

**Propuesta de enseñanza**

# **Alfabetización en el Segundo Ciclo**

**Sara Melgar  
Marta Zamero**



## PRESENTACIÓN

### El segundo tramo de la escolaridad primaria

El Segundo ciclo es el ciclo “invisible”. Aparentemente no tiene problemas, pero eso se debe a que existe poca costumbre de analizar la información e indicadores directos de su rendimiento, a diferencia de primer ciclo, donde el fracaso se detecta como repitencia y al inicio de la escuela secundaria donde se lo detecta como deserción.

Si la propuesta de enseñanza del Segundo Ciclo es amplia, desafiante y variada en sus contenidos y tiene como foco el desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo de los alumnos, se gestarán las condiciones que le permitan llevar a cabo sin dificultades la transición a la Escuela Secundaria.

### La metodología de Progresión Asistida

Esta metodología incluye un conjunto de propuestas y recursos pedagógicos orientados hacia el fortalecimiento de la tarea de enseñanza de los maestros del Segundo Ciclo de la escuela primaria. Se inspira en ciertas convicciones que actúan como premisas fundamentales:

- que todos los chicos tienen capacidades de aprendizaje, por el solo hecho de su condición humana;
- que las escuelas tienen mucho por dar a sus alumnos, y que a veces eso no ocurre por ciertas inercias pedagógicas o institucionales que inhiben la potencia de sus propuestas más allá de las dificultades de los contextos

Esta propuesta intenta recuperar la autoestima de los docentes y su confianza en la potencialidad de sus alumnos. Ambas han sido muy afectadas por una realidad muy cruel, pero también por corrientes de pensamiento que consideran imposible sobreponerse a esta situación.

También contribuye a profundizar una perspectiva de ciclo, útil para instalar procesos de mediano plazo que favorezcan la continuidad de la experiencia escolar de los niños y las niñas, la cual les permitirá conquistar crecientes capacidades para moverse con mayor autonomía en la escuela y para aprender.

### Objetivos y criterios estructurantes

Los objetivos principales que nos guían en la implementación de la metodología son:

- Fortalecer los aprendizajes básicos, promoviendo estrategias para el logro de aprendizajes de calidad en el Segundo Ciclo.
- Diseñar, aplicar y ajustar un dispositivo de trabajo con escuelas que atienden a matrícula en situación de pobreza, que permita la articulación de apoyos técnicos y propuestas de enseñanzas para estructurar un itinerario de mejoramiento en los resultados de aprendizaje.
- Desarrollar, junto a las escuelas, metodologías de gestión y organización institucional que garanticen logros de aprendizaje para la mayor parte de los niños.

## ¿Qué propone esta metodología por las escuelas?

Las acciones se estructuran en torno a 3 ejes:

- **La propuesta de enseñanza** centrada en la llamada *alfabetización avanzada*. Se propone ayudar a desarrollar en los alumnos y alumnas la capacidad de comprensión y producción de textos escritos en todas las áreas del conocimiento a través de metodologías que favorezcan el aprovechamiento intensivo de los textos de estudio. Asimismo, se propone apoyar en la construcción de una mayor formalización del trabajo en matemática, a través de metodologías que se centren en la resolución de problemas y la interpretación de información en textos de circulación social. Los docentes participan de las capacitaciones y aplican las secuencias didácticas
- **La propuesta de organización y gestión institucional focalizada** en la revisión del uso del tiempo, la asignación del personal docente y la organización de los grupos de alumnos. Teniendo en cuenta las situaciones de alumnos en sobreedad, estimula y acompaña iniciativas institucionales de aceleración. Los directivos participan en talleres de trabajo sobre el grupo promotor y realizan capacitaciones internas para la lectura y aprovechamiento de los materiales
- **La evaluación y seguimiento de los aprendizajes** de los alumnos. Se aplican instrumentos de evaluación para captar datos relevantes acerca del posicionamiento de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Se interpretan los resultados para identificar los progresos y planificar las acciones específicas de apoyo para aquellos que lo requieran. Docentes y directivos participan de los ateneos de corrección y talleres de devolución y análisis de los resultados de las evaluaciones.

### La alfabetización avanzada como objetivo del Segundo Ciclo

Hablar de alfabetización en sentido amplio significa reconocer que, junto con el dominio de la lectura y la escritura, hay una diversidad de conocimientos y de procedimientos, y un conjunto de actitudes y valores que nos permiten comprender nuestro mundo y actuar en consecuencia. Por otra parte, se requiere un nivel mínimo de conocimientos y habilidades generales socialmente compartidas, no sólo para contribuir al desarrollo de todos los niños a nivel individual sino también a su formación social.

Leer comprensivamente, poder utilizar los números, disponer de conocimientos de medida y de espacio y desarrollar habilidades para producir textos acordes con usos socialmente relevantes y resolver creativamente problemas matemáticos, son las capacidades instrumentales que permiten el resto de aprendizajes escolares. Estas capacidades son esenciales para la comunicación de los niños y para el proceso de estructuración de niveles más complejos del pensamiento. Pero, además, son los parámetros usados por todas las escuelas en el momento de decidir el pase de grado o no de los alumnos.

## Índice

A partir de cuarto año.....	5
Ideas fuerza para el segundo ciclo .....	5
Organización curricular propuesta para la enseñanza de Lengua en el Segundo Ciclo.....	8
Mes 1: El repaso imprescindible .....	10
Revisión del cuaderno o carpeta del año anterior .....	10
Reencuentro con la literatura .....	11
Exploración inicial del manual.....	12
Desde el segundo mes: Leer y escribir para aprender los contenidos de Lengua, Literatura y de todas las áreas .....	14
Lectura de Literatura. La enseñanza de la narrativa .....	14
Propuesta de enseñanza .....	16
Sugerencia para el desarrollo de una planificación mensual de Literatura y escritura .....	19
La lectura del texto de estudio. Secuencias y propuestas de enseñanza .....	22
Enseñar a comprender el texto expositivo. Secuencia de tareas .....	23
La selección del texto: primera tarea a cargo del docente .....	23
Enseñar a comprender consignas .....	25
Enseñar a comprender preguntas.....	29
Enseñar a reformular.....	38
Sugerencia para el desarrollo de una planificación mensual de Lectura en .....	40
Ciencias articulada con las áreas correspondientes.....	40
La escritura. Propuestas de enseñanza .....	41
Secuencia para la enseñanza de la escritura.....	42
Ejemplo de desarrollo de la secuencia anterior para la reescritura de la respuesta a una consigna de una prueba de Ciencias Naturales.....	46
La reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos en el segundo ciclo .....	55
Algunos ejemplos de enseñanza de gramática para promover la reflexión .....	59
Anexo 1. La literatura y la enseñanza de la narrativa .....	61
Anexo 2. Propuesta de distribución de contenidos para cuarto, quinto y sexto grados.....	76
Bibliografía .....	80

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

## A partir de cuarto año...

El segundo ciclo da comienzo al proceso de segunda alfabetización, 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, así como 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 grado<sup>2</sup>. Por ejemplo, en el segundo ciclo, en general, no parecen implementarse secuencias específicas para aumentar la capacidad lectora y escritora de alumnos y alumnas, enseñándoles de manera que puedan leer más cantidad de textos de diversos tipos de manera más sostenida; asimismo parece ser insuficiente la enseñanza destinada a profundizar la comprensión y el análisis de lo leído.

Es por eso que docentes y directivos del EGB3 o de 1° 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, especialmente los textos de estudio;
- escritura deficiente y con errores normativos que obstaculiza el buen desempeño en las evaluaciones escritas en todas las áreas;
- expresión oral rudimentaria;
- lectura balbuceante en voz alta.

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

Tal vez muchos docentes piensan 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 escribir cada vez mejor durante el segundo ciclo.

Sin embargo, 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, especialmente aquellos ligados a campos de conocimiento específicos; por eso, es preciso aprovechar el segundo ciclo como etapa adecuada para que los alumnos puedan profundizar su conocimiento y práctica de la lengua escrita.

## Ideas fuerza para el segundo ciclo

El segundo ciclo es el espacio indicado para que los docentes profundicen 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.

---

<sup>2</sup> 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.

Las siguientes ideas fuerza o focales articulan Lengua y Literatura en el segundo ciclo en el interior del área y con las demás áreas, y le brindan especificidad para evitar el amesetamiento de los aprendizajes, promoviendo, en cambio, un desarrollo sostenido de las habilidades lectoras y escritoras de los alumnos y alumnas de cuarto a sexto grados:

- Aumento de la cantidad de lecturas y escrituras y paulatino incremento de su extensión a lo largo de los tres años del ciclo, para contribuir a la formación del lector asiduo.
- Articulación de la enseñanza de la lectura y la escritura en Lengua con las lecturas y escrituras necesarias en las áreas, a partir de la comprensión y producción del texto expositivo, para contribuir al dominio de los usos instrumentales de la lectura y la escritura.
- Fuerte énfasis en la enseñanza, por parte del docente y en la escuela, de estrategias para saber hacer que contribuyen al desarrollo del oficio del alumno y sus capacidades de respuesta académica: interpretar y ejecutar las consignas, leer las lecciones del manual, entender y contestar distintos tipos de preguntas, resumir, escribir algunos textos a partir de las lecturas efectuadas.
- Estrecha vinculación de los contenidos gramaticales con las lecturas y las escrituras efectivamente trabajadas, para vincular productivamente los procesos de comprensión y producción con la reflexión que permite seleccionar formas adecuadas y aceptables.
- Ejercitación diaria de la oralidad en: preguntas y respuestas, explicaciones, reformulaciones, puestas en común, lecturas.
- Aumento de las lecturas literarias y complejización de sus géneros, formatos y temáticas, para formar al lector literario.

- Leer en todos los espacios curriculares

Los y las docentes del segundo ciclo son quienes han de enseñar a sus alumnos cómo se comprende un texto y además deben ser modelos de cómo se lee, cómo se resuelven las dificultades de lectura y cómo se emplea lo leído en cada área, además de involucrarlos en tareas donde ellos mismos puedan resolver la comprensión del texto. 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 durante los tres años del ciclo: 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 durante los tres años del ciclo: Los textos literarios se trabajan en horas de taller y también en la biblioteca. La lectura del texto expositivo se realiza en articulación con Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Las enseñanzas de la consigna y los tipos de preguntas permiten la vinculación y articulación con esas mismas áreas y también con Matemática.

- 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 literarios y expositivos 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.

- Se alfabetiza a través de todo el currículum. Articulación vertical y horizontal

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, durante el año y en todo el ciclo, 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.

- La carpeta para segundo ciclo, un espacio de producción y reflexión

En el segundo ciclo, alumnos y alumnas usarán una carpeta como soporte de su trabajo escolar y como paralelo personal de las áreas y del manual de estudio. Para el área de Lengua y Literatura conviene que organicen las siguientes secciones: Lecturas y escrituras de Literatura / Lecturas y escrituras de textos expositivos/ Reflexión sobre la lengua y los textos.

## **Organización curricular propuesta para la enseñanza de Lengua en el Segundo Ciclo**

Proponemos que todos los años del segundo ciclo se dividan pedagógicamente en dos etapas:

*Marzo - Tareas de repaso:*

Revisión de cuaderno o carpeta del año anterior

Relectura de textos literarios. Escritura de recomendaciones.

Presentación y exploración del/los manual/es.

*A partir del segundo mes y durante todo el año - Desarrollo del área Lengua y Literatura como espacio propio, en articulación inmediata con Ciencias Sociales y Naturales y en vinculación con Matemática a través de la pregunta y la consigna:*

Secuencias de lectura de textos literarios

Secuencias de lectura de textos expositivo-explicativos (seleccionados del/los manual/es)

Secuencias de escritura vinculadas con ambos tipos de texto

<i>Ejemplo para Abril</i>			
<i>Primera semana</i>	<i>Segunda semana</i>	<i>Tercera semana</i>	<i>Cuarta semana</i>
Lengua: Texto literario 1	Lengua: Texto literario 2	Lengua: Escritura	Lengua: Escritura
(Articulación) Lectura en Ciencias Naturales	Preguntas, consignas	(Articulación) Lectura en Ciencias Sociales	Preguntas, consignas
	(Articulación) Matemática: pregunta y consigna		(Articulación) Matemática: pregunta y consigna

<i>Ejemplo para Mayo</i>			
<i>Primera semana</i>	<i>Segunda semana</i>	<i>Tercera semana</i>	<i>Cuarta semana</i>
Lengua: continúa con la lectura de textos literarios y las escrituras que seleccione el/la docente	continúa	Escritura	Continúa
Lectura en Ciencias Naturales 2	Continúa	Lectura en Ciencias Sociales 2	Continúa
	Articulación Matemática continúa		Articulación Matemática continúa

*Cierre del primer trimestre*

<i>Ejemplo para Junio</i>			
<i>Primera semana</i>	<i>Segunda semana</i>	<i>Tercera semana</i>	<i>Cuarta semana</i>
Lectura en Ciencias Naturales 3	Continúa	Secuencia de resumen	Secuencia de resumen

<i>Ejemplo para Julio</i>	
<i>Primera semana</i>	<i>Segunda semana</i>
Secuencia de resumen	Secuencia de resumen

*Receso invernal*

## Mes 1: El repaso imprescindible

A lo largo de la propuesta de alfabetización para el primer ciclo 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 alfabetizado<sup>3</sup> y que todos se encuentran en algún punto del proceso que es imprescindible evaluar y retomar. El segundo ciclo tiene responsabilidades específicas respecto del proceso de alfabetización cuya fase inicial se ha desarrollado en el primer ciclo, pero que de ninguna manera está concluido. El primer ciclo ha sido el espacio para empezar a aprender a leer y escribir. El segundo ciclo es el espacio para afianzar lo aprendido y usarlo como herramienta imprescindible para aprender todos los contenidos del currículum.

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. Es un momento en el que se hace muy visible la articulación interanual ya que cada maestro retoma la enseñanza reconociendo los saberes alcanzados por los alumnos.

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.

En el marco de este repaso los y las docentes tienen múltiples oportunidades para realizar un verdadero y exhaustivo diagnóstico de sus alumnos.

### Revisión del cuaderno o carpeta del año anterior

La carpeta o 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 en el que el docente se dirige a su alumno a través de*

<sup>3</sup> Como sabemos, la alfabetización es un proceso complejo que requiere muchos años de aprendizaje y no se resuelve en el primer ciclo.

*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.* <sup>4</sup>

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 en el/los cuadernos del año anterior; comenten colectivamente cuáles son los contenidos que están repasando, ocasión que aprovechará el/la docente para promover 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. Estas sencillas tareas permiten que el docente escuche atentamente a los alumnos en sus percepciones acerca de los aprendizajes realizados y en sus expectativas frente a los nuevos.

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<sup>5</sup>.

Ejemplos de consignas para las tareas de repaso:

- Traigan a clase los cuadernos de Lengua del año anterior.

(Con los cuadernos, en clase)

- En pequeño grupo, repasen las tareas o los temas desarrollados en el cuaderno bajo los títulos, expliquen a los compañeros esas tareas o temas. Miren una tarea del mes de junio, septiembre, octubre, lean el título, y expliquen a los compañeros qué aprendieron en esa tarea
- Busquen una prueba que les hayan tomado a fines del año pasado. Lean las indicaciones/las consignas. Repasen sus respuestas. En pequeño grupo, traten de explicar qué hicieron bien y en qué tuvieron errores. (El/la docente escuchará atentamente las explicaciones de los alumnos y los ayudará a identificar correctamente logros y dificultades)

## 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

<sup>4</sup> 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

<sup>5</sup> Más adelante en este módulo desarrollamos la enseñanza de la consigna (ver “Leer y escribir para aprender los contenidos de las áreas”).

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 contribuye a satisfacer necesidades de tipo emocional. Además, es una importante herramienta de aprendizaje que expande las fronteras de lo conocido.

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; obras de teatro, cuentos populares tradicionales, mitos, leyendas, fábulas, cuentos literarios y novelas cortas.

El resultado de este reencuentro con la Literatura leída el año anterior puede mostrarse en una cartelera que se cuelga en el aula, por ejemplo, con el título:

Los recomendados

Para cada texto recomendado:

- Apellido y nombre del autor, Título del texto, Editorial, Lugar de edición y año de edición.
- Aspecto preferido en una o dos frases: (Ejemplo: Te va a gustar. Es de aventuras.)

### **Exploración inicial del manual**

Los manuales escolares 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 ha de 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 sistemas 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.

Como resultado de esta tarea, los alumnos y alumnas podrán explicar oralmente qué informaciones contiene una página del manual, qué tareas indica y si esas tareas son individuales o grupales, orales o escritas. También podrán buscar un tema en el índice y ubicar la página correspondiente.

## Desde el segundo mes: Leer y escribir para aprender los contenidos de Lengua, Literatura y de todas las áreas

Una vez cumplimentado el repaso, a partir del mes de abril comienza la segunda etapa del año lectivo, donde se enseñan los contenidos correspondientes al año en curso. La centración en la lectura de textos como punto de partida de las enseñanzas y los aprendizajes en el área de Lengua y Literatura y de la articulación con las demás áreas, se mantiene en el segundo ciclo, lo cual marca la continuidad y articulación con respecto al primero.

El siguiente cuadro propone una organización de los contenidos que contempla los espacios típicos de distribución de las áreas a lo largo de un mes de trabajo:

<i>Mes ejemplo</i>			
<i>Primera semana</i>	<i>Segunda semana</i>	<i>Tercera semana</i>	<i>Cuarta semana</i>
Lengua: Texto literario 1 Secuencia de lectura y reflexión sobre la lengua y los textos	Lengua: Texto literario 2 Secuencia de lectura y reflexión sobre la lengua y los textos	Lengua: Secuencia de escritura y reflexión sobre la lengua y los textos	Lengua: Secuencia de escritura y reflexión sobre la lengua y los textos
(Articulación) Lectura en Ciencias Naturales 1. Secuencia de lectura de texto expositivo	Preguntas, consignas, reformulación y reflexión sobre la lengua y los textos	(Articulación) Lectura en Ciencias Sociales 1. Secuencia de lectura de texto expositivo	Preguntas, consignas, reformulación y reflexión sobre la lengua y los textos
Ciencias Naturales	Articulación con Matemática. Consigna y pregunta	Ciencias Sociales	Articulación con Matemática. Consigna y pregunta
Matemática	Matemática	Matemática	Matemática

Como se observa en el cuadro, el trabajo a partir de la lectura de textos estructura la propuesta para el segundo ciclo, con el mismo criterio que se utiliza dentro del proyecto para el primer ciclo. De la lectura derivan la escritura y la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos. Los textos a leer son de dos tipos: literarios y no literarios expositivos.

### Lectura de Literatura. La enseñanza de la narrativa

Seleccionamos la narrativa como género predominante en el segundo ciclo porque se trata de “una forma de organizar el discurso que es, al mismo tiempo, un modo de organizar la experiencia y de pensar el futuro, una forma de imaginar mundos posibles o imposibles, una fuente de placer, quizás, junto con la conversación, la forma más universal de expresarnos y de entender el mundo, a los demás y a nosotros mismos.” (Lomas y Tusón, 2000).

La narrativa está fuertemente relacionada con la alfabetización y con las concepciones del tiempo y la acción que derivan de ella. Aunque existen narraciones orales y narraciones escritas, en sociedades como las llamadas occidentales, tan fuertemente marcadas por la racionalidad de la escritura, las exigencias de estructuración del escrito han dado forma precisa y extendida a los esquemas narrativos.

