retoma la lista de palabras que presentaron errores ortográficos: hormiga y su familia de palabras: hormiguero, hormiguicida, etc. Asimismo se corrigen los errores de concordancia en el texto: los verdadero alimentos/los verdaderos alimentos.

Tarea 9: Edición.

Finalmente se edita el texto y se abre un espacio para que cada alumno analice su producción individual y para que todos reflexionen acerca de los temas revisados o aprendidos con el proceso de trabajo colectivo.

La secuencia de escritura que hemos detallado con este ejemplo permite desarrollar de manera satisfactoria los Núcleos de Aprendizajes Priorizados (NAP) del Segundo Ciclo referidos a la escritura.

NAP de escritura de sexto grado

- La escritura de textos en el marco de condiciones que permitan conjuntamente con el docente, sus pares y/o de manera individual, planificar el texto en función de los parámetros de la situación comunicativa y del texto elegido y, de ser necesario, consultar material bibliográfico, vincular la información presente en los textos de consulta, seleccionando de cada uno lo relevante o distintivo, tomar notas jerarquizando la información e identificando las fuentes de consulta; redactar realizando por lo menos un

⁹ En el apartado Reflexión gramatical, desarrollamos los aspectos correspondientes

borrador del texto previamente planificado; revisar el texto, concentrándose selectivamente en algunos aspectos (organización de las ideas, desarrollo del/de los tema/s, respeto de la forma, empleo del vocabulario, organización de la oración, puntuación, ortografía, empleo de conectores). Reformular el escrito, conjuntamente con el docente, sus pares o en forma individual, a partir de las orientaciones del primero¹⁰.

- La escritura de textos no ficcionales con un propósito comunicativo determinado: narraciones, presentando las personas, respetando o alterando intencionalmente el orden cronológico (temporal), presentando causalidad de las acciones e incluyendo, si el texto elegido y la situación comunicativa lo requieren, diálogos y descripciones que permitan caracterizar animales, lugares, personas a través de sus atributos más significativos y que den cuenta de las cualidades de objetos atendiendo a forma, color, tamaño, textura, brillo; exposiciones de más de tres párrafos que incluyan presentación del tema, desarrollo y cierre, ejemplos, comparaciones, definiciones, como así también integren cuadros, esquemas, organizadores gráficos al texto escrito; cartas formales con distintos propósitos y destinatarios, respetando el registro formal y utilizando las frases de apertura y cierre adecuadas al mismo. Para todos los textos supone mantener la idea expresada, escribir las palabras ajustándose a la normativa ortográfica, utilizar los signos de puntuación correspondientes (punto y seguido, punto y aparte, coma para la aclaración y para encerrar la aposición, dos puntos para el estilo directo y para los textos epistolares, paréntesis para las aclaraciones, guión con valor de paréntesis, puntos suspensivos), emplear los conectores apropiados, ajustarse a la organización propia del texto e incluir el vocabulario aprendido que refiera al tema tratado, evitando repeticiones innecesarias.
- La producción de textos escritos, de manera colectiva, en pequeños grupos y/o en forma individual, que prioricen la invención, lo estético y el juego con la palabra y los sonidos, con inclusión de algunos recursos propios del discurso literario y del género que se elija; que surjan de la observación de las características de textos modélicos, y/o que permitan la elaboración de nuevas versiones de textos leídos o narrados (por ejemplo y según los posibilite el género: la inclusión de versos, diálogos, descripciones), como también, el cambio de género (por ejemplo, inventar un cuento a partir de la historia que se cuenta en una poesía narrativa), entre otras posibilidades.”

10 Todo el proceso de escritura es recursivo y no secuencial o lineal.

La gramática en el segundo ciclo¹¹

El segundo ciclo, como dijimos al principio de este módulo, es una etapa de tres fructíferos años para aprender a leer y comprender textos de todo tipo, pero especialmente útiles para aprender cómo se leen y se entienden los textos de estudio de todas las áreas o disciplinas. También es una etapa importante para escribir mucho, todos los días, textos que permiten permanecer en la escuela estudiando con provecho, como respuestas a preguntas y resúmenes de diversos temas de estudio, así como también textos que permiten pensar todas las fases y recursos de una escritura completa como narrativas y cartas, por ejemplo. De estas lecturas y escrituras surge la posibilidad de resolver genuinos problemas de Lengua y de reflexionar acerca de las características del sistema, las normas vigentes y los usos.

No es didácticamente aconsejable el camino inverso, que parte de la exposición teórica de un tema recortado de la gramática que no se constituyó previamente en problema o motivo de interés para los alumnos y luego aplica lo aprendido a casos particulares.