Así pues, en nuestro contexto educativo, la narrativa es un contenido de base, que contribuye de manera sustantiva para la inclusión de los alumnos en la cultura escrita de la comunidad. En la actualidad, la psicología y los estudios cognitivos miran con renovado

interés la capacidad narrativa porque se considera que los seres humanos generan conocimiento sobre ellos mismos y sobre el mundo desde dos vertientes: la lógica-racional y la simbólica.

Los niños y jóvenes tienen que conocer el mundo a través del primer sistema de pensamiento, para su aprendizaje científico y técnico. Pero también tienen que escuchar y leer relatos que permiten:

- hipotetizar lo que ocurrirá más tarde,
- incorporar detalles a lo que ya ha pasado,
- identificarse con los personajes e implicarse emocionalmente en lo que les ocurre.

Los que escuchan o leen relatos

- construyen cognitivamente el cuadro mental que les permite seguir la narración,
- realizan una evaluación de las ideas y de los personajes.

Para apropiarse de manera enriquecedora de los contenidos que aporta la narración, es central que la escuela brinde todas las oportunidades para que los alumnos desarrollen su competencia literaria. Los textos literarios ofrecen códigos complejos y plurales en los que, además del lenguaje y la estructura de la narración, entran contenidos culturales, ideológicos y contextuales que el lector ha de decodificar para entenderlos. En la escuela y con su docente los alumnos y alumnas aprenden esos contenidos<sup>6</sup>.

Es importante que los docentes consideren que este conocimiento literario no se obtiene copiando definiciones en la carpeta, sino leyendo y comentando muchos relatos en clase con el grupo, para luego realizar producciones personales y anotar reflexiones acerca de los textos. Los y las docentes serán los mediadores letrados y expertos que enseñan el reconocimiento de rasgos, recursos y estrategias de la narración, para ser comunicado y compartido con los compañeros de lectura, hecho de manera inteligente, y sostenido a través de muchas lecturas compartidas que harán ver a sus alumnos las características genéricas y el uso de recursos en la narrativa.

Estas observaciones tendrán lugar sobre todo en intercambios conversacionales en torno al texto, que llamamos comentarios colectivos. La asiduidad de esta práctica crea una comunidad lectora en el aula.

Las tareas compartidas de esta comunidad lectora al explorar los textos, al comprobar que la lectura de uno lleva a otro, que los textos mismos incluyen referencias a otros en una especie de inmenso entretejido, podrán contribuir a la creación de una comunidad interpretativa, capaz de disfrutar los textos particulares pero también capaz de disfrutar con las múltiples conexiones que vinculan unos textos con otros a través de las relaciones conocidas como intertextualidad.

En esta comunidad lectora e interpretativa que es el aula se crean las condiciones para el desarrollo del lector informado, que acrecienta su placer porque percibe estas vinculaciones y así enriquece con su propio aporte todo lo que lee. Este procedimiento no es exclusivo de la literatura “adulta” y puede enseñarse en la escuela, a través de un diálogo que abre, acompaña y cierra la lectura del texto con la reflexión acerca de sus características.<sup>7</sup>

En el segundo ciclo, los contenidos vinculados con la narrativa deben contribuir a afianzar el conocimiento de la estructura canónica o clásica del género y a posibilitar la reproducción y la producción de narrativas por parte de alumnos y alumnas.

---

<sup>6</sup> Ver al final Anexo: Elementos de narratología para docentes del segundo ciclo

<sup>7</sup> Sugerimos que los docentes del segundo ciclo lean en el Anexo Elementos de narratología el punto “Algunos elementos para la enseñanza de la narrativa en el primer ciclo de la EGB”, para recuperar con los alumnos las características de las narrativas iniciales.

La progresión y secuenciación de contenidos en el segundo ciclo presenta un incremento cuantitativo y cualitativo en la lectura de la narrativa. Es decir, que en este ciclo aumenta el número de lecturas a medida que se afianza la autonomía del lector, y a la vez se profundiza la apropiación de algunas características formales de la narrativa, es decir, el conocimiento y la comprensión de las características del cuento y su empleo en la producción de narrativas personales.

### ***Propuesta de enseñanza***

#### Secuencia para la enseñanza de la lectura del texto literario

##### **Tarea 1 Texto y cultura – Foco: Oralidad: La conversación. El conocimiento intertextual de los alumnos en la recuperación de experiencias lectoras anteriores.**

Es conveniente que una nueva lectura literaria se inicie con una conversación entre los que van a compartirla. Las conversaciones e intercambios orales relacionados con la tarea “Texto y cultura” permiten recuperar los saberes de los alumnos en relación con el cuento que se les propondrá. Por ejemplo, si van a leer una fábula, el/ la docente trata de recuperar lo que conocen sobre cuentos tradicionales, cómo son los personajes, qué pasa en esos cuentos, quién vence o engaña a quién, ya que generalmente suele haber enfrentamientos entre alguien grande y poderoso con alguien más pequeño e inteligente. Cuando se trata de cuentos contemporáneos, se recuperan otros cuentos leídos anteriormente y distintos personajes para que cuando lean el nuevo cuento puedan compararlos en cuanto sus características y a la resolución de los conflictos que enfrentan. Con estas preguntas, además, van evocando las características generales de la trama narrativa, la identificación del conflicto, la caracterización de los personajes, lo cual acrecienta su anticipación lectora sobre el género.

##### **Tarea 2. Exploración del paratexto – Foco: elementos clave de la prelectura. Primeros registros técnicos.**

Los alumnos/as observan el texto que van a leer. En esta exploración se identifican los elementos destacados en negrita: el título y el autor, se observa dónde están ubicados y qué tipografía (tamaño y grosor de las letras) presentan. Si los hay, se observan la letra capital y las ilustraciones. Se comparan los elementos paratextuales de este cuento con cuentos anteriores.

Se va anotando en la carpeta lo que se trabaja colectivamente

Copian la ficha técnica (Apellido y nombre del autor, título y colección, lugar, editorial y fecha de edición). Es la oportunidad para presentar al autor, sus obras, otros autores que presentan las mismas temáticas o características. Si no se trabaja con un texto del libro de lectura, pegan el cuento en la carpeta. Luego escriben en el cuaderno o carpeta todo lo que van resolviendo y revisando en el pizarrón, en pequeño grupo o individualmente, según indicación docente.

##### **Tarea 3. Primera lectura (en pequeño grupo o individual). Foco: Recuperación de la trama. La lectura en voz alta. El comentario colectivo sobre lo leído.**

El /la docente dispone a los alumnos para la lectura del texto, individual o en pequeño grupo. Luego de esa primera lectura, el/la docente puede formular preguntas que orientan la recuperación de lo leído y el intercambio con los demás.

Es importante que el/la docente enseñe a los alumnos a justificar sus observaciones e interpretaciones mediante la lectura en voz alta de fragmentos pertinentes.

Para eso, las preguntas deben incluir la necesidad de justificar mediante la cita. Por ejemplo, no conviene preguntar ¿Dónde suceden las acciones? sino ¿Cuál es la frase o el fragmento que dice dónde suceden las acciones? Citarla/releerla ¿Cómo sabemos en qué época suceden? Citar el fragmento que informa. ¿Cómo y dónde se presenta tal personaje? Citar/releer. ¿A través de qué hechos conocemos su carácter? ¿A través de qué expresiones conocemos la voz del narrador?

Esta forma de intercambiar ideas sobre la lectura cumple dos funciones: requiere de los alumnos una lectura silenciosa que selecciona el fragmento solicitado y luego requiere una buena lectura en voz alta para que todos compartan o no la selección y la justificación efectuada. Por lo tanto es una buena alternativa a la lectura en voz alta de la totalidad o de fragmentos continuos, que en ocasiones puede ser poco significativa.

**Tarea 4. Renarrar y dramatizar. Foco: La comprensión del texto. La actividad colectiva y el comentario en comunidad lectora e interpretativa.**

En el segundo ciclo la dramatización y la renarración de fragmentos seleccionados del cuento son tareas específicas destinadas a profundizar la comprensión de lo leído en literatura. Después de las preguntas orientadoras se pide a los alumnos que renarran el cuento. Se pueden grabar algunas renarraciones para que ellos escuchen sus voces y mejoren entonación, dicción, intencionalidad. Mientras los alumnos y las alumnas renarran todos se fijan si aparecen los personajes, las principales acciones y el conflicto claramente explicado.

Se propone a los alumnos representar el cuento asumiendo por grupos las voces de los personajes y se establece que alguien lleve la voz del narrador. De esta manera se lo identifica claramente. La dramatización proporciona oportunidades para intercambiar interpretaciones en torno de las características de los personajes, el tono del relato, el porqué de las acciones.

**Tarea 5. Sistematizar algunas características formales del texto leído. Foco: reflexión sobre el género.**

Las secuencias se cierran con tareas de sistematización de lo aprendido que se anotan en la sección Lecturas y escrituras de Literatura de la carpeta.

A lo largo de los tres años del ciclo, los alumnos tendrían que conocer las siguientes características de la narrativa.<sup>8</sup>

La narración es el relato de hechos ocurridos en un tiempo y un lugar, vividos por personajes y contados por un narrador.

Los componentes o categorías propios de todo relato son: marco, conflicto, episodio y trama.

El marco de la narración especifica lugar, tiempo y personaje(s).

El conflicto introduce la complicación (¿qué pasó?) y la resolución (¿cómo terminó?).

Un episodio está formado por el marco más el conflicto. Hay narraciones con un solo episodio, narraciones con un marco y más de un episodio o con varios marcos y varios episodios.

La trama es el orden en que se presentan en el texto los diferentes episodios de la narración.

Puede haber evaluación y moraleja.

Evaluación: es la opinión del narrador sobre los hechos contados. Puede manifestarse en cualidades que el narrador adjudica a personajes o sentimientos que manifiesta.

Moraleja: es una enseñanza que se desprende de la narración.

Toda narración /relato comprende una enunciación o acto de narrar; por lo tanto hay un narrador; un discurso, texto o enunciado y una historia o hechos referidos.

- El tiempo de la historia y el tiempo del discurso suelen ser diferentes.

El tiempo está presente de dos formas: tiempo de la historia, de los hechos referidos y tiempo del discurso, manejo del tiempo en ese discurso narrativo en particular.

El tiempo del relato o discurso puede alterar el orden de presentación de los hechos del tiempo de la historia. Estas alteraciones se llaman anacronías y pueden ser retrospectivas o raccontos, o anticipaciones.

A través del punto de vista el narrador selecciona desde dónde cuenta el relato.

Los puntos de vista pueden ser:

Narrador personaje: El héroe cuenta su historia (yo)

Narrador externo: Habla de otros (tercera persona)

Narrador testigo: Un testigo cuenta la historia del héroe

Narrador omnisciente: Un narrador que sabe todo cuenta la historia del héroe

### **Tarea 6. Escribir a partir de la lectura narrativa Foco: Transferencia de recursos de ideación, escritura y léxico a partir de la lectura realizada.**

En segundo ciclo los alumnos pueden culminar sus lecturas realizando a veces, no siempre para evitar la saturación, la renarración escrita y alternar esta tarea de escritura con pequeños textos o partes de textos como escritura de exploración hacia lo ficcional. Para ello el /la docente puede proponer:

¿Qué hubiera pasado en el cuento si...? Se hubiera desarrollado en otro lugar, en otro tiempo, si el personaje hubiera tenido otras características, si el oponente hubiera sido otro.

Todo cuento está narrado desde un punto de vista (ver recuadro). Es interesante encarar la reescritura colectiva en pequeño grupo cambiando el punto de vista.

Después de haber leído varios cuentos, se puede enseñar la estructura del diálogo inventando el encuentro de dos personajes de cuentos distintos. Cada uno le cuenta al otro su historia, se hacen preguntas y se responden para conocerse mejor.

### ***Sugerencia para el desarrollo de una planificación mensual de Literatura y escritura***

Los contenidos vinculados con la narrativa en el segundo ciclo, como vimos, deben contribuir a afianzar el conocimiento de la estructura canónica o clásica del género y a posibilitar la reproducción y la producción de escrituras sobre la literatura por parte de alumnos/as.

La planificación articula las lecturas realizadas en las dos primeras semanas del mes con la reflexión sobre la literatura y con las producciones derivadas de la lectura, que se anotan en la sección Lecturas y escrituras de Literatura de la carpeta. Asimismo, derivadas de esas lecturas, habrá reflexiones en torno de la lengua y los textos, de las cuales se deja constancia en la sección Reflexión sobre la lengua y los textos.

<i>Mes ejemplo</i>			
<i>Primera semana (4 hs)</i>	<i>Segunda semana (4 hs)</i>	<i>Tercera semana (4 hs)</i>	<i>Cuarta semana (4 hs)</i>
Lengua: Texto literario 1 Secuencia de Lectura (2 hs) Reflexión sobre la lengua y los textos (2hs)	Lengua: Texto literario 2 Secuencia de Lectura (2 hs) Reflexión sobre la lengua y los textos (2hs)	Lengua: Escritura y reflexión sobre la lengua y los textos	Lengua: Escritura y reflexión sobre la lengua y los textos

### **Ejemplo para cuarto grado10**

- Primera semana de abril.

Secuencia de lectura de un texto literario: Leer según la secuencia, “René, la rodilla” (De Ziraldo, Buenos Aires, Pequeño Emecé, 1987). Es un texto muy breve, que no ofrece ninguna dificultad de lectura pero trae un interesante ejemplo de tratamiento del personaje en la literatura para niños. “René”, es la rodilla de un pequeño muy travieso, que según los momentos de la vida del niño “goza” y “sufre” casi siempre en contraposición con las situaciones vividas por el niño.

Reflexión sobre la literatura: La personificación de la rodilla permite un interesante juego de punto de vista narrativo (narrador “con”, que narra desde un personaje) a la medida de los más chicos.

Reflexión sobre la lengua vinculada con la lectura de este texto literario narrativo: La narración en primera persona. Los pronombres. Los tiempos verbales directamente medidos: presente, pasado, futuro.

- Segunda semana de abril

Escuchar la lectura que hace el docente de la fábula “La cigarra y la hormiga” de Jean de Lafontaine. Renarrar a partir de la escucha.

Reflexión sobre la lengua. Oralidad: Comprensión oral de las narraciones que expone el/la docente en sus explicaciones y desarrollos de contenidos. Puesta en común oral de la comprensión de esos discursos.

Reflexión sobre la literatura: En una fábula clásica los animales están personificados, representan actitudes humanas positivas y negativas, se cuenta una historia a partir de cuya resolución hay una moraleja o enseñanza, por lo cual la fábula tiene carácter didáctico o de enseñanza.

Secuencia de lectura de un texto literario: Leer “La hormiga y la cigarra”, de Oche Califa en Tutti Frutti, Ed. Colihue.

Reflexión sobre la literatura: En este relato, como en la fábula clásica, los animales son protagonistas y hay una moraleja o enseñanza, sólo que sigue una línea desmitificadora o de relectura crítica de los textos clásicos con una innovación a través del desenlace no convencional. Aquí es la hormiga quien, a pesar de su previsión, queda en el desamparo y es la cigarra quien a falta de bienes materiales, sin embargo, es capaz de acompañarla en su sufrimiento.

Reflexión sobre la lengua vinculada con la lectura de este texto literario narrativo: el diálogo, características y puntuación específica.

- Tercera y cuarta semanas de abril

Escritura a partir de alguna de las lecturas anteriores:

Secuencia de escritura.1: Los alumnos inventan un cuento similar a *René la rodilla* de manera grupal o individual. Piensan cómo narrar desde el punto de vista de un codo/ de un pie/ de una oreja. ¿Cómo son esos personajes? ¿Qué les pasa? ¿Qué piensan? ¿Qué les gusta? ¿Qué los molesta? ¿Cómo se pueden dibujar en una tira cómica?

Reflexión sobre la lengua vinculada con estas escrituras:

Uso del sistema pronominal relativo a la primera persona. Uso de los tiempos verbales directamente medidos.

Ejemplo: “Me presento. (yo) Soy la oreja derecha de Lucía. Soy coqueta. Mi lóbulo está adornado con un arito”. Me gusta la música, pero *odio* los ruidos fuertes. Ayer casi me *quedé* sorda con un bocinazo, en cambio mañana *estaré/voy a estar* feliz de la vida porque me *llevarán* a un concierto.

Escritura de oraciones: puntuación, ortografía de la palabra.

Los alumnos vuelven a escuchar la fábula y releen la de O. Califa.

Comparan ¿Qué hace la cigarra en una y otra versión? ¿Qué hace la hormiga? ¿Qué moraleja hay en cada caso?

Secuencia de escritura.2: un cuadro comparativo

Opinan: ¿Qué fábula les parece más formativa para una persona y por qué? El docente explica el sentido de la palabra “formativo/a”, la buscan en el diccionario, discuten el significado.

Secuencia de escritura 3: Los alumnos escriben su opinión sobre un formato guiado:

Opino que la fábula...es más formativa porque...

De acuerdo con esta propuesta de distribución mensual de la lectura literaria, la escritura y la reflexión sobre la lengua y los textos, los y las docentes pueden organizar los restantes meses del año. Para ello en este módulo encontrarán:

- en Lectura de literatura. La enseñanza de la narrativa. Propuesta de enseñanza. La secuencia de lectura de literatura
- en el anexo 1: Elementos de narratología. La enseñanza de la narrativa, Sugerencias de lecturas y escrituras para los tres años del ciclo
- en el anexo 2: Propuesta de distribución de contenidos para cuarto, quinto y sexto grados y La reflexión gramatical desarrollada en este módulo. Los contenidos de lengua y reflexión sobre los textos

## La lectura del texto de estudio. Secuencias y propuestas de enseñanza

Al analizar las actividades de aprendizaje de los distintos espacios curriculares, por ejemplo, tal como se presentan en los manuales de uso habitual de todos los años del segundo ciclo, podemos observar que para resolverlas, los alumnos tienen que utilizar distintas estrategias<sup>11</sup> de lectura y escritura como describir y explicar a través de la observación de un gráfico, 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.

En los NAP de cuarto, quinto y sexto grado 12, se observa que durante los tres años se establece la enseñanza de la lectura del texto expositivo, de manera fuertemente andamiada por el docente que enseña cómo descubrir variados índices que contribuyen a la comprensión del texto de estudio.

Por ello, sugerimos que luego del primer periodo de repaso, en cada año del segundo ciclo se focalice semanalmente, a través del trabajo con géneros conceptuales<sup>13</sup>, 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.

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;
- las consignas;
- las preguntas que se formulan en pruebas y cuestionarios.

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 desenvolverse como alumnos que entienden y ejecutan las tareas y actividades escolares y que comprenden los textos que leen. A la vez, desde la perspectiva del docente, este trabajo sostenido permite enseñar las estrategias que pondrán en juego alumnos y alumnas para llevar a cabo ambas tareas.

### ***Enseñar a comprender el texto expositivo. Secuencia de tareas***

La enseñanza de la comprensión lectora del texto expositivo 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.

#### **La selección del texto: primera tarea a cargo del docente**

Esta tarea es la selección del texto sobre criterios explícitos, acordados con el equipo docente y articulados entre los años. Los textos expositivos deberán provenir muy preferentemente de los recursos auténticos que emplea el/la docente para enseñar Ciencias Sociales y Naturales (manual u otra fuente). No promovemos el empleo de textos especialmente pensados para enseñar las características textuales, porque no siempre ayudan a los alumnos y alumnas a resolver los verdaderos problemas que deben enfrentar cuando estudian las disciplinas escolares.

Un buen texto expositivo:

- 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. Este tipo de progresión desarrolla primero la información conocida, luego explica una información nueva, cuando esta información ya es conocida, incorpora otra información nueva, siempre en ese orden.
- Tiene que ser muy explícito, es decir contener gran cantidad de información literal, porque el lector inexperto generalmente no domina el tema y no puede reponer información faltante.
- Debe estar bien titulado, presentar la estructura visual y temática de cada párrafo, contener oraciones bien estructuradas y un léxico y una sintaxis que los niños puedan comprender con la ayuda del docente.

Secuencia para la enseñanza de la lectura de un texto explicativo/expositivo

#### **Tarea 1 (desde la tarea 1 en adelante todas se realizan en clase). Texto y cultura: La conversación sobre temas de estudio. Foco: Oralidad.**

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 puede aparecer luego en la lectura) y prepararlos para la mejor comprensión del tema y de la lectura posterior.

#### **Tarea 2. Primera actividad de prelectura: conocer palabras clave. Foco: léxico conocido y léxico nuevo.**

Exposición del docente y trabajo sobre el léxico que va a aparecer en la lectura. El docente anotará en el pizarrón las palabras claves o más importantes y novedosas que aparecerán en el texto que van a leer, preguntará por su significado y lo explicará si los alumnos no lo conocen.

#### **Tarea 3. Segunda actividad de prelectura: exploración del texto Foco: el paratexto.**

Exploración del paratexto y reconocimiento de los elementos particulares que inciden sobre la

construcción del sentido: títulos, subtítulos, ilustraciones, epígrafes, cuadros, etc.

**Tarea 4. Primera lectura. Foco: La comprensión global.**

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. Segunda lectura y relectura de párrafos. Foco: La comprensión de la información explícita y la información implícita.**

Tarea 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.

Tarea 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. 14

**Tarea 6. Explicar y reformular. Foco: El léxico**

Se identifican y seleccionan palabras que tienen una interpretación particular en el texto, especialmente por ser usos disciplinares de las palabras. Este trabajo con el vocabulario del texto puede incorporar el 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, propone la reformulación del texto como estrategia de comprensión del mismo.

**Tarea 7. Explicar y reformular. Foco: La sintaxis**

Se identifican y seleccionan construcciones sintácticas particulares que tienen incidencia específica en el sentido del texto y en la conexión entre las ideas. El/la docente explica su construcción. Se reformulan colectivamente para su completa comprensión. 15

**Tarea 8. Resumir el texto. Foco: la síntesis personal de lo leído.**

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<sup>16</sup>.

*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.*

Los textos expositivos de los manuales están enmarcados por consignas para trabajar con ellas los contenidos disciplinares. La consigna es un texto que indica al que lo escucha o lee qué debe hacer y a veces, cómo debe hacerlo. Las consignas pueden ser orales o escritas. Las primeras son más fáciles de comprender porque se enuncian en medio de una situación comunicativa en la que se encuentran presentes el maestro que formula la consigna y los alumnos y las alumnas que tienen que comprenderla; si hay que referirse a un objeto, éste también se encuentra presente y puede ser observado; además, el maestro puede repetir, reformular o hacer gestos aclaratorios mientras explica la consigna y evalúa la comprensión de sus alumnos.

En cambio la consigna escrita es mucho más difícil de comprender. Cuando el alumno la lee, quien la formuló no está presente. Además la consigna es generalmente un texto breve en el que hay que entender el significado preciso de cada palabra que indica qué hay que hacer (comparar, definir, emplear, etc.). No todos los que formulan consignas quieren decir lo mismo aunque empleen las mismas palabras. Además, aun en los libros de texto, muchas veces las consignas son poco claras o están mal formuladas.

## ***Enseñar a comprender consignas***

Es importante que los docentes comprendamos que la consigna es un texto que hay que enseñar a leer, comprender y producir. Es fundamental entender que es un texto tan importante como el cuento o el poema, porque la vida cotidiana está atravesada por consignas e instrucciones y en todas las actividades humanas se valora a las personas que entienden con precisión lo que tienen que hacer cuando se les indica. De manera que no se pierde el tiempo cuando se dedican clases a analizar consignas, entenderlas y resolverlas o ejecutarlas con los alumnos y las alumnas del segundo ciclo.

### **¿Cómo se comprende una consigna?**

Para comprender consignas es necesario que el destinatario reconozca globalmente el propósito u objetivo que le indica la consigna, es decir, que tenga una representación mental de lo que tiene que hacer. Las consignas escritas relacionadas con la tarea escolar pueden aparecer solas, como un enunciado único o pueden aparecer seriadas, es decir, en una secuencia de enunciados, cada uno de los cuales indica acciones a desarrollar en un determinado orden. En la consigna escrita en forma de secuencia es importante que los alumnos también comprendan el orden en que hay que realizar las acciones, generalmente indicado por los números, pero también por el orden mismo en que aparecen las instrucciones.

### **¿Cómo se enseña a comprender consignas?**

Primero, el/la docente necesita analizar las consignas que propone a sus alumnos para prever las dificultades que presentan; luego, en la clase, las escribe en el pizarrón y las lee con ellos; a continuación, puede formular preguntas que recaen sobre los distintos elementos de las consignas y abordar las dificultades previamente identificadas.

Por ejemplo, dada la siguiente consigna en un sexto grado:

Decidir si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas tachando lo que no corresponda:

1. Los párrafos son conjuntos de oraciones que están dentro de un texto más grande y tienen un tema o idea en común. V/F
2. Las oraciones que tienen sujeto tácito son unimembres. V/F

El/la docente tiene que lograr que los alumnos expliquen y realicen los siguientes pasos:

1. Leer atentamente la consigna por lo menos dos veces.
2. Identificar la acción que tienen que realizar; en este caso, tachar V si la afirmación es falsa y tachar F si la afirmación es verdadera. (Los alumnos tienen que explicar oralmente esto).
3. Leer atentamente la primera afirmación.
4. Repasar mentalmente o releer lo que han estudiado acerca del párrafo.
5. Compararlo con lo que está escrito para decidir si es verdadero o falso.
6. Contestar.
7. Repetir toda la secuencia anterior con cada consigna.

Este tipo de actividades es una importante rutina de trabajo a realizar hasta que los alumnos/as se familiaricen con el proceso necesario para comprender una consigna y comiencen:

- a localizar claramente el lugar de la duda, en vez de preguntar globalmente qué hay que hacer.
- a preguntar ellos mismos por los elementos que no comprenden,

## La necesidad de ajustar el vocabulario usado en las consignas

Una dificultad muy común en relación con el léxico de las consignas es la utilización de las mismas palabras con distintos significados: consultar, organizar, investigar, graficar, inventar, explicar, relacionar, confeccionar, etc. La diversidad de significados que asumen obstaculiza la idea de la acción concreta a la que hace referencia cada una de ellas. Por eso es necesario acordar un significado antes de solicitar la realización de la consigna o bien sustituir estas palabras por otras más específicas, logrando que cada término signifique una o varias acciones concretas.

Siempre es preferible que la consigna enuncie de modo directo el procedimiento o acción específica que se indica o espera, en lugar de verbos con significados diversos o muy generales, como el siguiente verbo que aparece frecuentemente en los cuadernos y siempre presenta problemas para su comprensión:

“Investigá/investigar o investigue”

Investigar es un verbo que en sentido estricto supone una actividad compleja que parte de una idea o hipótesis enmarcada teóricamente y por pasos sucesivos llega a conclusiones que confirman o discuten la hipótesis. En la escuela se la usa impropriamente con el significado de leer en el manual o en otra fuente y anotar lo leído, por eso debe ser evitada y sustituida por las palabras correctas. Es preferible enunciar las acciones específicas que deberían realizarse, por ejemplo: “Buscar la siguiente palabra en el diccionario. Escribir su significado en el cuaderno” y no “Investigar el significado de la palabra”.

### Algunos verbos de uso frecuente en las consignas

A continuación se presenta un vocabulario básico de verbos que se usan en consignas escolares, para que los docentes reflexionen en torno de su significado. La selección de un conjunto de verbos frecuentemente empleados constituye 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, aparear o buscar el par de algo se relacionan con las habilidades de identificar, seleccionar, reconocer, distinguir.

Nombrar se relaciona con las habilidades de designar, llamar, denominar.

Describir se relaciona con decir cómo es algo/alguien.

La descripción es un texto o fragmento textual que responde en general a la pregunta “qué/cómo es”.

Denominar es el procedimiento inverso a la descripción porque nombra algo ya caracterizado.

Dibujar, graficar o hacer un gráfico se relaciona con construir, proponer, proponer un modelo.

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, tanto sus semejanzas como sus diferencias.

Definir. la definición expresa las características esenciales, necesarias y suficientes para que el concepto sea lo que es y no otra cosa. Tiene distintas formas:

- Un triángulo es un polígono de tres lados. (definición por género próximo y diferencia específica, verdadera a priori que expresa rasgos necesarios y suficientes)
- El oro es un metal amarillo. (definición prototípica, por un estereotipo establecido, no suficiente ni necesario).
- El pomelo es un vegetal perteneciente a la familia de los cítricos, cubierto por una cáscara rugosa y amarilla, interiormente conformado en gajos y que sirve para hacer jugo. (Definición por acumulación de rasgos, esenciales: vegetal de la familia. de los cítricos; aspectuales: amarillo/rugoso; estructurales: conformado en gajos y funcionales: sirve para jugo).

Explicar. La explicación es un texto que modifica un estado de conocimiento presentando un razonamiento que pone en relación causas y efectos, antecedentes y consecuentes, problemas y soluciones respecto de hechos o acontecimientos, de tal manera que estos adquieran sentido. La explicación responde a la pregunta ¿por qué sucede?/¿por qué algo es así?

Demostrar se relaciona con reunir evidencias; apoyar un punto de vista mediante argumentos o citas de autoridad; mostrar el procedimiento o los pasos seguidos para realizar un experimento o resolver un problema.

Justificar quiere decir fundamentar, probar y demostrar. La justificación consiste en validar una afirmación o tesis (que siempre aparece al principio) tomando como referencia una teoría o cuerpo de conocimiento, acreditar un comportamiento, examinar la aceptabilidad de las razones o argumentos. En una justificación siempre hay dos proposiciones, una de ellas hace aparecer a la otra como verosímil, permitida o decidible por un interlocutor. La justificación constituye el porqué del porqué.

Analizar quiere decir distinguir y separar las partes de un todo hasta llegar a conocer y exponer sus principios o elementos básicos. Analizar se opone a sintetizar.

Se trata de reconocer los fenómenos que dividen el objeto de estudio en unidades más pequeñas, ya sea separándolas físicamente o reconociendo mentalmente las partes o cualidades distinguibles de un objeto. Así, descomponer un todo en partes significa a veces una descomposición de un todo real en sus partes componentes, como puede ocurrir en un análisis químico, pero también la descomposición es entendida en el sentido lógico de explicitación o puesta en claro de los subconceptos que constituyen un concepto, como en el caso del análisis sintáctico.

Sintetizar quiere decir sumar y resumir una materia o conjunto de conceptos. Componer un todo por reunión de sus partes. En química quiere decir combinar dos o más elementos para formar un compuesto.

### **La forma sintáctica de la consigna**

Un aspecto de mucha incidencia en la comprensión de las consignas es su estructura sintáctica. En la consigna se usan verbos en infinitivo (buscar, leer, resolver), se usan imperativos (busca/buscá); hay un objeto que depende del verbo (Por ejemplo: Subrayá las palabras cortas); un lugar para buscar o escribir (en el siguiente texto, en el manual, en el cuaderno). Hay que ayudar a los alumnos y las alumnas a reconocer estas funciones por el uso, conversando con ellos, haciéndoles preguntas: ¿Qué tenemos que hacer? ¿Con qué? ¿Dónde? ¿Cómo se imaginan el resultado final de este trabajo?

En el segundo ciclo, la consigna es un texto privilegiado para que los alumnos reconozcan las funciones de las palabras por el uso, sin necesidad de recurrir al análisis sintáctico descontextualizado.

Por ejemplo, en la siguiente consigna:

*Buscar definiciones de “cuento” en un diccionario común, una enciclopedia y un manual de quinto grado, copiarlas en el cuaderno y compararlas.*

Los alumnos/as tienen oportunidad de reconocer de manera precisa:

Buscar (verbo en infinitivo con valor imperativo que indica la acción a realizar) definiciones de “cuento” (qué hay que buscar, qué objeto se debe buscar) en un diccionario común, una enciclopedia y un manual de quinto grado (dónde se debe buscar), copiar/las (copiar: segunda acción/las: las definiciones de cuento) en el cuaderno (dónde) y compararlas (comparar: tercera acción/las: las definiciones).

El docente puede contribuir significativamente en esta tarea si se mantiene muy alerta frente a los obstáculos que encuentran sus alumnos y alumnas, porque a veces las dificultades están relacionadas con los aspectos que se han mencionado hasta aquí, pero también sucede a menudo que otras veces los niños y las niñas no comprenden los contenidos curriculares a los que se refieren las consignas. Por ejemplo, frente a la consigna “Leer el siguiente texto y reemplazar por un sinónimo las palabras subrayadas”, podría darse el caso de que, aún comprendiendo el significado de “leer” y “reemplazar”, no logren resolverla porque desconocen el significado del término “sinónimo” que pertenece a un campo específico e implica no sólo el aprendizaje de la palabra como tal sino de un concepto metalingüístico del cual tienen que apropiarse en las horas de Lengua.

Tareas sugeridas para ejercitar la comprensión de consignas en el segundo ciclo

**Tarea 1** Los alumnos y las alumnas se ejercitan en la resolución de problemas de consigna: El docente escribe una consigna en el pizarrón, en las distintas áreas. Los alumnos y las alumnas la leen y entre todos explican oralmente qué tienen que hacer. Ejemplo: ¿Qué tenemos que hacer si leemos esta consigna? (Cada docente puede ejemplificar los problemas de consigna con el tipo de consignas que usa).

**Tarea 2** Los docentes pueden seleccionar en los libros de texto que existen en las escuelas un instructivo para armar un objeto sencillo y un instructivo para jugar un juego (este último lo pueden copiar directamente de la tapa de los juegos). Elaboran la secuencia de actividades para que los niños y las niñas lean y escriban a partir del instructivo, tomando como modelo la citada secuencia.

Se sugiere que el trabajo con el instructivo se distribuya de la siguiente manera:

Primero, leen y comprenden el instructivo para jugar un juego; esta tarea finaliza con el juego.

Segundo, leen y comprenden el instructivo para armar un objeto; esta tarea finaliza con el armado del juguete.

### **Articulación del trabajo con las consignas en el segundo ciclo**

- Cada docente de segundo ciclo puede preparar un vocabulario básico de verbos que usa en las consignas que habitualmente les propone a sus alumnos y alumnas, con ejemplos de consignas y respuestas que considera correctas.

- En reunión docente, los y las docentes ajustan institucionalmente el significado y uso de las consignas en las distintas áreas.
- Los alumnos y las alumnas aprenden a leer ese vocabulario básico y a explicar qué se hace en cada caso.
- Simultáneamente aprenden a escribirlo.
- El vocabulario básico pasa al docente del año siguiente, que lo enriquece con sus propios aportes.

### ***Enseñar a comprender preguntas***

Además de estar enmarcados por consignas, los textos expositivos de los manuales suelen presentarse acompañados por cuestionarios que los alumnos y alumnas deben responder. Asimismo los cuestionarios son recursos muy frecuentemente usados por los y las docentes para promover la lectura atenta de estos textos. Además, en el segundo ciclo aumenta el número de evaluaciones escritas de producto que deben realizar los alumnos y en ellas suele haber preguntas.

En todas estas instancias, los alumnos del segundo ciclo manifiestan vacilaciones a la hora de contestar preguntas que, en general, resuelven por apareamiento de frases provenientes del texto expositivo, sin que esta forma de resolución constituya una verdadera respuesta.

Por ello, hay que enseñar a entender preguntas escritas y contestarlas. La mejor oportunidad de enseñar este tema ocurre cuando hay un texto para leer y entender y preguntas para responder. La metodología de base para enseñar a responder preguntas estructura la enseñanza en dos tiempos:

- lectura de preguntas y producción de respuestas en borrador
- puesta en común y selección de la respuesta más adecuada

Para poner en común:

- Los alumnos/as deben resolver en pequeño grupo o solos una tarea. Por ejemplo, responder una pregunta.
- Una vez que tienen esa solución, en plenario, deben exponer su resultado a la clase.
- La clase escucha atentamente. Se anotan las diferentes respuestas en el pizarrón.
- Se analizan una por una las respuestas que sean diferentes. No se debe admitir que el que analiza proponga inmediatamente otra respuesta correcta. Primero debe reproducir la respuesta, después explicar cuál es, según su opinión, el punto que debería modificarse en la respuesta que está analizando y por qué debería modificarse. Después da la respuesta que propone en lugar de la otra. Todos los alumnos/as tienen dificultades para hacer esto, por lo cual es el docente quien debe ayudar a los alumnos, modelando la tarea, para que aprendan a hacerlo.
- Se repasan con toda la clase las distintas alternativas.
- Se selecciona la mejor respuesta, exponiendo la argumentación correspondiente.

Como última tarea, el/la docente promueve la reflexión gramatical luego de la lectura y revisión de las respuestas. Todos los alumnos copian en sus carpetas la versión revisada completa.

Veremos a continuación diversos tipos de preguntas y secuencias de trabajo para enseñar a responderlas.

### **Los niveles de ayuda para comprender preguntas**

Como ejemplo se presenta una tarea de lectura comprensiva para un texto expositivo 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.

## Las preguntas que exigen recuperación de información diseminada en el texto

Buscar y encontrar información diseminada en un texto no es un saber espontáneo de los alumnos del segundo ciclo; hay que enseñarles a hacerlo. Para eso el docente tiene que 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. A la vez, al ejemplificar los distintos niveles de ayuda, se pueden enseñar distintas formas de formular consignas (desde las más explícitas hasta las menos explícitas). 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.

Focalizamos a continuación los diversos tipos de preguntas que se pueden formular respecto de este texto y la manera de enseñar a comprenderlas y contestarlas. Iniciamos con el primer párrafo:

### Secuencia

#### **Tarea 1. Lectura de pregunta. Foco: Recuperar información diseminada en el texto para responder. Comprender consignas que ofrecen distintos niveles de ayuda.**

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

Para responder este tipo de pregunta, los alumnos deben recuperar la información de que los oficios son los mencionados: autores, editores, diagramadores, correctores, ilustradores, documentalistas, fotógrafos y cartógrafos. El problema para el lector inexperto es que la información no se encuentra en un solo lugar, sino que está en distintas partes del texto, inclusive en los subtítulos.

#### *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.

**Tarea 2. Responder por escrito. Foco: el formato de una buena respuesta**

Luego de la puesta en común oral y de la revisión guiada por el docente, los alumnos resuelven individualmente la siguiente consigna que aborda el mismo contenido pero les enseña cómo se redacta una buena respuesta. La tarea puede ser presentada como pregunta directa o a través de una tarea de completamiento. Ejemplo:

Completá la siguiente oración:

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

El completamiento de esta oración exige el uso de comas y de la conjunción “y” entre los elementos de la enumeración y en el último elemento respectivamente.

**Tarea 3: Puesta en común de las versiones escritas. Foco: análisis de diferentes respuestas y selección de la más adecuada.**

Los alumnos y alumnas guiados por su docente analizan los completamientos, verifican ortografía y puntuación y el uso de la coma enumerativa.

**Las preguntas que requieren uso instrumental de saberes gramaticales.**

Se trabaja como ejemplo el segundo párrafo del texto citado.