La reflexión gramatical desarrollada en este módulo

El aprendizaje de la gramática de la Lengua se vuelve accesible y significativo para los alumnos del segundo ciclo a través de una estrategia dialéctica que

- parte de una situación de comprensión oral o escrita, o bien de producción escrita que plantea un desafío,
- pasa por la discusión acerca de las diversas formas de resolución de ese desafío,
- reflexiona sobre las características del sistema de la lengua que se pusieron en juego para resolver el desafío de comprensión y/o producción, así como también reflexiona sobre las normativas que hay que conocer para resolver el problema,
- sistematiza la reflexión en un espacio de trabajo de Gramática en la carpeta o cuaderno,
- y vuelve a la situación inicial con una mirada enriquecida para continuar el proceso.

Así, no sólo se facilita el abordaje de los contenidos más “duros” o formales, sino que se posibilita la profundización y la reflexión metacognitiva de alumnos y alumnas.

Como vimos, los contenidos de gramática tienen que ser sistematizados en las horas de Lengua y ejercitados hasta formar parte de un desempeño cada vez más autónomo del proceso de escritura y de interpretación lectora de los alumnos. En este sentido, la reflexión gramatical ocupa dos espacios: el de la lengua como contenido transversal y el de la lengua como espacio curricular específico. En el primero de ellos, la gramática es instrumento para comprender los textos y está ligada a la solución de los problemas de lectura y escritura, procesos puestos al servicio de aprender los contenidos de los distintos espacios curriculares y de la Literatura. En el segundo

¹¹ Este apartado continúa el correspondiente “La gramática en el tercer año” del Módulo “Alfabetización. Tercer Año” cuya lectura es imprescindible.

caso, la gramática es un objeto de reflexión en sí mismo y requiere no sólo el trabajo sobre problemas sino la ejercitación correspondiente que permita superar los errores y problemas que encuentran los niños al hablar, escuchar, leer y escribir. Para ello, es conveniente que en la carpeta de los alumnos y alumnas se habilite un espacio de Gramática, destinado a recoger las reflexiones que los alumnos realizan **a partir de sus lecturas y escrituras**.

En este trabajo recuperamos los NAP de sexto grado porque son los contenidos gramaticales terminales de ciclo y por lo tanto sirven para ejemplificar el trabajo necesario durante los tres años. Se sugiere a los/las docentes la lectura de los restantes. Un repaso a las actividades de lectura y escritura que hemos propuesto en este módulo permite ver que en ellas se encuentran las mejores posibilidades de plantear todos los contenidos gramaticales que figuran en los NAP:

<p><i>NAP de sexto grado correspondientes a Gramática:</i></p> <p>La reflexión a través de la identificación, con ayuda del docente, de <u>unidades y relaciones gramaticales y textuales</u> <u>distintivas de los textos leídos y producidos en el año</u>, lo que supone reconocer y emplear:</p>	<p><i>Actividades que permiten tratar estos temas gramaticales:</i></p> <p>primero para facilitar la comprensión de los textos que se leen y para mejorar la propia producción escrita y después como objeto de sistematización en la carpeta.</p>
<p>Formas de organización textual y propósitos de los textos.</p>	<p>Se reflexiona sobre este tema cada vez que se lee un texto de Literatura o de estudio y cada vez que se escribe un texto. Se va completando un apartado en la carpeta con los tipos de textos y sus características, después de leerlos y antes y después de escribirlos.</p>
<p>El párrafo como una unidad del texto.</p>	<p>Cada vez que se lee, especialmente texto de estudio, se reflexiona sobre sus párrafos: se los subtitula para comprender el sentido de cada uno en el desarrollo del tema del texto. Al escribir se reflexiona sobre el formato textual elegido y sus partes, cada una de las cuales se desarrolla en (por lo menos) un párrafo.</p>