Secuencia

**Tarea 1 Lectura de la/s pregunta/s. Foco: identificar los encabezadores funcionales (qué quién cómo dónde cuándo, etc.)**

En el ejemplo que estamos analizando, el/la 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?
2. ¿Qué acciones realizan?
3. ¿Cómo quedaría el párrafo si colocamos el sujeto todas las veces que aparece una de las acciones que realiza?

**Tarea 2. Puesta en común. Reflexión sobre procedimientos empleados en la respuesta anterior. Foco: el valor semántico de las funciones gramaticales.**

El/la docente anota las preguntas anteriores y las respuestas de los alumnos y andamia la comprensión de la relación entre el encabezador de la oración interrogativa y la función de la frase donde está la respuesta. Ejemplos:

¿Quién realiza las acciones que aparecen en este párrafo?

Para responder esta pregunta los alumnos tienen que recuperar el sujeto. En este caso “Los autores” que se enuncia en el subtítulo.

¿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.

¿Cómo quedaría el párrafo si colocamos el sujeto todas las veces que aparece una de las acciones que realiza?

Para responder esta pregunta los alumnos deben redactar el párrafo con los sujetos pedidos. Luego lo leen y sacan conclusiones acerca del efecto que produce la repetición constante del sujeto. Ayudados por el/la docente deben reflexionar acerca de que en español es posible la omisión del sujeto, porque el verbo conjugado y el texto anterior permiten su reposición sin equivocaciones. Entonces, pueden proponer omisiones y también la sustitución de “los autores” por “Ellos” en la segunda oración.

### **Las preguntas acompañadas de consigna para la presentación de la respuesta.**

Se analiza como ejemplo el tercer párrafo del texto anterior.

Secuencia

**Tarea 1. Identificación de la pregunta y de la estructura de la respuesta. Foco: La respuesta con diagramación estructurada.**

¿Qué hacen los editores? Completá el siguiente esquema con las acciones que faltan. Releé el texto todas las veces que sea necesario.17

Los editores:

- \*
- \*
- \*
- \*
- \*
- \*

**Tarea 2. Puesta en común. Análisis de respuestas. Foco: Revisión guiada. Selección.**

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.

### **Las preguntas que requieren recuperación de información explícita.**

Se utiliza como ejemplo el quinto párrafo del texto fuente. La información que está efectivamente en el texto se denomina literal o explícita y su recuperación exige relectura detallada

Secuencia

**Tarea 1. Recuperar datos que están en el texto. Foco: la información explícita.**

El/la docente enseñará a ubicar el lugar en que está el texto que servirá para responder la pregunta, (como se vio en las preguntas 1 y 2 del segundo párrafo) e incluirá en el cuestionario algunas preguntas para que los alumnos recuperen información que está efectivamente presente en el texto.. Veamos algunos ejemplos.

**Tarea 2. Empleo de distintas formas de recuperar información explícita. Puesta en común de diversos procedimientos. Foco: Procedimientos alternativos para recuperar información explícita: lectura y memoria; reproducción y producción.**

En el ejemplo que analizamos las siguientes preguntas 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.

### **Las preguntas que requieren recuperación de información implícita.**

Gradualmente, el/la docente enseñará a los alumnos/as a responder preguntas que no se contestan exclusivamente con la información expresamente incluida en el texto, sino que requieren la elaboración de inferencias.

Ningún texto expresa todo lo que el lector termina entendiendo. Esto sucede porque el que escribe considera que su lector tiene conocimientos sobre el mundo, sobre las cosas. Entonces, los textos exigen que el lector realice inferencias. Inferir consiste en reponer una información que no está en el texto, pero que es necesaria para la interpretación del mismo.

Sin embargo, no todos los lectores pueden hacer las inferencias necesarias para comprender los textos. A los alumnos hay que ayudarlos a realizar inferencias. En general para que puedan inferir hay que enseñarles a hacer preguntas al texto y a hacer (y hacerse) preguntas sobre el texto para encontrar información que necesitan para comprender. Es el docente quien debe guiar este proceso.

Es importante que los y las docentes recuerden que para comprender los textos del segundo ciclo, los alumnos deben realizar dos tipos de inferencia: simple y elaborativa. Ambas establecen relaciones que profundizan la comprensión lectora, pero la segunda exige más aporte personal del que infiere. Proponemos trabajar las inferencias de acuerdo con la siguiente secuencia:

Secuencias

#### **Inferencia simple:**

Para profundizar la comprensión de este texto, se pueden formular preguntas que requieren inferencias, como 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?

El texto no explica totalmente la pregunta, pero sí menciona las tareas. Es necesario realizar una inferencia simple. Mediante la inferencia simple el lector relaciona alguna información presente en el texto (en este caso las tareas) con otra información adecuada y pertinente, no presente en el texto, sino en el conocimiento y la memoria del que está leyendo (de las tareas mencionadas, cuáles podrían realizarse en la computadora y cuáles sobre papel).

Para que los alumnos y alumnas realicen esta inferencia, el/la docente los ayudará a que preparen la respuesta en dos tareas:

**Tarea 1. Identificar la información que da el texto y la que hay que pensar. Foco: inferencia simple**

Los alumnos ayudados por su docente:

- repasan las tareas que se enumeran en el texto;
- para cada tarea piensan si se realiza en computadora o papel;
- las anotan en el pizarrón y en la carpeta en dos filas o columnas: computadora/papel

**Tarea 2. Redactar la respuesta. Foco: Construcciones sintácticas. (En este ejemplo, hay que focalizar construcciones distributivas)**

Los alumnos responden la pregunta con oraciones estructuradas por el docente. En este ejemplo las oraciones son del tipo de:

*En el proceso de elaboración del libro, las tareas que se realizan en la computadora son.....*

*(y/en cambio) las tareas que se realizan sobre papel son....*

*En el proceso de elaboración del libro, algunas tareas como .....se realizan en la computadora; otras como ..... se realizan sobre papel.*

**Inferencia elaborativa:**

Otra pregunta que requiere inferencia es la siguiente:

*¿Por qué son tan importantes los ilustradores en los libros para chicos?*

En este caso, el texto no menciona nada específico que permita responder la pregunta, solo dice que las ilustraciones son importantes. Esta pregunta no requiere una inferencia simple, sino una inferencia más compleja que se denomina inferencia elaborativa. Entonces el maestro/a tiene que enseñar a los alumnos que no van a encontrar la respuesta en el texto sino que deben construirla ellos mismos.

Para que los alumnos y alumnas realicen esta inferencia, el/la docente los ayudará a que preparen la respuesta en dos tareas:

**Tarea 1. Verificar que la información solicitada no está en el texto. Comprender que es posible elaborar esa información a partir de lo que sí dice el texto y los propios conocimientos. Foco: inferencia elaborativa**

Los alumnos ayudados por su docente:

- releen atentamente el párrafo que se refiere a los ilustradores,
- activan su memoria, es decir, recuerdan libros ilustrados, piensan cómo las imágenes ayudan a entender las acciones, especialmente a los más chicos que saben leer poco, cómo representan los personajes, los lugares, etc.
- anotan ideas en borrador; por ejemplo: *Los ilustradores dibujan a los personajes, los lugares, algunas escenas del cuento y ayudan a imaginar personas y lugares.*

**Tarea 2. Redactar la respuesta. Foco: Construcciones sintácticas.**

Los alumnos ayudados por su docente:

- observan la forma de la pregunta que empieza “¿Por qué?” y piensan que la respuesta debe tener un “porque”. Observan cómo se escribe cada uno: “Por qué” cuando encabeza una pregunta y “Porque” cuando se responde.

Luego, en pares redactarán respuestas que tengan esta forma:

*Los ilustradores son muy importantes en los libros para chicos porque.....*

**Tarea 3. Puesta en común Foco: Discusión y selección.**

Los alumnos proponen respuestas, las escriben, las leen, seleccionan las más claras y pertinentes y las escriben en sus cuadernos.

## Las preguntas para usar de manera inteligente el diccionario.

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 tiene que 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.

### Secuencia

El docente selecciona palabras y expresiones que son marcas productivas en el texto, que pueden obstaculizar la comprensión, que tienen un significado ambiguo, etc.

#### **Tarea 1. Identificación de palabras que significan distintas cosas según el texto. Foco: homófonos**

El docente 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? “(Los correctores) Por lo general, corrigen cada obra tres o cuatro veces, hasta que queda limpia” ¿Qué significa “limpia” en el texto? 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”.

#### **Tarea 2 Recuperación del significado por la familia de palabras. Foco: morfología y semántica**

El docente 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 sin “erratas”. ¿Qué piensan los niños que significan estas últimas palabras? La comprensión está anclada 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.

#### **Tarea 3 Identificación de palabras que pueden usarse en distintos contextos con distintos significados. Foco: polisemia.**

El docente 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. Después, 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.

#### **Tarea 4 Exposición y puesta en común. Búsqueda en el diccionario. Foco: Reflexión sobre el uso del diccionario.**

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/la docente plantea una tarea similar o complementaria para la casa.

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/la 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.

#### ***Enseñar a reformular***

En las tareas 6 y 7 de la secuencia para la comprensión de textos expositivos hemos dicho que la reformulación del texto es una estrategia importante en el proceso de comprensión. 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 seleccionado para el ejemplo es del libro “Leer y conocer” Aique, Bs.As., 1993.

#### **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  pinares 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.

## Secuencia

**Tarea 1. Análisis de opciones para reformular. Foco: reconocimiento de expresiones equivalentes y diferenciación de expresiones no equivalentes.**

El docente escribe en el pizarrón, uno por vez, los siguientes cuadros y la consigna.

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>	Antes del 1600 Unos años después del 1600 En el año 1600
<u>Instalaron</u>	Armaron Instalaron Construyeron
<u>Plena selva</u>	zona con vegetación muy tupida zona con vegetación escasa
<u>Los jesuitas</u>	Religiosos americanos Religiosos de la Compañía de Jesús Sacerdotes
<u>El nuestro</u>	nuestro país nuestra provincia nuestro territorio
<u>Esa punta del territorio</u>	El sur brasileño Ciudad argentina El este paraguayo El nordeste argentino. Provincia argentina

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

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.

**Tarea 2. Puesta en común. Foco: selección de la reformulación adecuada.**

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.

***Sugerencia para el desarrollo de una planificación mensual de Lectura en Ciencias articulada con las áreas correspondientes***

Para enseñar a leer textos expositivos 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.

<i>Mes ejemplo</i>			
<i>Primera semana</i>	<i>Segunda semana</i>	<i>Tercera semana</i>	<i>Cuarta semana</i>
(Articulación) Lectura en Ciencias Naturales 1. Selección de un texto expositivo 2. Secuencia de lectura	Preguntas, consignas y reflexión sobre la lengua y los textos a partir del texto expositivo seleccionado la semana anterior	(Articulación) Lectura en Ciencias Sociales 1. Selección de un texto expositivo 2. Secuencia de lectura	Preguntas, consignas y reflexión sobre la lengua y los textos a partir del texto expositivo seleccionado la semana anterior
Ciencias Naturales	Articulación con Matemática. Consigna y pregunta	Ciencias Sociales	Articulación con Matemática Consigna y pregunta
Matemática	Matemática	Matemática	Matemática

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 las proporciones que hemos sugerido 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 escritura. Propuestas de enseñanza

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.

Analizar las condiciones necesarias para la escritura en el segundo ciclo requiere reflexionar acerca de las siguientes preguntas: ¿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? 18

- 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<sup>19</sup>.

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. Esta secuencia se desarrolla tanto para la escritura de un texto ficcional como para la escritura de un texto expositivo.

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. Primero se reconocen y analizan los logros y luego se trabajan colectivamente las dificultades.
3. El trabajo tiene que ser respetuoso.
4. Todos tienen que colaborar brindando sus textos bajo condiciones didácticas de respeto y anonimato que permiten mejorar las producciones del grupo.

### ***Secuencia 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 exponentes del género ficcional o no ficcional sobre el cual escribirán. La lectura se realizará de acuerdo con las correspondientes secuencias de lectura ( de Literatura o de texto expositivo, según corresponda) ya desarrolladas en este módulo.

#### **Tarea 1: Texto y cultura. Comentario oral sobre las lecturas realizadas. Foco: Leer como un escritor. Primera parte: activar el conocimiento del género.**

En este espacio 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 estuvimos leyendo? ¿A que 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 o características 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? Si tuviéramos que escribir un texto de este tipo, ¿qué no podría faltar?

#### **Tarea 2: Primer borrador. Foco: Escritura en función del género seleccionado.**

El/la 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 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. El docente entrega a cada alumno el texto sobre el cual trabajarán colectivamente y su propio texto, sin corregir.

¿Cómo y por qué elegir un determinado trabajo escrito para desarrollar la secuencia de enseñanza de la escritura?

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. Foco: Leer como un escritor. Segunda parte: los niveles de lectura para revisar un texto con vistas a su mejoramiento.**

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 re trabajar 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 con el texto seleccionado, 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 la adecuación o inadecuación del texto al género discursivo solicitado, en su propio escrito y consignan al costado del texto sus observaciones.
- 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. 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 propio plan global. En este momento de proyección personal, los alumnos analizan el texto propio y anotan al costado la dificultad que encontraron en cuanto al plan global.

- 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. 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. Anotan la dificultad que identifican.
- 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 y la coma.
- 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 revisión personal de los puntos d, e, f en el texto de cada alumno/a.
- 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 errores del texto..

#### **Tarea 4. Primera reparación de la escritura. Foco: 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 corrección personal de cada alumno en su propio texto. Atiende consultas de los alumnos sobre casos particulares de parrafación.

#### **Tarea 5: Segunda reparación de la escritura. Foco: 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 corrección personal de cada alumno en su propio texto. Atiende consultas sobre casos particulares.

**Tarea 6. Tercera reparación de la escritura. Foco: 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 el espacio Reflexión sobre la lengua y los textos, especialmente destinado a la reflexión gramatical. El/la docente brinda el espacio para la corrección personal de cada alumno en su propio texto. Atiende consultas particulares.

**Tarea 7. Cuarta reparación de la escritura Foco: 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, Reflexión sobre la lengua y los textos, se retomarán los ejemplos y se accederá a la sistematización y ejercitación. El/la docente brinda el espacio para la corrección personal de cada alumno en su propio texto.

**Tarea 8. Quinta reparación de la escritura. Foco: 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/la docente brinda el espacio para la corrección personal de cada alumno en su propio texto.

**Tarea 9. Escritura definitiva. Foco: 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/la docente brinda el espacio para la corrección personal de cada alumno en su propio texto.

**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. Foco: Reflexión sobre lo aprendido.**

Los alumnos y su docente revisan los temas que surgieron de la escritura, pero deben ser re TRABAJADOS:

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 de desarrollo de la secuencia anterior para la 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. A continuación se detalla como ejemplo el proceso de reescritura que realiza un grupo de alumnos de sexto grado luego de recibir corregidas sus evaluaciones de Ciencias Naturales.

Como parte de una evaluación de Ciencias Naturales los alumnos recibieron la siguiente consigna:

*1. Léa 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, que el docente eligió para trabajar en tarea colectiva (se reproduce la ortografía del original).

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

## El trabajo en clase parte de la Tarea 3. Revisión guiada del texto seleccionado.

### 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 tiene que interrogar a los alumnos de manera que estos 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 no es totalmente erróneo, 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 estrategia 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? ¿Los textos de Ciencias Naturales evalúan las conductas de las especies?

*“Realizan el camino inverso con su trocito 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? <sup>21</sup>

*“Luego la colocan en un lugar del hormiguero 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

Ortografía: torczito, ormidas/hormiguero

Concordancia: 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 hormiguero allí cultivan hongo.  
 Estos son los verdadero alimentos de las ormigas podadoras.

- 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 texto<sup>22</sup>. 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.
- 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.
- Tarea 10: Transferencia de lo aprendido a la producción personal:  
 El/la docente indica a los alumnos y alumnas que en grupos de dos examinen sus propios escritos siguiendo los pasos de la revisión colectiva. Proponen una versión corregida del texto.

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 como proceso. Se implementa tanto en escrituras ficcionales como en escrituras expositivas.

### La enseñanza del resumen 23

El resumen es la reescritura o reformulación de un texto anterior con

- economía de medios significativos (tiene que ser más breve que el texto base)
- mantenimiento de equivalencia informativa (tiene que informar lo mismo que el texto base),
- y adaptación a una nueva situación de comunicación (se usa en otra situación donde no se lee el texto base).

Hay algunas operaciones textuales y reglas cuya aplicación resulta de utilidad para fragmentar el texto, eliminar la redundancia y jerarquizar la información. Las reglas son: 1. Omitir, 2. Seleccionar, 3. Generalizar, 4. Construir. Estas reglas implican complejidad creciente, de manera que para enseñar a resumir conviene empezar por la ejercitación y enseñanza de las dos primeras y una vez trabajadas, enfatizar la enseñanza de las dos últimas.

Sugerimos que durante todo el segundo ciclo se ejercite la elaboración de resúmenes donde prevalezcan operaciones de omisión y selección en cuarto y quinto grado y de generalización en sexto grado. En cambio, la operación de construcción se reservará para el tercer ciclo. Aquí las ejemplificamos todas para que los y las docentes se familiaricen con ellas.

- Omitir: se eliminan aquellas proposiciones que no se consideran relevantes. Por ejemplo para el siguiente texto base:

*(1) El ensayo supone por el momento un avance relativamente menor. (2) En términos científicos: el grupo de expertos coreanos abanderado por WooSuk Hwang y Shin Yong Moon ha conseguido trazar un protocolo, (3) que abriría posibilidades ilusionantes para la medicina, (2) que sirve para obtener embriones clónicos a partir de los cuales es posible derivar células madre.*

En este caso, si el resumen procura estrictamente dar cuenta del descubrimiento científico, se puede omitir la proposición (1) porque formula una opinión. También se puede omitir (3) porque es inútil para un resumen que solamente da cuenta de los hechos. El resumen resultante omite entonces (1) y (3) y recupera (2). Además incluye algún ajuste necesario (subrayado y sustitución léxica por un término menos subjetivo) para su adaptación a la nueva situación enunciativa.

Resumen:

*Un grupo de expertos coreanos dirigido por WooSuk Hwang y Shin Yong Moon ha conseguido trazar un protocolo que sirve para obtener embriones clónicos a partir de los cuales es posible derivar células madre.*

- Seleccionar: se elimina una cantidad de información en función de la existencia de una relación lógica entre algunas proposiciones existentes en el texto, que justifica esa eliminación. Por ejemplo:

*Manuel no se queda sentado ni un minuto. Tarda horas en dormirse, le cuesta concentrarse en una sola actividad a la vez, llama la atención permanentemente con sus monerías y cuando sus compañeros lo provocan estalla en una lluvia de patadas y trompadas. En los consultorios pediátricos, esta sintomatología de Manuel puede ser diagnosticada como hiperactividad con déficit de atención.*

El resumen resultante omite todas las proposiciones que lógicamente suponen la caracterización de hiperactividad y falta de atención presente en el texto original:

*Manuel puede ser diagnosticado como hiperactivo con déficit de atención.*

- Generalizar: se sustituyen palabras que son componentes de un concepto, por la categoría, concepto o nombre de clase que las contiene y que no está explícitamente mencionado en el texto de base. Por ejemplo:

*Para 1814, en Chile, los realistas del virrey del Perú habían derrotado a los patriotas en Rancagua. En Venezuela también triunfaron los realistas, que capturaron al famoso jefe revolucionario Francisco Miranda. En Nueva Granada los patriotas nunca lograron ponerse de acuerdo y terminaron fusilados por las tropas realistas. Buenos Aires todavía*

*no había sido atacada por los realistas (Adaptación de Una historia argentina, Colihue).*

Se puede razonar de esta manera con los alumnos: los españoles habían derrotado a los patriotas en Chile, triunfaron en Venezuela y fusilaron en Nueva Granada, es decir, sofocaron, contrarrestaron algunas revoluciones. No la de Buenos Aires.

Se puede resumir así:

*Para 1814 las revoluciones de Chile, Venezuela y Nueva Granada habían sido sofocadas, quedaba / excepto la que se había originado en Buenos Aires.*

- Construir: la información provista por el texto para resumir se sustituye por una nueva información que no es el resultado de una omisión ni de la selección de una unidad presente en el texto de base, sino que es propuesta por el que resume, dado que su conocimiento del mundo o conocimiento cultural le permite reconocer el guión o script que condensa una serie de frases. Veamos en qué consiste esto.

A medida que las personas aumentan sus interacciones comunicativas, van estructurando sus conocimientos de sucesos y procesos en forma de secuencias prototípicas, llamadas guiones o scripts.

Por ejemplo, saben que ir al cine supone una secuencia de acciones que incluye: elegir una película, llegar al cine, comprar su entrada, sentarse en una butaca..., de manera que les basta decir “Fui al cine” y presuponen que su interlocutor, que comparte el mismo guión o script, va a saber lo que hizo paso por paso. Al resumir, este conocimiento de guiones o *scripts* permite condensar información.

Ejemplo:

*Para algunos, era cuestión de quitar los estorbos: si los anarquistas molestaban, había que deshacerse de los anarquistas, y si los que molestaban eran los radicales, también a ellos había que perseguirlos. En esa línea se inscribía Julio A. Roca.*

*Otros consideraban que, si había tensiones, lo mejor era reformar algunas cosas para aflojar la tensión, posición representada por Carlos Pellegrini (Adaptación de Una historia argentina, Colihue).*

Hay que relacionar el resumen de fragmentos como este con el conocimiento sistemático de conceptos relacionados con el área cultural implicada, que se enseñarán a los alumnos. Por ejemplo: actitudes “duras” o “intransigentes” y actitudes “conciliadoras” en política. El resumen resultante respecto de la situación política en el 1900 puede ser el siguiente:

*En esa época existían dos posiciones respecto de la crisis social: la de los duros, representada por Julio A. Roca, y la de los conciliadores, representada por Carlos Pellegrini.*

### **Cómo graduar la enseñanza del resumen**

¿Cuál es la secuencia que permite a los alumnos irse acercando, desde los ejemplos más simples hasta los textos más complejos, y aprender a resumirlos a todos?

El primer paso respecto del resumen es dar con los criterios según los cuales se pueden graduar los textos para resumir de manera de distribuir su complejidad en los tres años del segundo ciclo. Cada paso en la gradación supone presentar a los alumnos ciertas modificaciones en las características del texto para resumir y enseñarles, a través de un conjunto de actividades, a poner en juego ciertos procedimientos específicos para resumirlo.

Las características que se modifican cada año en los textos para resumir son:

- Extensión del texto.
- Carácter explícito o implícito de la información que contiene.
- Orden lógico y cronológico en el que presenta la información.

Los procedimientos que se modifican a medida que se va aprendiendo a resumir textos más complicados son:

- Empleo de las mismas palabras que el texto de base o sustitución, generalización y construcción personales.
- Tratamiento de la situación de enunciación. Se trata de empezar por textos que no presenten problemas con el emisor, el espacio y el tiempo en que se producen –por ejemplo, textos informativos sencillos o narrativas breves ordenadas cronológicamente– e ir presentando gradualmente complejidades, por ejemplo, resumir el contenido de una carta que contiene referencias específicas de tiempo y lugar en que se escribió.
- Destino del resumen. Se trata en principio de empezar a resumir para saber condensar información, pero en el tercer ciclo se puede incorporar el resumen con un objetivo más específico: resumir para citar lo resumido en un trabajo personal que se presentará al docente o resumir para explicarle algo a alguien que no domina el tema, a alguien más pequeño, por ejemplo.

En el segundo ciclo se trabajarán, durante los tres años, resúmenes que parten de textos de 20 a 30 renglones en cuarto grado; de 40 a 60 renglones en quinto grado y de 70 a 90 renglones en sexto grado. Durante todo cuarto y quinto grado los alumnos resumirán textos con información explícita y orden lógico y cronológico (es decir, textos que no tengan que reordenar). Las reglas y operaciones que emplearán son la omisión, la selección y la generalización. Las demás complejidades que hemos descrito se trabajarán en el tercer ciclo.

Para familiarizarse con la escritura de este tipo de resumen, como actividad preparatoria en el cuarto grado se sugiere:

- Comparar un esquema o lista de informaciones en su orden lógico y un resumen escrito a partir de eso. Ambos textos estarán preparados por el docente, como experto.
- Analizar los procedimientos de encadenamiento o conexión que se usaron.
- Identificar procedimientos de sustitución.
- Identificar procedimientos de generalización.

### **Esquema de tareas para la enseñanza del resumen por montaje de texto breve en el segundo ciclo**

Esta primera fase está destinada a resumir textos breves (de no más de 30 líneas, algo más de media carilla tipeada), empleando para ello las mismas palabras del texto de base. Dichos textos deben tener contenido informativo explícito, deben respetar un orden lógico o cronológico, y su comprensión no debe exigir un conocimiento preciso de la situación de enunciación, es decir, que para comprenderlos no hace falta tener conocimientos acerca del momento histórico o del lugar en el que fueron escritos los textos.

Los alumnos de sexto grado leen, por ejemplo, el siguiente texto:

El arte rupestre prehistórico es la fuente más importante de información de que disponemos sobre los comienzos artísticos, intelectuales y culturales de la humanidad. Ese arte está presente en casi todas las regiones del planeta, de los trópicos a las regiones árticas, en sitios sumamente diversos que van de la cueva subterránea a la alta montaña.

El arte rupestre es el testimonio más directo que poseemos sobre la prolongada trayectoria de los homínidos hacia el hombre y luego hacia la construcción de sistemas sociales complejos.

Ciertos comportamientos “no utilitarios”, es decir, que no perseguían una finalidad práctica,

precedieron a la producción artística. Por ejemplo, la utilización decorativa del ocre o hematite, un pigmento mineral rojo que nuestros antepasados recogían y empleaban hace ya varios cientos de miles de años. Al mismo tiempo coleccionaban cristales, fósiles, piedras de formas o de colores insólitos. Habían empezado a hacer una distinción entre los objetos usuales y los que presentaban un aspecto sorprendente o extraño. Esas prácticas son la expresión de una concepción del mundo lo suficientemente avanzada como para clasificar los objetos en categorías diferentes: los objetos útiles y los objetos no útiles.

El arte no nació de una intuición súbita, sino que es fruto de una lenta evolución de nuestras facultades mentales.

(Bednarik, R. “Los primeros testimonios del espíritu creador” en *Correo de la Unesco*, abril 1998).

Se realiza la Secuencia completa de lectura del texto expositivo, ya desarrollada en este módulo, hasta la tarea 7. Se presta especial atención al conocimiento del nuevo vocabulario.

### Tarea 8. Establecer qué se omite o suprime y por qué. Foco: omisión

A menos que se le haya enseñado previamente a hacerlo, es poco probable que un alumno de cuarto a sexto grado “descubra” qué debe omitir para resumir. El/la docente es quien tiene que enseñarle este procedimiento. Para ello reproduce frases como la que sigue y observa con los alumnos qué se puede suprimir y por qué.

*Ese arte está presente en casi todas las regiones del planeta, de los trópicos a las regiones árticas, en sitios sumamente diversos que van de la cueva subterránea a la alta montaña.*

Se puede suprimir *de los trópicos a las regiones árticas, en sitios sumamente diversos que van de la cueva subterránea a la alta montaña* porque está incluido, se entiende, en *casi todas las regiones del planeta*

Por lo tanto queda para el resumen *El arte rupestre está presente en casi todas las regiones del planeta*

Otro ejemplo:

*El arte no nació de una intuición súbita, sino que es fruto de una lenta evolución de nuestras facultades mentales.*

Esta frase tiene dos partes: parte 1 negativa *El arte no nació de una intuición súbita*, parte 2 positiva *es fruto de una lenta evolución de nuestras facultades mentales*.

Para el resumen conviene omitir el enunciado negativo y conservar el positivo. Por lo tanto queda para el resumen:

*El arte es fruto de una lenta evolución de nuestras facultades mentales.*

### Tarea 9. Aprender cómo se generaliza. Foco: generalizaciones

Generalizar es usar un nombre de clase en lugar de todos los nombres de los miembros de una clase.

Ejemplo:

*Al mismo tiempo coleccionaban cristales, fósiles, piedras de formas o de colores insólitos. Habían empezado a hacer una distinción entre los objetos usuales y los que presentaban un aspecto sorprendente o extraño.*

Permite generalizar *coleccionaban cristales, fósiles, piedras de formas o de colores insólitos* por *objetos sorprendentes*. El texto explica que cristales, fósiles, piedras de formas o de colores insólitos eran miembros de la clase “objetos sorprendentes” para los creadores del arte rupestre.

**Tarea 10. Listar las frases que quedan después de la omisión y la generalización.****Foco: pre-texto del resumen**

*El arte rupestre prehistórico*

*fuerza más importante de información sobre los comienzos artísticos, intelectuales y culturales de la humanidad*

*presente en casi todas las regiones del planeta*

*testimonio más directo sobre la prolongada trayectoria de los homínidos hacia el hombre y luego hacia la construcción de sistemas sociales complejos.*

*A la producción artística precedieron ciertos comportamientos “no utilitarios” utilización ornamental del ocre / clasificar los objetos en categorías*

*fruto de una lenta evolución de nuestras facultades mentales*

**Tarea 11. Redactar un texto con los correspondientes conectores y la puntuación.****Foco: textualización del resumen**

Junto con los alumnos, en trabajo cooperativo, se propone una posible versión de resumen con reordenamiento e inclusión de nexos. Privilegiamos un resumen construido y no la lista anterior, dado que el primero supone problematizar la propia escritura.

*El arte rupestre prehistórico está presente en casi todas las regiones del planeta y es la fuerza más importante de información sobre los comienzos artísticos, intelectuales y culturales de la humanidad, así como el testimonio más directo sobre la trayectoria de los homínidos hacia el hombre y luego hacia la construcción de sistemas sociales complejos. Lo precedieron algunos comportamientos no utilitarios. Es el resultado de una lenta evolución de nuestras facultades mentales.*

A partir del trabajo de andamiaje docente respecto del resumen, repetido con muchos textos de este tipo, en diferentes campos del conocimiento, los alumnos pueden superar su punto de partida de lectores poco expertos y por lo tanto escritores deficientes a la hora de responder demandas de producción de resúmenes. Si no se enseña todo esto, las respuestas en sus pruebas escritas y el manejo de información en sus cuestionarios son copias de trozos de texto frecuentemente sin relación y sin sentido.

Se considera que la enseñanza del resumen abarca toda la escolaridad básica, dado que es una destreza que requiere práctica sostenida

Se recomienda trabajar el mismo tipo de complejidad de texto, textos de la primera fase, para resumir en todo cuarto y quinto año. Luego en sexto año el tipo de dificultad de textos de extensión algo mayor, pero con el mismo tipo de complejidad. Finalmente los textos más extensos y complejos en el tercer ciclo y el nivel medio o Polimodal.

Con el acuerdo de los directivos, los docentes de todas las áreas pueden

- comprometerse a buscar textos que respondan a cada fase.
- Armar un banco de datos por área.
- Establecer cuántos resúmenes trabajarán por año.

## La reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos en el segundo ciclo<sup>24</sup>

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 para los alumnos y luego aplica lo aprendido a casos particulares. Es decir, que no son aconsejables los siguientes tipos de propuestas para la enseñanza de la gramática:

No es aconsejable en el segundo ciclo memorizar definiciones y clasificaciones sintácticas, semánticas y morfológicas.

No es aconsejable identificar categorías dada una lista de palabras, oraciones y textos.

En cambio, una adecuada reflexión gramatical en el segundo ciclo transpone la gramática científica en gramática escolar y considera al alumno como un ser pensante capaz de hablar, escuchar, leer y escribir con distintos grados de dificultad y capaz de preguntarse por qué habla, escucha, lee y escribe de una determinada manera.

### 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 dentro 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 caso, la gramática es un objeto de reflexión en sí mismo y requiere no sólo el trabajo sobre problemas sino la reflexión 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. Las secuencias 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>NAP de sexto grado correspondientes a Gramática:</p> <p>La reflexión a través de la identificación, con ayuda del docente, de <u>unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas de los textos leídos y producidos en el año</u>, lo que supone reconocer y emplear:</p>	<p>Actividades que permiten tratar estos temas gramaticales:</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 el 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. <b>Importante:</b> no se divide el texto ficcional en párrafos. La ficción y la poesía tienen formatos específicos (tramas, estrofas).</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 o sujetos.</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. Al escribir y 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</p>	<p>▶ Los textos de Ciencias Naturales son especialmente indicados para encontrar ejemplos de estos usos y luego sistematizarlos con los alumnos en la</p>

para brindar las características de los objetos presentados, en los textos expositivos;	carpeta de Gramática.
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	▶ Los y las docentes pueden usar este tipo de consignas y trabajarlas con los alumnos según el enfoque expuesto en el Módulo.
Pronombres personales y posesivos como elementos de cohesión textual. Pronombres interrogativos y exclamativos	▶ 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.
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)	▶ Antes y después de cada lectura se selecciona un conjunto de palabras nuevas que aparecen en el texto y se explican estas relaciones.
El conocimiento de reglas de acentuación, uso de letras y puntuación, y de la ortografía correspondiente al vocabulario de uso <sup>25</sup> , lo que supone reconocer y emplear: -tilde para distinguir monosílabos ( ej.: mi / mí, de / dé, si / sí 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 tecnología, ciudadanía, fotosíntesis, descripción) mayúscula en tratamiento abreviados (por ej. Dr. Sr.) y en abreviaturas	▶ 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.

### Algunos ejemplos de enseñanza de gramática para promover la reflexión

Ejemplo 1: Problema didáctico gramatical: la alternancia artículo/ determinante el/un.

- Solución no aconsejable: Definir primero y ejercitar después.
- Solución aconsejable: a partir de textos leídos, proponer estos desafíos o problemas gramaticales.

Consigna:

¿Qué artículo EL/LA/UN/UNA pondrías en cada línea de puntos? ¿Por qué? ¿Es necesario completar todas las líneas de puntos? Resolver en grupo de dos y llevar a la discusión en plenario.

Edward Teach era .....pirata. Pero nadie lo conocía con ese nombre porque todos lo llamaban .... Barbanegra. Había nacido en ..... ciudad de Bristol, en ..... Inglaterra.<sup>26</sup>

De pronto, se abrió .... puerta del bar y entró ..... hombre. Todos se callaron. .... hombre se dirigió a ..... barra y pidió.... trago.

Después de la discusión y el planteo de soluciones se puede formular una regla respecto del uso de el/un, consultar una gramática para verificarla y anotar en la carpeta con título y ejemplos.

Ejemplo 2: Problema didáctico gramatical: concordancia sustantivo/adjetivo.

- Solución no aconsejable: Definir primero y ejercitar después.
- Solución aconsejable: proponer estos desafíos o problemas gramaticales.

Consigna: ¿Qué está roto en cada caso? ¿Cómo te das cuenta? ¿En algún caso hay dos soluciones?

Sobre la mesa había un libro con tapas rojas rotas.

Sobre la mesa había un libro con tapas rojas roto.

Sobre la mesa había un libro, una lapicera y un cuaderno rotos.

Sobre la mesa había un libro, una lapicera y un cuaderno roto.

Sobre la mesa había un libro y dos cuadernos rotos.<sup>27</sup>

Después de la discusión y el planteo de soluciones se puede formular una regla respecto de la concordancia, consultar una gramática para verificarla y anotar en la carpeta con título y ejemplos.

Ejemplo 3:

Después de leer un cuento, según la secuencia de lectura de la narrativa, se pueden resolver problemas gramaticales como estos.

Problemas de sintaxis:

1. Reformular una oración larga en oraciones cortas

Consigna: ¿Quién hizo qué cosa? Dividir esta oración larga en oraciones cortas de manera que quede escrito quién hizo qué cosa.

Ejemplo: *El tigre, que había peleado con el hombre y que lo venía persiguiendo, había llegado a la costa del Yabebirí.* (Horacio Quiroga)

*El tigre había peleado con el hombre.*

*El tigre venía persiguiendo al hombre.*

*El tigre había llegado a la costa del Yabebirí.*

2. Recuperar elementos que no están dichos

*El animal estaba también muy herido y la sangre le corría por todo el cuerpo.* (Horacio Quiroga)

Consigna: ¿Solamente el tigre estaba herido? Sí/no ¿Cómo sabés? ¿A quién le corría la sangre ¿Cómo sabés?

*El tigre estaba muy herido. El hombre estaba muy herido.* Uso de también

*La sangre le corría por todo el cuerpo al tigre.*

## 2. Identificar los referentes de los pronombres

Consigna: Escribí la palabra o frase a la que se refiere LO

*Que había peleado con el hombre y que lo venía persiguiendo*

*Había peleado con el hombre y venía persiguiendo al hombre.(H. Quiroga)*

Consigna: Escribí la palabra o frase a la que se refieren CUYO y DONDE.

*Yo soñé tres veces con una casa en El Cairo, en cuyo fondo hay un jardín donde crece una higuera.(J.L. Borges y A. Bioy Casares)*

*Yo soñé tres veces con una casa en El Cairo, en el fondo de la casa hay un jardín, en el jardín crece una higuera.*

### Problemas de morfología

#### 1. Descubrir el significado de las formaciones de palabras.

*Tenía unos loros piojosos. Apenas se fue la dueña, descogoté a los loros y me fui al monte. (J. Villafañe)*

Consigna: Completá las frases

Un miedoso tiene miedo. Un piojoso tiene .... Un talentoso tiene.....

Cuando descorché la botella le saqué el....., Cuando descogoté al loro.....

## Anexo 1. La literatura y la enseñanza de la narrativa

El lenguaje usado en las distintas áreas de la actividad humana como la ciencia, la técnica, el arte, da forma a diversos enunciados (por ejemplo, el informe científico, el texto instruccional en el ámbito tecnológico, la novela en el ámbito del lenguaje artístico).

Estos enunciados que se integran sistemáticamente en una actividad determinada presentan características comunes en su articulación, su estilo, sus procedimientos, su concepción del destinatario. Constituyen ejemplares de “géneros discursivos”, es decir de formas textuales más o menos convencionalizadas.

Las estructuras más abstractas a las que responden esos géneros discursivos son los “tipos de textos” o los “tipos textuales”. Por ejemplo, los géneros discursivos crónica, cuento, cantar de gesta, novela, entre otros, son expresiones culturalmente situadas del tipo textual narración. El conocimiento de los géneros discursivos es importante porque permite manejar las formas de la comunicación que circulan en la sociedad, es decir que este conocimiento permite vincularse con la cultura.

Desde el punto de vista cognitivo, los tipos de textos se correlacionan con procesos de categorización del conocimiento (Ciapuscio, 1994).