<p>La oración como una unidad que tiene estructura interna. Oración bimembre y oración unimembre</p>	<p>▶ Al leer y reflexionar sobre lo leído, los alumnos reconocen las relaciones entre agentes (sujetos) y acciones o estados (predicados) y observan su correspondencia con estructuras sintácticas (oraciones bimembres). Asimismo reconocen fragmentos que no poseen sujeto ni predicado (oraciones unimembres). Al escribir, se reflexiona sobre la necesidad de separar oraciones según el cambio de agentes.</p>
<p>Sujeto expreso y sujeto tácito, según las circunstancias, para lograr la cohesión del texto o como recurso de estilo (por ej. omitir el sujeto para mantener la intriga acerca de quién es el personaje del cual se habla)</p>	<p>▶ Usos del sujeto que se reconocen en la lectura y se emplean en la escritura. Luego se sistematizan con ejemplos propios y de autor en la carpeta de Gramática.</p>
<p>algunos procedimientos de reformulación oracional: eliminación de elementos, expansión (ej. del predicado por medio de circunstanciales), desplazamiento (ej. el verbo al comienzo de la oración), reducción , y reemplazo de unidades (por ej.: un o.d o un o.i. por el pronombre correspondiente) en función de las variaciones de sentido que estos procedimientos provocan (por. ej. focalizar una información) y de las exigencias de la cohesión textual (por ej. evitar repeticiones)</p>	<p>▶ Especialmente en la escritura, cuando los alumnos producen insumos para llenar huecos de información en los textos (ver escritura) se da lugar para estos procedimientos.</p>
<p>Sustantivos, adjetivos, artículos, verbos, adverbios y pronombres en caso nominativo. Algunas variaciones morfológicas principales tales como género, número; tiempo, modos indicativo e imperativo y persona, y las relaciones de algunos de estos cambios con la funcionalidad del texto</p>	<p>▶ Al leer, los alumnos conocen un vocabulario formado por esas distintas clases de palabras, que luego pueden ser usadas en la propia escritura. Después de escribir se verifican las concordancias y usos significativos de los modos y tiempos verbales.</p>

<p>Los tiempos verbales propios de la narración – pretéritos perfectos simples y pretérito imperfecto para dar cuenta de los hechos del relato; pretérito pluscuamperfecto para narrar los hechos anteriores al tiempo del relato; el presente o pretérito imperfecto para presentar el marco o describir personajes u objetos, y presente para el diálogo – y los conectores temporales y causales correspondientes</p>	<p>▶ Al leer y luego escribir narrativas tanto históricas (textos de estudio de Ciencias Sociales) como de ficción, se sistematiza el uso de los tiempos verbales y su sentido en el texto. Luego se arma el paradigma en la carpeta de gramática. No al revés.</p>
<p>Verbo ser más construcción nominal en las definiciones y las comparaciones en los textos expositivos; el presente para marcar la atemporalidad y los adjetivos descriptivos para brindar las características de los objetos presentados, en los textos expositivos;</p>	<p>▶ Los textos de Ciencias Naturales son especialmente indicados para encontrar ejemplos de estos usos y luego sistematizarlos con los alumnos en la carpeta de Gramática.</p>
<p>Formas condicionales en las consignas seriadas de cierta complejidad (“Si te encuentras con una palabra desconocida, trata de inferir sus significado a través de...”) en los instructivos</p>	<p>▶ Los y las docentes pueden usar este tipo de consignas y trabajarlas con los alumnos según el enfoque expuesto en el Módulo 2.</p>
<p>Pronombres personales y posesivos como elementos de cohesión textual. Pronombres interrogativos y exclamativos</p>	<p>▶ Especialmente se debe procurar que los alumnos reconozcan en la lectura de texto de estudio el uso de pronombres en situaciones de referencialidad. Se desarrollan ejemplos en el Módulo de Tercer año.</p>
<p>Relaciones de significado: sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, para la ampliación y la resolución del vocabulario desconocido y como procedimiento de cohesión. Familias de palabras (morfología derivativa: sufijación, prefijación y composición) para deducir el significado o la ortografía de alguna palabra y/o para la ampliación del vocabulario (por ejemplo, el afijo “geo” en los textos de estudio: geografía, geógrafo, geoide, geología, entre otras)</p>	<p>▶ Antes y después de cada lectura se selecciona un conjunto de palabras nuevas que aparecen en el texto y se explican estas relaciones.</p>

<p>El conocimiento de reglas de acentuación, uso de letras y puntuación, y de la ortografía correspondiente al vocabulario de uso¹², lo que supone reconocer y emplear:</p> <ul style="list-style-type: none"> -tilde para distinguir monosílabos (ej.: <i>mi / mí, de / dé, si / sí</i> entre otros) -tildación de los adverbios terminados en “mente” -algunas reglas ortográficas básicas, por ejemplo, las referidas a los afijos vinculados con el vocabulario especializado: hiper, hipo, hema, hidro, logía, geo, entre otros -algunos homófonos (por ej.. hecho/ echo, rayar / rallar, halla /haya, entre otros) -signos de puntuación: la coma para la aclaración y para la aposición, -palabras de alta frecuencia de uso (por ej. las correspondientes al vocabulario propio de las áreas, tales como <i>tecnología, ciudadanía, fotosíntesis, descripción</i>) mayúscula en tratamiento abreviados (por ej. <i>Dr. Sr.</i>) y en abreviaturas 	<p>▶ En las redacciones propias y en especialmente en el trabajo de taller de escritura y elaboración de borradores se encuentran oportunidades de tratar estos problemas normativos y luego sistematizarlos en la carpeta de Gramática.</p>
--	--

Bibliografía

Camps, A. y Milian, M. (comps.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens, 2000.