- La narración refleja la diferenciación de percepciones en el tiempo.
- La descripción refleja la diferenciación de percepciones en el espacio.
- La exposición se relaciona con el proceso humano de comprender mediante conceptos.
- La argumentación se relaciona con el juzgar, con la comprobación de relaciones entre cosas y/o conceptos a través de la indicación de semejanzas, oposiciones, contradicciones y variaciones.
- La instrucción se relaciona con el planear orientado por la voluntad y dirigido hacia el futuro.

La didáctica de la Lengua, en lo que respecta a la enseñanza de los géneros discursivos, aconseja partir inductivamente del examen de exponentes variados de géneros discursivos y acceder a la conceptualización de los tipos de textos que subyacen a ellos. Por ejemplo: a lo largo de su escolaridad los alumnos leen cuentos, crónicas, novelas, relatos históricos, es decir, diversos géneros narrativos y pueden reflexionar acerca de las características generales de la narración.

### La narrativa como género predominante en el segundo ciclo

La elección de la narrativa como género predominante en el segundo ciclo es pertinente porque se trata de “una forma de organizar el discurso que es, al mismo tiempo, un modo de organizar la experiencia y de pensar el futuro, una forma de imaginar mundos posibles o imposibles, una fuente de placer, quizás, junto con la conversación, la forma más universal de expresarnos y de entender el mundo, a los demás y a nosotros mismos.” (Lomas y Tusón, 2000).

Esta universalidad de la narrativa, sostenida entre otros por Roland Barthes, para quien no existe pueblo sin relatos, (R. Barthes, en Niccolini 1977), ha sido puesta en duda por otros investigadores como Jack Goody (1999), quien documenta la inexistencia de la narración, tal como la hemos generalizado en occidente, tanto en culturas africanas como en algunas orientales.

Sin embargo, incluso este autor plantea algo fundamental desde el punto de vista de la didáctica de la lengua en nuestro contexto: **la narrativa está fuertemente relacionada con la alfabetización y con las concepciones del tiempo y la acción que derivan de ella.** Aunque existen narraciones orales y narraciones escritas, en sociedades como las llamadas occidentales, tan fuertemente marcadas por la racionalidad de la escritura, las

exigencias de estructuración del escrito han dado forma precisa y extendida a los esquemas narrativos.

Así pues, en nuestro contexto educativo, la narrativa es un contenido de base, que contribuye de manera sustantiva para la inclusión de los alumnos en la cultura escrita de la comunidad. En la actualidad, la psicología y los estudios cognitivos miran con renovado interés la capacidad narrativa porque se considera que los seres humanos generan conocimiento sobre ellos mismos y sobre el mundo desde dos vertientes: la lógica-racional y la simbólica.(Carretero 1997)

- El pensamiento lógico-científico constituye un sistema formal de descripción y de explicación.
- El pensamiento narrativo va construyendo el sentido de las experiencias, creando identidad, ocupándose de las intenciones humanas.

Los niños y jóvenes tienen que conocer el mundo a través del primer sistema de pensamiento, para su aprendizaje científico y técnico. Pero también tienen que escuchar y leer relatos.

El relato permite

- hipotetizar lo que ocurrirá más tarde,
- incorporar detalles a lo que ya ha pasado,
- identificarse con los personajes e implicarse emocionalmente en lo que les ocurre.

Los que escuchan o leen relatos

- construyen cognitivamente el cuadro mental que les permite seguir la narración,
- realizan una evaluación de las ideas y de los personajes.

Uno de los más importantes estudiosos de la narración como forma del pensamiento es Jerome Bruner, quien expone modos en que las construcciones narrativas dan forma a las realidades que crean y facilitan la comprensión de los proyectos y acciones humanas. (Bruner 1997)

1. La narración propone una estructura de tiempo vivido  
Una narración segmenta el tiempo a través del desarrollo de acontecimientos cruciales. El tiempo narrativo es “tiempo humanamente relevante” cuya importancia viene dada por los significados asignados a los acontecimientos.
2. Las narraciones tienen particularidad genérica  
Las narraciones particulares se ajustan a géneros o tipos y un género existe como una cierta representación del mundo, como una de las formas culturalmente especializadas que comunican aspectos de la condición humana.
3. Las narraciones tienen como eje la centralidad de la problemática  
El motor de la narración es el conflicto. Las historias que merece la pena contar y construir nacen de una problemática y sus posibilidades de resolución.
4. Hay una negociabilidad inherente a la interpretación de la narración  
La narrativa permite versiones múltiples. Se acepta que los relatos pueden tener distintas versiones, lo cual favorece la negociación humana en torno de los significados.

*“En la narración, la innovación semántica consiste en la invención de una trama, que también es una obra de síntesis: en virtud de la trama, fines, causas y azares se reúnen en la unidad temporal de una acción total y completa. Y es precisamente esta síntesis de lo heterogéneo la que acerca la narración a la metáfora.” (Paul Ricoeur, 1995)*

Para apropiarse de manera enriquecedora de los contenidos que aporta la narración, es

central que la escuela brinde todas las oportunidades para que los alumnos desarrollen su competencia literaria. Los textos literarios ofrecen códigos complejos y plurales en los que, además del lenguaje y la estructura de la narración, entran contenidos culturales, ideológicos y contextuales que el lector ha de decodificar para entenderlos. En la escuela y con su docente los alumnos y alumnas aprenden esos contenidos.

Por ello este material desarrolla una propuesta de lectura con algunas actividades en torno del discurso narrativo ficcional, dejando de lado en esta presentación otras formas narrativas no ficcionales (como la narración histórica o la noticia).

### **Elementos básicos de narratología**

Incluimos estos conceptos de la teoría narratológica no para que sean transferidos al aula de manera directa, sino para revisar con los y las docentes ciertos elementos de base para la mejor comprensión de los recursos que moviliza la narrativa.

En la medida en que los relatos lo permitan, los y las docentes serán los mediadores letrados y expertos que harán ver a sus alumnos las características genéricas y el uso de recursos en la narrativa. Estas observaciones tendrán lugar sobre todo en los intercambios conversacionales en torno al texto, que es cuando se crea la comunidad de lectura. No aconsejamos la copia mecánica de cuadros de teoría literaria en la carpeta o cuaderno de los alumnos del segundo ciclo, sino el reconocimiento de rasgos, recursos y estrategias de la narración, hecho de manera inteligente y sostenido a través de muchas lecturas compartidas con un adulto, el/la docente, que se muestra como lector entusiasta e informado.

- La narración es el relato de hechos ocurridos en un tiempo y un lugar, vividos por personajes y contados por un narrador.
- Los componentes o categorías propios de todo relato son: marco, suceso, episodio y trama.
- El marco de la narración especifica lugar, tiempo y personaje(s).
- El suceso o conflicto introduce la complicación (¿qué pasó?) y la resolución (¿cómo terminó?).
- Un episodio está formado por el marco más el suceso. Hay narraciones con un solo episodio, narraciones con un marco y más de un episodio o con varios marcos y varios episodios.
- La trama es el orden en que se presentan en el texto los diferentes episodios de la narración. Hay narraciones con un solo episodio, que, por lo tanto, coincide con la trama.
- Puede haber evaluación y moraleja.
  - Evaluación: es la opinión del narrador sobre los hechos contados. Puede manifestarse en cualidades que el narrador adjudica a personajes o sentimientos que manifiesta.
  - Moraleja: es una enseñanza que se desprende de la narración.

Para apropiarse de estos primeros instrumentos de reflexión metacognitiva sobre la estructura de la narración es conveniente que los alumnos lean cuentos tradicionales, leyendas y fábulas.

“Cuando despertó, el monstruo todavía estaba allí”, de A. Monterroso es uno de los cuentos más cortos del mundo; por eso mismo permite entender la reflexión de Umberto Eco (1996) quien define el texto literario como una “máquina perezosa” que requiere un constante trabajo del lector para imaginar, inferir, completar sentidos.

Por contraste con el cuento brevísimo de Monterroso existen narraciones larguísimas encadenadas o encajadas unas en otras como cajas chinas, como “Las mil y una noches”, que, sin embargo, puede sintetizarse así: Scheherezada le cuenta historias al sultán para evitar la muerte.

La síntesis que hicimos sobre “Las mil y una noches” nos permite advertir que un texto narrativo es la amplificación de una proposición, aunque como en la obra citada, la ampliación se extienda a lo largo de ocho tomos (Montes,1999). Por eso es posible analizar algunas cuestiones claves del relato en los mismos términos con los que se estudia el verbo de la proposición: tiempo, modo, persona.

Consideramos ejemplos como éste que propone Montes (op.cit):

*“El señor feudal decidió encerrar a su esposa en una torre del castillo; tres meses antes una doncella la había visto en brazos de su escudero. Luego de varias noches de incertidumbre, decidió confiar el secreto a su amo...”*

- ¿Qué pasó primero y qué pasó después?

(Tres meses antes) la dama estaba en brazos del escudero /la doncella es testigo; (varias noches después del hecho) la doncella duda; luego informa al amo; finalmente el amo encierra a la esposa.

- ¿En qué orden están contados los hechos?

Empieza por el final (*El señor feudal decidió encerrar a su esposa,*) sigue por el acontecimiento que dio origen a todo el conflicto (*una doncella la había visto en brazos de su escudero*) y termina con el suceso intermedio (*decidió confiar el secreto a su amo*).

Casos como estos nos permiten observar que:

- toda narración /relato comprende una enunciación o acto de narrar;
- por lo tanto hay un narrador;
- un discurso, texto o enunciado y
- una historia o hechos referidos.
- El tiempo de la historia y el tiempo del discurso suelen ser diferentes.

El tiempo está presente de dos formas: tiempo de la historia, de los hechos referidos y tiempo del discurso, manejo del tiempo en ese discurso narrativo en particular.

El tiempo del relato o discurso puede alterar el orden de presentación de los hechos del tiempo de la historia. Estas alteraciones se llaman anacronías y pueden ser retrospectiones o raccontos, o anticipaciones.

La duración del tiempo en el relato se establece considerando cuánto duran los hechos en el plano de la historia y con qué extensión se los cuenta en el relato o discurso.

Por ejemplo, en un relato que se refiera a la Odisea, se puede decir: *Terminada la guerra de Troya, Ulises volvió a su patria, Itaca*. Así, se está saltando por sobre diez años de la vida del héroe. Luego, a lo largo de veinte páginas se puede contar el encuentro con Penélope y Telémaco que en los hechos podría durar unos minutos. Las distintas duraciones le dan ritmo al relato a través de cuatro movimientos: elipsis, que suprime información porque no la cuenta; pausa descriptiva, que detiene la acción para describir algo; escena dialogada, que es un diálogo directo insertado en la narración, y relato sumario, una especie de relato resumido dentro del relato mayor que lo incluye.

El narrador regula el modo en que el lector toma conocimiento del mundo de ficción creado por el relato, a través de la distancia y el punto de vista.

A través de la distancia narrativa, puede contar usando discurso contado o indirecto; discurso indirecto libre; diálogo directo; monólogo interior.

Por ejemplo, observemos estas cuatro formas de contar lo mismo:

*A le dijo a su esposa que estaba decidido a vender la casa en que vivían.*

*A estaba decidido: vendería la casa en que vivían.*

*- Estoy decidido. Venderé la casa.*

*“Venderé esta casa”*

A través del punto de vista el narrador selecciona desde dónde cuenta el relato. Veamos algunos ejemplos:

*“Podéis llamarme Ismael...”* empieza Moby Dick de Herman

Melville

*Dijo muy rápido “Estoy enamorado de ti” Vio que ella enrojecía bruscamente...*

*Aterrado, sintió que la confusión ascendía por él y petrificaba su lengua. (Así lo cuenta, sabiendo lo que siente el personaje, el narrador en M. Vargas Llosa, Día domingo).*

*Pronunció estas palabras como si para articular esas sílabas se necesitara más energía que la que ella podía reunir (Dice con cautela el narrador en La marca de nacimiento de N. Hawthorne).*

Los puntos de vista pueden ser:

- Narrador personaje: El héroe cuenta su historia (yo)
- Narrador externo: Habla de otros (tercera persona)
- Narrador testigo: Un testigo cuenta la historia del héroe
- Narrador omnisciente: Un narrador que sabe todo cuenta la historia del héroe

Umberto Eco (1996) aporta su diferenciación ya clásica entre autor empírico y autor modelo o narrador ; lector empírico y lector modelo o narratario.

- El lector modelo no es el de carne y hueso, es un lector- tipo que el texto prevé como colaborador. Por ejemplo, si una narración empieza *“Había una vez en un reino lejano...”* el que lee sabe que ese texto está destinado a un lector- tipo o modelo que debería ser un niño y que no se escandalizará porque aparezca un ogro, un hada u otro ser maravilloso en el relato.
- A su vez, el autor modelo o narrador es la voz narradora de un relato. No es el autor empírico. Por ejemplo: *“Soy el oso de los caños de la casa, subo por los caños en las horas de silencio... voy por los tubos de departamento y departamento y soy el oso que va por los caños”*. Aquí el autor empírico es Julio Cortázar que escribe en primera persona (narrador en primera persona) las experiencias de un osito que se pasea por las cañerías del agua (en “Historias de cronopios y de famas”, Buenos Aires, Minotauro, 1964).

Si todo relato puede ser considerado una gran proposición, entonces hay una sintaxis narrativa. Así es, en un relato o narración se pueden reconocer núcleos, es decir acciones encadenadas por relaciones de causa y efecto. Pero también hay elementos que complementan los núcleos narrativos: catálisis (acciones de relleno) índices (aspectos ideológicos, climas) e informaciones o datos. Estos elementos aportan dimensión estética al relato ya que sirven para desarrollar aspectos de gran importancia en la estrategia de un texto: suspenso, ritmo narrativo, densidad semántica, etc.

A partir de los estudios de Vladimir Propp sobre los relatos folclóricos tradicionales (Propp, 1977), el semiólogo francés A. Greimas desarrolló un modelo para el análisis de las funciones de los personajes en el relato (Greimas, 1983). Según este modelo, en todo relato un sujeto desea y busca un objeto. Tiene ayudantes y oponentes. Hay un destinador y un destinatario del objeto. En realidad Greimas no hablaba de personajes sino de actantes, porque en el relato no interaccionan sólo personajes sino también ideas, objetos, valores. Por ejemplo,

*“En un reino asolado por un terrible dragón, el rey promete la mano de la princesa al noble caballero que mate a la bestia. Un humilde pastor, que ama a la princesa en silencio, recibe de un duende un anillo mágico que le da fuerza y mata al dragón. Obtiene así la mano de la dama.”*

Sujeto: pastor  
 Objeto: princesa  
 Ayudante: duende  
 Oponente: dragón  
 Destinador: rey  
 Destinatario: pastor

Los actantes pueden superponerse. ¿Quién no leyó algún relato donde el héroe lucha contra sí mismo?

Al explorar los textos, al comprobar que la lectura de uno lleva a otro, que los textos mismos incluyen referencias a otros en una especie de inmenso entretejido, pensamos que la formación de lectores en la escuela debería contribuir a la creación de una comunidad interpretativa, capaz de disfrutar los textos particulares pero también capaz de disfrutar con las múltiples conexiones que vinculan unos textos con otros a través de las relaciones conocidas como intertextualidad.

Pensamos también que un lector informado acrecienta su placer porque percibe estas vinculaciones y así enriquece con su propio aporte todo lo que lee. Este procedimiento no es exclusivo de la literatura “adulta” y puede enseñarse en la escuela.

### **Criterios para secuenciar contenidos**

Algunos criterios para secuenciar los contenidos son:

a. Adecuación a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos

No en sentido limitativo sino para establecer una distancia óptima entre lo que los alumnos son capaces de hacer solos, o en grupo, con ayuda del docente y en relación con los nuevos contenidos que se trata de enseñar. Esta adecuación supone tener en cuenta las ideas y las experiencias que los alumnos ya tienen y encontrar el punto de conexión para hacerlas progresar. Estos criterios le otorgan significatividad psicológica a la secuencia.

En relación con este criterio algunos autores como por ejemplo Teresa Colomer (1998) proponen la distribución de subgéneros narrativos (maravilloso, fantástico, realista, de aventuras, ciencia-ficción, detectivesco, etc.) según las edades de los lectores. También según este criterio la misma autora analiza cómo se incorporan a los textos, según las edades, algunas innovaciones temáticas de la literatura infantil y juvenil ocurridas desde la década del setenta, como por ejemplo: la incorporación de temas sociales (denuncia política, situación de las minorías, conservacionismo), la transgresión a las normas sociales unida a una actitud vitalista (personajes perezosos, glotones, desordenados pero no censurados), la focalización en el conflicto psicológico (maduración, solución de conflictos, convivencia), la introducción de temas hasta hace poco considerados inadecuados para la infancia (minusvalía, muerte, desamor).

b. Complejidad narrativa e interpretativa del texto.

La enunciación del discurso narrativo puede ser simple (entendiendo la simplicidad como mantenimiento de la estructura lineal de la historia en el relato, el punto de vista no focalizado - es decir, el punto de vista “clásico” en tercera persona de narrador omnisciente -, tiempo cronológico y relación causa consecuencia en el relato) o complejizarse en la medida en que se incorporen recursos como relatos enmarcados dentro de otros relatos y focalizaciones, es decir, delimitaciones de lo que sabe el narrador a lo que dicen o hacen los personajes.

La experimentación literaria ha llegado a la literatura dirigida a niños y jóvenes con la incorporación de juegos referenciales (citas, evocaciones intertextos variados), disolución del esquema narrativo clásico en la literatura infantil y polifonías o incorporación de otras voces narrativas además de la del narrador en tercera persona. Los textos narrativos actuales dirigidos a ese público lector tienden a interrumpir la integridad o continuidad del texto de varias maneras: por división en partes con relativa autonomía, por inclusión de distintas formas textuales en la narrativa (inclusión de cartas, instrucciones, adivinanzas, etc.), por el uso de recursos no verbales (empleo complementario o contradictorio de la imagen respecto del texto).

Todo esto hace que los textos sean diferentes desde el punto de vista de su complejidad narrativa, de modo tal que los hay más simples y más complejos. Y esas diferencias en la complejidad narrativa de los textos suponen también diferencias en la complejidad interpretativa. Así, los textos más complejos desde el punto de vista del discurso narrativo reclaman lectores capaces de reconocer y resolver ambigüedades y también de llevar a cabo una lectura distanciada a través del humor, la parodia y el reconocimiento de la apelación a conocimientos culturales.

c. Continuidad, progresión e interrelación.

Los contenidos fundamentales de cada área han de tener continuidad en cada nivel o ciclo, de manera que los alumnos puedan reemprender los procesos donde los dejaron. La idea de currículo en espiral es adecuada para facilitar la construcción progresiva. Los contenidos relacionados con la narrativa deben guardar relación con los demás contenidos dentro del área y, de ser posible, con contenidos de otras áreas.

### **Algunos elementos para la enseñanza de la narrativa en el primer ciclo de la EGB**

Los contenidos vinculados con la narrativa desarrollados en el primer ciclo deben contribuir a la alfabetización para que los alumnos vivan desde un buen comienzo el placer de la lectura y la fuerte motivación de sentir que van logrando autonomía como lectores.

Fundamentación específica para el ciclo:

La secuencia de contenidos narrativos se inicia con dos tipos de relatos: narraciones a través de la imagen y relatos tradicionales breves, que tengan estructura de repetición.

Los motivos por los cuales se aconseja preferir estos tipos de narración en el primer ciclo están relacionados con la primera alfabetización en los siguientes aspectos:

- Un proyecto pedagógico actualizado en el área de la lengua toma en cuenta la multiplicidad de mundos simbólicos, el poder creador de la comprensión humana y la función formativa de los símbolos para el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los niños.
- Las personas, especialmente los niños, tienen una fuerte necesidad de buscar y encontrar significados a todo lo que los rodea, de dotar de sentido al mundo, de simbolizar. Pero los símbolos no son todos de la misma naturaleza. Hay sistemas simbólicos predominantemente discursivos y secuenciales como el lenguaje donde cada unidad tiene un significado y la combinatoria de las unidades lleva al significado de la totalidad (de una frase o de un texto, por ejemplo).
- Hay sistemas simbólicos predominantemente presentativos o simultáneos como la pintura que en general, deben aprehenderse como una totalidad y además permiten que las personas se conecten, aun de manera no consciente, con matices de significados o sensaciones.
- Si bien estas clasificaciones pueden ser algo simplificadoras y hay convergencias entre ambos tipos, es cierto que una consideración seria del valor formador de los sistemas simbólicos en el desarrollo infantil debe tomar en cuenta estas dos clases de

símbolos, los significados que vehiculizan, las formas en que se interconectan y cómo contribuyen a formar un lector completo de los mensajes verbales y no verbales.

- Numerosas investigaciones informan que lo que ocurre antes, durante y después de la lectura, las dimensiones que se toman en cuenta para contribuir a la comprensión lectora, como por ejemplo el trabajo cuidadoso con el paratexto de la imagen, la forma de participación de los niños en el hecho de leer y el estilo de las actividades que acompañan a la lectura son factores que parecen desempeñar un papel importante en el desarrollo de la alfabetización.
- La participación activa de los niños en la reconstrucción de relatos narrados a través de imágenes facilita la comprensión, porque deben reflexionar sobre los acontecimientos, ordenar las imágenes, explicarlas, y así construir una representación interna de lo narrado. Toda esa actividad ha de estar acompañada por un trabajo sistemático sobre el incremento del vocabulario y una intervención docente atenta que escribe el texto que le dictan los alumnos, pero cada vez con más frecuencia los alienta a gestionar de manera autónoma las escrituras de las palabras que ellos mismos propusieron en forma oral, los ayuda a reconocer frases y escribirlas, a proponer títulos y epígrafes, con el objetivo concreto de la escritura cada vez más afianzada y autónoma. (Melgar, 1999; Melgar, González, 1999)

Los cuentos escritos tradicionales cobran gran importancia en los aprendizajes iniciales de los niños. A través de ellos observan que los cuentos tienen patrones argumentales predecibles, a veces desde las fórmulas de inicio como “había una vez”, y de fin: “y vivieron felices”. Estos patrones determinan la estructura. Los alumnos principiantes también descubren la trama y observan que la mayoría de los cuentos no tiene una trama simple: el personaje debe superar obstáculos antes de resolver el conflicto.

Para que los niños comprendan y luego puedan producir los textos narrativos es fundamental desarrollar en los primeros años el saber sobre la trama. La repetición de acontecimientos y de diálogos es uno de los recursos literarios más fuertes, que da interés y complejidad a las tramas de los cuentos para los primeros lectores, y a la vez es muy útil para que para que los más chicos puedan renarrar el cuento y luego puedan escribir.

Los cuentos repetitivos pueden ser valiosos instrumentos de alfabetización dada la posibilidad de *recuperar de manera precisa las referencias dentro del texto* y el atractivo que ejerce la posibilidad de predecir y acertar para niños de los primeros grados (Muth, 1991).

### **Algunos textos seleccionados para la enseñanza de la narrativa en el segundo ciclo de la EGB**

#### **Cuarto grado**

##### Propuesta

1. Para empezar, leer rápidamente y ponerse a pensar en los primeros días de clase: “René, la rodilla” (De Ziraldo, Buenos Aires, Pequeño Emecé, 1987) es un texto muy breve, que no ofrece ninguna dificultad de lectura pero que trae un interesante ejemplo de tratamiento del personaje en la literatura para niños. “René”, es la rodilla de un pequeño muy travieso, que según los momentos de la vida del niño “goza” y “sufre” casi siempre en contraposición con las situaciones vividas por el niño. La personificación de la rodilla permite un interesante juego de punto de vista narrativo (narrador “con”, que narra desde un personaje) a la medida de los más chicos.
2. Los alumnos pueden inventar un cuento similar de manera grupal o individual.
3. Piensan cómo narrar desde el punto de vista de un codo/ de un pie/ de una oreja. ¿Cómo son esos personajes? ¿Qué les pasa? ¿Qué piensan? ¿Qué les gusta? ¿Qué los molesta? ¿Cómo se pueden dibujar en una tira cómica?

## Propuesta

Silvia Schujer escribió "Cuentos y chinventos" de Ediciones Colihue, delicioso libro de cuentos breves, ideales para el primer cuatrimestre de cuarto grado.

1. Proponemos la lectura de "La letra durmiente", que ofrece grandes posibilidades para que
  - los alumnos reflexionen sobre la ortografía desde una hipótesis literaria (¿qué pasa si a una letra se le ocurre irse del sistema?)
  - inventen sus propias coplas con letras faltantes, sobre el modelo propuesto por la autora.
2. Del mismo libro recomendamos la lectura de "Un pueblito" donde aparece tematizada la rebeldía popular frente a la prepotencia del que no aprecia la sencillez de un pequeño pueblo y sus habitantes. El docente conduce una conversación grupal alrededor de la siguiente pregunta
 

¿Cómo haríamos ver nuestro pueblo al señor con "cara de batata"? ¿Cómo lo describimos para que se entusiasme?

## Propuesta

1. Del libro de Ema Wolf, Cuento chino y otros cuentos no tan chinos, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1986., seleccionamos el cuento "Silencio, niños". Con mucho humor, característica de la narrativa de esta autora, elabora una parodia (imitación burlesca).

El relato propone una escuela de monstruos, cuya maestra es La Momia. Los alumnos deben aprender una lección: el atravesamiento de paredes.

Se aprecia aquí un paso hacia la complejidad interpretativa dado que el lector debe compartir el humor como recurso literario de distanciamiento respecto de los hechos narrados.

2. Conversación grupal alrededor de las siguientes preguntas disparadoras
  - ¿Qué rasgos de la escuela que todos conocemos tomó la autora?
  - ¿Qué rasgos modificó o exageró para crear la parodia?
3. Proponer en pequeño grupo:
  - Los alumnos preparan regalos para la señorita Momia en el día del maestro. ¿Cómo son los regalos? Describirlos.
  - Los alumnos de cuarto grado de la escuela de monstruos tienen que dar examen de Brujería Escrita. ¿Cuáles son los temas?

## Propuesta

Oche Califa, autor del libro Tutti Frutti, de la misma colección y editorial escribió "La hormiga y la cigarra". El tema está tomado de una conocida fábula. La fábula es un tipo de lectura que tiene carácter didáctico y brinda una sencilla enseñanza de vida.

En este ejemplo, como en la fábula clásica, los animales son protagonistas y hay una moraleja o enseñanza, sólo que sigue una línea desmitificadora o de relectura crítica de los textos clásicos con una innovación a través del desenlace no convencional. Aquí es la hormiga quien, a pesar de su previsión, queda en el desamparo y es la cigarra quien a falta de bienes materiales, sin embargo conserva intacto un corazón abierto para acompañarla.

1. Leer la fábula original.
2. Ver las diferencias entre la original y esta versión. ¿Qué se propone cada fábula?
3. Argumentación: Debatir cuál propone un mensaje más o menos didáctico y por qué.

## Quinto grado

### Propuesta

En “Gatos eran los de antes” de Graciela Cabal (Buenos Aires, Ed. Colihue, s/f) la historia de amor de la gatita Flor y el bravo gato Cacique se da en un fondo de malevaje gatuno de los barrios porteños. Esta es la borgeana provocación del malevo Sultán a la inevitable pelea entre guapos:

*¡Quiero encontrarlo para que me enseñe a mí, que soy un pobre gato del Once, lo que es un gato de coraje!*

Como dice la voz narradora “Sultán era un gato bastante leído” (Por lo menos había leído “Hombre de la esquina rosada” de JL Borges).

Este es un cuento interesante para ver cómo la literatura infantil es literatura sin más, que abrevia en las mismas fuentes que nutren la literatura adulta.

1. Se pueden realizar actividades de rastreo de indicios que adelantan el posible desenlace del cuento. ¿Cómo nos enteramos de la identidad de Sultán y su relación con Flor? ¿Por qué el narrador insiste tanto en que Flor no le tenía miedo a su papá?
2. También se lo puede leer en clave de cuestionamiento de visiones estereotipadas: del malo, del guapo, de la mujer de su casa. ¿Qué se espera de cada uno de ellos?
3. Asimismo se lo puede leer como relato de iniciación en la vida adulta. Todos los personajes cambian ¿Qué los hace cambiar y cómo cambian?

A menudo, en las narrativas recomendadas para el segundo ciclo, la fantasía se utiliza como un instrumento especulativo sobre la realidad externa y próxima al lector.

En este caso las historias responden a la pregunta “¿qué pasaría si...?” ( si los objetos cobraran vida, si alguien se achicara cada vez más, si las palabras cambiaran su significado). Las narraciones, en estos casos, suponen el desarrollo de las características y consecuencias de la hipótesis extraordinaria planteada.

### Propuesta

El relato “Y el árbol siguió creciendo” de Graciela Montes (Buenos Aires, “Libros del quirquincho”, 1ª edición, 1986). Cuenta la historia de una hojita que va creciendo hasta convertirse en árbol gigante de espeso follaje, tan grande que ocupa todo un tramo de la Avenida Nueve de Julio, sirve de hogar a muchas familias humildes desalojadas de sus casas y a cientos de pájaros raros llegados de todas partes. A través de una secuencia lógicamente ordenada, lleva hasta sus últimas consecuencias la hipótesis de partida:

- ¿Qué pasaría si un árbol creciera desmesuradamente?
- ¿Cómo serían sus frutos y sus flores?
- ¿Quiénes querrían cuidarlo, estudiarlo, destruirlo? ¿Por qué?
- ¿Cómo reaccionaría la gente, qué dirían los medios de comunicación?

Finalmente, ¿qué pasa cuando algo insólito irrumpe en la vida cotidiana?

En el último capítulo, los vecinos amigos del árbol están reunidos en una fiesta. Ya no les preocupa el hecho de que la cuadrilla que siempre los ha amenazado corte el árbol porque han reunido semillas de este ejemplar y saben que cuando muera pueden crecer otros: “Cuando un árbol termina siempre vuelve a empezar”.

Como producción personal, los alumnos y alumnas pueden proponer sus propias hipótesis fantásticas: Qué pasaría si los animales hablaran; si fuera siempre de noche... y toda otra hipótesis. En este caso no hace falta que escriban todo el cuento. Basta con que hagan un punteo de los principales sucesos de la trama y el desenlace.

La frecuentación de estos tipos de narrativas, como las leyendas, los cuentos que desarrollan hipótesis extraordinarias o los relatos de infancia, permite sistematizar con los alumnos algunos rasgos diferenciales de los cuentos realistas, fantásticos, maravillosos y de ciencia-ficción.

Un cuento es realista cuando los hechos, personajes, tiempo y lugar representan o evocan una realidad posible, creíble o verosímil. En el cuento maravilloso, en cambio, los elementos evocados remiten a un mundo imaginario con hadas, duendes, animales que hablan, genios, que, sin embargo, no parecen causar ninguna inquietud ni vacilación en el que lee el texto (por ejemplo en “El genio y el pescador” la presencia del genio parece incorporarse con absoluta naturalidad en la narrativa, lo mismo sucede en el caso de las leyendas y mitos con los dioses o las criaturas míticas).

Diversamente, en el cuento fantástico sucede que en un mundo habitual, conocido y familiar se producen hechos inexplicables, inquietantes, que se resisten a ser explicados según las leyes o normas conocidas. La narración misma deja abiertas dos posibilidades explicativas: una racional según la cual alguna causa lógica motivó los hechos, y otra irracional, según la cual se ignoran las causas de los hechos o son producto de fuerzas desconocidas. Finalmente, en el cuento de ciencia-ficción se postula un mundo alternativo\_ por lo general ubicado en tiempo futuro\_ donde suceden hechos que en el mundo actual presupuesto por la narración no son posibles, aunque sí presumibles mediante avances científicos (el caso típico es la literatura de anticipación científica de J. Verne en “Veinte mil leguas de viaje submarino”) (Todorov, 1966).

#### Propuesta

“Los superhéroes de nuestro pueblo” de Miguel Ángel Palermo (Colección “Libros del Quirquincho” s/f) presenta una serie de cuentos que tienen como protagonistas a héroes de leyendas aborígenes de nuestro territorio. Es importante que en este ciclo los alumnos empiecen a conocer, con alguna profundidad en el estudio, los orígenes de esos textos y a través de ellos, el acervo cultural tradicional. De esta manera podrán apreciar en las leyendas la presencia de cosmogonías, relatos sobre los orígenes, mitos y héroes legendarios.

Seleccionamos “El pequeño Látschich y la ballena. Un cuento yámana.”

Como tarea, en este cuento se puede observar la presencia de un interesante marco narrativo tradicional y las posibilidades de conectar interculturalmente esa historia yámana con el episodio de Pinocho y el de Jonás con las ballenas para ver similitudes y diferencias. La tarea concreta puede ser un cuadro comparativo de los diversos relatos.

#### Propuesta

“El genio y el pescador” de Las mil y una noches (en Antología de Cuentos de todo el mundo, Buenos Aires, Ediciones Colihue. Serie Pajaritos en bandada, 1988. Es la conocida historia de un pescador que había arrojado infructuosamente la red al agua varias veces y encontró en su fondo una botella de cobre que encerraba a un enorme genio que al verlo dijo que lo mataría aunque le permitiría elegir su muerte.

El pescador salva su vida, lo cual da lugar a que pensemos varias actividades:

1. Especial para los chicos que viven cerca de un río: Renarración del cuento imaginando que esta experiencia le sucede a una persona de la familia (padre-tío-hermano) Describir el momento del día, estado del río, elemento utilizado (red, espinel, caña, etc.).

2. Dramatizar en forma leída el diálogo entre el pescador y el genio.
3. Asociar el personaje del genio con algunos otros seres fantásticos típicos de la zona donde vive cada grupo escolar, por ejemplo: pombero, Yasí-Yateré, Coquena, etc. e inventar un encuentro similar, pero con las características del ser sobrenatural elegido.
4. Buscar en el texto palabras o frases que señalen evaluación del narrador. Observar las características del relato de “Las mil y una noches”

## Sexto grado

### Propuesta

De Gustavo Roldán, “Un monte para vivir”, Ed. Colihue. En “Un monte para vivir” se ejemplifica la idea, creciente en la literatura infantil para esta etapa, de que los lectores van ampliando el ámbito de sus intereses sociales hacia problemas relacionados con la libertad y la justicia, por lo cual empiezan a plantearse reflexiones sobre el poder y su legitimidad y denuncias de las formas dictatoriales. Sin embargo, todavía para esta etapa no se adopta una forma explícita de historia novelada con protagonismo humano, sino que suele preferirse el formato de la parábola, o relato figurado, generalmente con la presentación de sociedades de animales personificados, donde una realidad referida directamente permite inferir otros significados.

Así, en este relato, el monte se ha convertido en una cárcel donde por imposición del poderoso tigre y sus serviles secuaces, los animales se encontraban tristes porque nadie podía hacer ningún ruido, no podían saltar ni correr. Era un monte triste, un mal lugar para vivir. Algunos animales decidieron irse al otro lado del río, pero no se fueron contentos. Otros decidieron quedarse, pero no se quedaron contentos. Hasta que el sapo pensó un plan: se unieron y marcharon contra los opresores. El tigre, el zorro y el murciélago vieron una polvareda y escucharon un gran ruido. Termina el cuento:

” Se dice que corrieron, y corrieron mientras la polvareda los seguía de cerca.”  
Desde entonces, el monte se transformó en un buen lugar para vivir.

Vincular la ficcionalización literaria con hechos históricos.

Ver qué representa cada actante y cómo se relacionan.

Como tarea de vinculación intertextual se les puede proponer a los alumnos relacionar esa historia en forma de parábola con este otro relato de tono más intimista, donde el marco de la dictadura y el exilio también es el telón de fondo. “El negro de París” de Osvaldo Soriano (Grupo Editorial Norma – Infantil Juvenil – Colombia, 1996), sensible relato donde un niño exiliado con su familia en Francia encuentra al Negro, un gato parisino calmo y fuerte, que le brindará su compañía y lo ayudará a conocer París y a adaptarse a su nueva vida.

Hacia el final del segundo ciclo y ciertamente a lo largo del tercer ciclo, los alumnos pueden reflexionar en torno de estas relaciones entre las nociones de ficción y no ficción y las posibilidades combinatorias que permite la literatura.

**Propuesta:**

“La sirena y el capitán” de María Elena Walsh (Buenos Aires, Hyspamérica s/f) es un muy buen cuento con las siguientes características:

- Se presenta una historia cronológicamente contada.
- Posee unidad temática.
- Tiene un personaje principal que vive peripecias y otros que lo acompañan a través del relato.
- Está narrada en tercera persona y tiene muy buen manejo del diálogo y la descripción.

Resumen del texto: En el río Paraná moraba una sirena llamada Alahí, que vivía en un ranchito sobre un camalote. Pasaba los días cantando y trasladándose por el agua. Era amiga de todos los animales de la zona. Una noche llegaron soldados españoles (colonizadores) en sus barcos y el capitán la tomó prisionera para llevársela a su tierra. Los animales, sus amigos, se pusieron de acuerdo y la rescataron.

Como tareas se pueden desarrollar con los alumnos las siguientes vinculaciones:

- Con Ciencias Sociales: el cuento ofrece una lectura “desde el colonizado” del hecho histórico concreto de la colonización y conquista de América. Proponer la correlativa visión del colonizador.
- Con Formación Ética y Ciudadana: el cuento permite debatir acerca de valores positivos y negativos: el dominio, la diversidad, la solidaridad. Organizar un debate en clase sobre alguno de estos aspectos.
- Con Lengua: es muy interesante el cambio de variedad de lengua entre el habla de los personajes americanos y los personajes españoles, para introducir desde la literatura el tema de variedades y niveles en tiempo y espacio. Sistematizar las características del habla de los españoles en el cuento.

En los cuentos infantiles a menudo hay “guiños culturales”, en parte debidos a la tensión que esa literatura mantiene desde siempre entre sus dos lectores (el niño destinatario y lector implícito y el adulto que lee, recomienda y compra el libro) y en parte debida a la decidida incorporación de la literatura infantil en la serie literaria con pleno derecho al uso de todos los procedimientos, incluida la intertextualidad, es decir, la remisión de un texto a otro por medio de citas, referencias, parodias. La intertextualidad puede manifestarse en textos propios de la literatura infantil como en estos cuentos. Luego, en los textos propios del tercer ciclo será un rasgo habitual.

**Propuesta**

En “Un indio en el país de los Cabezas Verdes” de A. Mariño ( en la antología El sapo más lindo del mundo, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1987) el indio Pacú es tomado prisionero por un feroz gigante Cabeza Verde, quien lo encierra en una cueva y se apresta a devorarlo no sin antes saber su nombre: \_ Este, me llamo, me llamo... Nadie. Sí, Nadie. Con astucia digna de Ulises el indiecito le pega con un palo y logra escapar de la cueva. A los gritos del damnificado acuden otros Cabezas Verdes y se da este diálogo:  
 \_¿Qué te pasa? \_ volvieron a preguntar.  
 \_Nadie me pegó! ¡Nadie me pegó!  
 \_ ¿Y si nadie te pegó para qué gritás, idiota?