Cassany, D. *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós, 1987.

_____ *Enseñar lengua*. Madrid: Grao, 1994.

Colomer, T. “La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión” en *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 216, julio-agosto 1993.

¹² El hecho de señalar en este eje las nociones y reglas que deberán abordarse específicamente en cada año, **no significa que no deban recuperarse las trabajadas en años anteriores**, en situaciones de comprensión y producción de textos.

- Flower, L. y Hayes, J. "Teoría de la redacción como proceso cognitivo", en *Textos en contexto 1* ("Los procesos de lectura y escritura"). Buenos Aires: Lectura y Vida, 1996.
- Halliday, M. A. K. *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE, 1986.
- Melgar, S. "Aprender a escuchar", en *Escuchar, hablar, leer, escribir en la EGB*. Buenos Aires, Paidós, 1999.
- Minnik Santa C. y Alvermann, D. *Una didáctica de las ciencias*, Buenos Aires: Aique, 1994.
- Nunan, D. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- Olson, D. R. y Torrance, N. (comps.) *Cultura y oralidad*. Barcelona: Gedisa, 1991.
- Ong, W. *Oralidad y escritura*. México: FCE, 1987.
- Pittelman, S. (et al.) *Trabajos con el vocabulario*. Buenos Aires: Aique, 1991.
- Sanmartí, N. "Enseñar a elaborar textos científicos en las clases de ciencias" en *Alambique*, Nº12, abril 1977.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. "Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita", en *Infancia y aprendizaje*, Nº 58. Barcelona, 1992.
- Silvestri, Adriana. *En otras palabras*. Buenos Aires: Cántaro, 1998.
- Solé, I. "Lectura y estrategias de aprendizaje" en *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 216, 1993.
- Stubbs, M. *Lenguaje y escuela*. Buenos Aires: Kapelusz, 1984.
- Tishman, S.; Perkins, D. y Jay, E. *Un aula para pensar*. Buenos Aires: Aique, 1997.
- Van Dijk, T. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1983.

ANEXO - Algunos verbos que se usan en las consignas

Un conjunto de verbos frecuentemente empleados en el segundo año, constituyen un marco de referencia para formular objetivos, expectativas y consignas de trabajo. Cada uno se relaciona con otros verbos o consignas que lo desarrollan y especifican:

- Las consignas que indican SUBRAYAR, MARCAR O ENCERRAR, SEÑALAR se relacionan con las habilidades de IDENTIFICAR, SELECCIONAR, RECONOCER, DISTINGUIR.

Ejemplo:

Señalar las palabras que indican el orden en que se dan los pasos de un proceso

- NOMBRAR, TITULAR se relaciona con las habilidades de DESIGNAR, LLAMAR, DENOMINAR.

Ejemplos:

Poner un subtítulo a cada párrafo del texto

- DESCRIBIR se relaciona con DECIR CÓMO es algo/ alguien, DECIR LO QUE PASA CUANDO.

La descripción es un texto o fragmento textual que responde en general a la pregunta “qué/cómo es”. ES el procedimiento inverso a la denominación, que, por síntesis, nombra algo ya caracterizado.

Ejemplo:

¿Cómo es el sapo de los cuentos de Gustavo Roldán ? ¿Qué pasa cuando una planta no recibe luz?

- DIBUJAR, HACER UN GRÁFICO, se relaciona con CONSTRUIR, PROPONER, PROPONER UN MODELO.

Ejemplo:

En matemática, los alumnos grafican la solución a las situaciones problemáticas que se les proponen; en lengua, sobre todo en quinto y sexto grado, pueden elaborar cuadros a partir de la lectura de textos de estudio.

- ORDENAR se relaciona con PONER EN SECUENCIA, PONER EN UN ORDEN QUE SE INDIQUE (de mayor a menor, por relación de proximidad o lejanía con un hecho o circunstancia, etc.).

- **COMPARAR** se relaciona con **EXAMINAR, OBSERVAR ATENTAMENTE** dos o más objetos, procesos o conceptos para descubrir sus **RELACIONES, SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS**.