Como tarea, se sugiere la lectura del episodio del cíclope de la Odisea, para establecer similitudes con esta versión.

En la literatura infantil y juvenil actual se produce una gran superposición de elementos y tipos de escenarios propios de géneros diversos, interrelación propia de la literatura actual, consciente de los elementos de la tradición sobre los que se construye ella misma. Este último aspecto puede observarse especialmente en las obras que refunden mitos, leyendas y personajes históricos o tradicionales.

Es por ello que la mitología resulta siempre fascinante y abre muchos caminos a la lectura comprensiva, no sólo de la literatura sino de los medios y las artes. Es imprescindible contar con una antología accesible y amena como la que elaboró Graciela Montes para el Centro Editor de América Latina y que puede comenzar a ser leída en el segundo ciclo y continuar en el tercero. Sugerimos en sexto grado la lectura comparativa del cuento de Mariño y la lectura de *El largo viaje de Ulises* de Graciela Montes.

#### Propuesta

Los temas difíciles, duros o penosos se incorporan en la narrativa para niños sin el auxilio facilista de las soluciones mágicas. Tal es el caso del cuento “Como si el ruido pudiera molestar” de Gustavo Roldán (en la antología del mismo nombre de Libros del Quirquincho) donde el viejo tatú se prepara para morir en medio del silencio respetuoso y dolido de los animales del monte.

En este caso, como señala Ruth Mehl (1992), “El sapo, antes juguetero y burlador, compañero de tantas andadas con el tatú, es quien se hace cargo del desconcierto y la perplejidad de los más pequeños y los reúne para hablar de la muerte”. La muerte natural se valora como parte de una vida cumplida y se rescata lo vivido “jugó mucho, jugó todos los juegos, peleó mucho... anduvo siempre enamorado... se divirtió mucho” Focalizada desde el sapo, la narración logra una distancia que contribuye a mitigar la angustia, aunque no la niega. Finalmente, después del silencio, el viento arrastra las penas y llega el recuerdo “¿Se acuerdan —dice el sapo —cuando hizo el trato con el zorro para sembrar maíz?”

Cuentos como éste, en general movilizan sentimientos muy profundos. La noción de tarea no debe convertirse en una continuación mecánica de toda lectura, sino en una alternativa de trabajo. A veces, después de un cuento, conviene compartir impresiones o quedarse en silencio.

En el período de entreguerras se creó un nuevo género literario que se ha denominado alta fantasía. El principal aporte hacia la creación de este modelo se debe a J.R.R.Tolkien quien desde su obra *El Hobbit*, establece sus reglas: se trata de la creación de un mundo alternativo completo hasta sus menores detalles donde se libra una lucha entre las fuerzas del bien y del mal y donde la fantasía y lo maravilloso aparecen de la mano de seres dotados de poderes antiguos, míticos. La reconstrucción completa de lenguas arcaicas, ambientes y mitologías europeas aportan fascinación a estos relatos que frecuentemente desde lo narrativo tienen la forma de misiones o búsquedas a través de aventuras. Un heredero de esta tradición literaria es la saga de Harry Potter.

#### Propuesta

“El herrero de Wootton Mayor” de J.R.R.Tolkien, Barcelona, Minotauro, 1997 es una novela breve o cuento largo correspondiente al género alta fantasía o maravilloso contemporáneo.

En un pueblo lejano, llamado Wootton Mayor se realizaba cada veinticuatro años una festividad llamada de los Niños Buenos, donde el Maestro Cocinero debía lucirse preparando una Gran Tarta. Dentro de ella había pequeños regalos, pero uno en especial, una diminuta

estrella de plata, permitía a quien la obtuviese la entrada al reino de la fantasía. La historia de un muchacho que a los diez años recibe el mágico regalo y se transforma en un singular herrero de extraños poderes transcurre en este breve relato poblado de hadas y encantamientos.

1. Actividades para la reflexión en torno de
  - Renarración con reconstrucción de secuencia cronológica.
  - Progresión temática. Secuencia cronológica
  - Historia y discurso. Tiempos verbales de la narración
  - La descripción
  - Secuencias incluidas (dialogal – instruccional – argumentativa – explicativa – descriptiva).
2. Dramatización del cuento : Con esta actividad se pretende contextualizar los episodios, ver la progresión de las secuencias, y por lo tanto visualizar los cambios que llevan al desenlace (esquematizar la superestructura narrativa).
3. Renarración desde un personaje: Con esta actividad se pretende que los alumnos/as cuenten la historia desde uno de los personajes para comenzar a introducirlos en el tema del punto de vista del narrador.
4. Dos actividades que confluyen en una:
  - Describir los personajes, los objetos y el lugar, tal como aparecen en el cuento.
  - Describir los personajes, los objetos y el lugar vistos desde la actualidad, incluyendo aspectos personales y sentimientos.

Con esta actividad se pretende que alumnos/as logren identificar los componentes del cuento maravilloso.

5. Describir los siguientes personajes con atribuciones, sinónimos de las utilizadas en el cuento: Wooton Mayor; Nokes; El herrero; Rey de Fantasía; Tim; Gran Tarta.
6. Escribir un episodio de un cuento maravilloso en el que intervengan sólo dos personajes. Adjudicarles algunas de las atribuciones expresadas en el punto 3.

## Anexo 2. Propuesta de distribución de contenidos para cuarto, quinto y sexto grados

Como expresan claramente los NAP, la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos consiste en la identificación, con ayuda del docente, de unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas de los textos leídos y producidos en el año, por lo cual en esta propuesta de organización de contenidos de cuarto, quinto y sexto grados, la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) aparece integrada en oralidad, lectura y escritura.

### Cuarto grado

#### Oralidad

- Comprensión oral de las narraciones, descripciones e instrucciones seriadas que expone cotidianamente el/la docente en sus explicaciones y desarrollos de contenidos. Puesta en común oral de la comprensión de esos discursos.
- Toma de notas de preguntas e instrucciones formuladas por el /la docente en forma oral. Revisión colectiva. Reformulación oral de las preguntas e instrucciones a partir de las notas tomadas.
- Reflexión sobre la lengua vinculada con la oralidad: organización de los textos/discursos escuchados. Sus propósitos y sus usos.

#### Lectura

- Comprensión de texto expositivo: texto del manual (para cuarto grado, texto de cuatro párrafos con fotos/ilustraciones y epígrafe). Comprensión de la información paratextual que acompaña al texto.
- La pregunta que solicita información explícita (quién, qué, cómo, dónde cuándo, por qué): Encabezadores, verbos más frecuentes, comprensión y elaboración de respuesta pertinente.
- Reflexión sobre la lengua vinculada con la lectura del texto expositivo: Organización textual y propósitos de los textos leídos. El párrafo en el texto expositivo. La oración: sujeto expreso y tácito. La estructura de las definiciones (verbo ser + construcción nominal).
- Literatura: Comprensión del texto literario de tradición oral: la fábula.
- Texto literario escrito narrativo: el cuento de estructura canónica. Texto poético (selección de poesía para niños). Teatro breve.
- Reflexión sobre la lengua vinculada con la lectura del texto literario narrativo: Los tiempos verbales propios de la narración y los conectores temporales y causales relacionados usualmente con los distintos tiempos verbales en la narración.

#### Escritura

- El resumen básico de un texto máximo de 30 renglones: aplicación de reglas de omisión y uso del léxico del texto.
- Reflexión sobre la lengua vinculada con la escritura del resumen simple: Procedimiento de reformulación oracional: eliminación de elementos. Ortografía de palabras de alta frecuencia de uso en el vocabulario especializado de las áreas curriculares.
- Escritura procesual de textos narrativos no ficcionales: procesos en ciencias Sociales y Naturales.
- Escritura procesual de textos narrativos ficcionales: escritura de relato sobre el modelo de los textos leídos en Literatura.
- La escritura procesual: planificar el texto en función de los parámetros de la situación comunicativa y del texto elegido, 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 borrador del texto previamente planificado. Reformular el escrito, conjuntamente con el docente, sus pares o en forma individual, a partir de las orientaciones del primero.

- Reflexión sobre la lengua vinculada con la escritura:
  - o Variaciones morfológicas principales: género, número, tiempo, modos (indicativo e imperativo) y persona, y las relaciones de algunos de estos cambios con la funcionalidad del texto que se está escribiendo.
  - o Uso de sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, para la ampliación y la resolución del vocabulario desconocido y como procedimientos de cohesión.
  - o Reglas de acentuación regular. Uso del punto y la coma en aclaraciones y enumeraciones.

## Quinto grado

### Oralidad

- Comprensión oral de las narraciones, descripciones e instrucciones seriadas que expone cotidianamente el/la docente en sus explicaciones y desarrollos de contenidos. Puesta en común oral de la comprensión de esos discursos.
- Toma de notas de instrucciones y descripciones formuladas por el /la docente en forma oral. Revisión colectiva. Reformulación oral de las instrucciones y las descripciones a partir de las notas tomadas.
- Reflexión sobre la lengua vinculada con la oralidad: organización de los textos/discursos escuchados. Sus propósitos y sus usos. Los modos de expresar comparaciones usados en las descripciones.

### Lectura

- Comprensión de texto expositivo: texto del manual (una carilla con foto/ilustración, epígrafe y gráfico). Comprensión de la información paratextual que acompaña al texto.
- La pregunta que solicita información explícita e implícita simple: Encabezadores, verbos más frecuentes, comprensión y elaboración de respuesta pertinente.
- Reflexión sobre la lengua vinculada con la lectura del texto expositivo: Organización textual y propósitos de los textos expositivos leídos. El párrafo en el texto expositivo. La oración: uso del sujeto expreso y tácito. La referencia. La estructura de las definiciones en los textos expositivos (verbo ser + construcción nominal). Procedimiento de reformulación oracional: la verbalización del gráfico por expansión.
- Literatura. Comprensión del texto literario de tradición oral: la leyenda.
- Comprensión del texto literario escrito narrativo: El cuento realista y el cuento maravilloso. Punto de vista: Tiempo de la historia y tiempo del relato.
- Texto poético (lectura de selección de poesía para niños). Teatro breve.
- Reflexión sobre la lengua vinculada con la lectura del texto literario narrativo: Los tiempos verbales propios de la narración y los conectores temporales y causales relacionados usualmente con los distintos tiempos verbales en la narración que presenta cambios temporales.

### Escritura

- El resumen de un texto máximo de 60 renglones: aplicación de reglas de omisión y generalización.
- Reflexión sobre la lengua vinculada con la escritura del resumen: Procedimientos de reformulación oracional: eliminación de elementos y reemplazo de unidades en función de las exigencias de la cohesión textual. Ortografía de palabras de alta frecuencia de uso en el vocabulario especializado de las áreas curriculares.

- Escritura procesual de textos narrativos no ficcionales: escritura de procesos en ciencias Sociales y Naturales.
- Escritura procesual de textos narrativos ficcionales: escritura de relato sobre el modelo de los textos leídos en Literatura.
- Escritura procesual: planificar el texto en función de los parámetros de la situación comunicativa y del texto elegido, 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 borrador del texto previamente planificado. Reformular el escrito, conjuntamente con el docente, sus pares o en forma individual, a partir de las orientaciones del primero.
- Reflexión sobre la lengua vinculada con la escritura:
  - o Variaciones morfológicas principales: género, número, tiempo, modos (indicativo e imperativo) y persona, y las relaciones de algunos de estos cambios con la funcionalidad del texto que se está escribiendo.
  - o Uso de sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, para la ampliación y la resolución del vocabulario desconocido y como procedimientos de cohesión.
  - o Reglas de acentuación regular. Uso del punto y la coma en aclaraciones y enumeraciones.
  - o Los tiempos verbales propios de la narración y los conectores temporales y causales relacionados usualmente con los distintos tiempos verbales;
  - o Pronombres personales y posesivos como elementos de cohesión textual;
  - o Relaciones de significado: sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, para la ampliación y la resolución del vocabulario desconocido y como procedimientos de cohesión;
  - o Familias de palabras (morfología derivativa: sufijación, prefijación y composición) para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra y/o para la ampliación del vocabulario.

## Sexto grado

### Oralidad

- Comprensión oral de las narraciones, descripciones e instrucciones seriadas que expone cotidianamente el/la docente en sus explicaciones y desarrollos de contenidos. Puesta en común oral de la comprensión de esos discursos.
- Toma de notas de instrucciones, descripciones y narraciones formuladas por el /la docente en forma oral. Revisión colectiva. Reformulación oral de las instrucciones, las descripciones y las narraciones a partir de las notas tomadas.
- Reflexión sobre la lengua vinculada con la oralidad: organización de los textos/discursos escuchados. Sus propósitos y sus usos. En la narración: identificar las personas, el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos, así como las acciones, su orden y las relaciones causales, incorporando –para emplear en situaciones de producción– las palabras que hacen referencia al transcurso del tiempo y a las acciones realizadas (verbos).
- En la descripción: identificar aquello que se describe, las partes, sus características básicas y los momentos del proceso que se describe, incorporando –para emplear en situaciones de producción– las palabras que hacen referencia a esas características básicas. En las instrucciones seriadas, identificar el objetivo, el orden y la jerarquía de las acciones.

### Lectura

- Comprensión de texto expositivo: texto del manual (dos carillas con foto/ilustración, epígrafe, gráfico y tabla). Comprensión de la información paratextual que acompaña al texto.

- La pregunta que solicita información explícita e implícita: Encabezadores, verbos más frecuentes, comprensión y elaboración de respuesta pertinente.
- Reflexión sobre la lengua vinculada con la lectura del texto expositivo: Organización textual y propósitos de los textos expositivos leídos. El párrafo en el texto expositivo. La oración: uso del sujeto expreso y tácito. La referencia. La progresión temática. La estructura de las definiciones en los textos expositivos (verbo ser + construcción nominal). Procedimiento de reformulación oracional: la verbalización del gráfico y la tabla por expansión.
- Literatura. Comprensión del texto literario de tradición oral: el mito.
- Comprensión del texto literario escrito narrativo: El cuento fantástico. Punto de vista: Tiempo de la historia y tiempo del relato. Bases del esquema actancial. Polifonía.
- Texto poético (lectura de selección de poesía para niños). Teatro breve.
- Reflexión sobre la lengua vinculada con la lectura del texto literario narrativo: Los tiempos verbales propios de la narración y los conectores temporales y causales relacionados usualmente con los distintos tiempos verbales.

### **Escritura**

- El resumen de un texto máximo de 100 renglones: aplicación de reglas de omisión, selección y generalización.
- Reflexión sobre la lengua vinculada con la escritura del resumen: Procedimientos de reformulación oracional: eliminación de elementos, expansión, desplazamiento y reemplazo de unidades en función de las variaciones de sentido que estos procedimientos provocan y de las exigencias de la cohesión textual; uso de sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, para la ampliación y la resolución del vocabulario desconocido y como procedimientos de cohesión.
- Ortografía de palabras de alta frecuencia de uso en el vocabulario especializado de las áreas curriculares.
- Escritura procesual de textos narrativos no ficcionales: escritura de procesos en ciencias Sociales y Naturales.
- Escritura procesual de textos narrativos ficcionales: escritura de relato sobre el modelo de los textos leídos en Literatura.
- Escritura procesual: planificar el texto en función de los parámetros de la situación comunicativa y del texto elegido, 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 borrador del texto previamente planificado. Reformular el escrito, conjuntamente con el docente, sus pares o en forma individual, a partir de las orientaciones del primero.
- Reflexión sobre la lengua vinculada con la escritura:
  - o Variaciones morfológicas principales: género, número, tiempo, modos (indicativo e imperativo) y persona, y las relaciones de algunos de estos cambios con la funcionalidad del texto que se está escribiendo.
  - o Uso de sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, para la ampliación y la resolución del vocabulario desconocido y como procedimientos de cohesión.
  - o Reglas de acentuación regular. Uso del punto y la coma en aclaraciones y enumeraciones.
  - o Los tiempos verbales propios de la narración y los conectores temporales y causales relacionados usualmente con los distintos tiempos verbales;
  - o Pronombres personales y posesivos como elementos de cohesión textual;
  - o Familias de palabras (morfología derivativa: sufijación, prefijación y composición) para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra y/o para la ampliación del vocabulario.

## Bibliografía.

- Barthes, R. "Introducción al análisis estructural de los relatos" en Niccolini S. (comp.) El análisis estructural, Buenos Aires, CEAL, 1977.
- Bruner, J. La educación, puerta de la cultura, Madrid, Visor, 1997.
- Camps, A. y Milian, M. (comps.). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Rosario: Homo Sapiens, 2000.
- Carretero, M. Introducción a la psicología cognitiva. Buenos Aires, Aique, 1997.
- Cassany, D. Enseñar Lengua. Barcelona, Grao, 1994
- La cocina de la escritura, Barcelona, Anagrama, 1995.
- Ciapuscio, G. Tipos textuales, Enciclopedia Semiológica, UBA, 1994.
- Colomer, Teresa. La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.
- "La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión" en Cuadernos de Pedagogía, N° 216, julio-agosto 1993.
- Contursi, M.E., Ferro, F. La narración. Usos y teorías. Buenos Aires, Norma, 2000.
- Dolz J. y Schneuwly, "Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona" en Textos N°11 -----  
-----La programación en el aula de lengua y literatura, Barcelona Grao, 1997.
- Eco Humberto. Seis paseos por los bosques narrativos, Barcelona: Lumen 1996.
- 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.
- Genette, G. Figuras III, Barcelona, Lumen, 1989.
- Goody, J. Representaciones y contradicciones. Barcelona-Buenos Aires, Paidós, 1999.
- Greimas, A.J. La semiótica del texto, Barcelona. Paidós, 1983.
- Halliday, M. A. K. El lenguaje como semiótica social. México: FCE, 1986.
- Mehl, Ruth. Con este sí, con este no. Más de 500 fichas de literatura infantil argentina. Buenos Aires, Ediciones Colihue, 1992.
- Melgar, S. "Aprender a escuchar", en Escuchar, hablar, leer, escribir en la EGB. Buenos Aires, Paidós, 1999.
- Melgar, S. Narracuentos. Buenos Aires, Kapelusz, 1999.
- Melgar, S y González, S. Escribecuentos, Buenos Aires, Kapelusz, 1999.
- Melgar, S y Zamero M. Todos pueden aprender. Lengua y matemática. Lengua 1, 2 y 3. AEPT UNICEF 2007
- Minnik Santa C. y Alvermann, D. Una didáctica de las ciencias, Buenos Aires: Aique, 1994.
- Montes, A. El viejo oficio de contar historias. Buenos Aires, Kapelusz, 1999.
- Muth, Denise (comp.) El texto narrativo. Estrategias para su comprensión. Buenos Aires, Aique, 1991.
- 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.
- Pampillo, G. El taller de escritura, 2ª ed. Buenos Aires, Plus Ultra, 1985.
- Pittelman, S. (et al.) .Trabajos con el vocabulario. Buenos Aires: Aique, 1991.
- Ricoeur, Paul. Tiempo y narración. México, Siglo XXI, 1995
- Sanmartí, N. "Enseñar a elaborar textos científicos en las clases de ciencias" en Alambique, N°12, abril 1977.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. "Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita", en Infancia y aprendizaje, N° 58. Barcelona, 1992.

- Silvestri, Adriana. *En otras palabras*. Buenos Aires: Cántaro, 1998.
- Solé, I. "Lectura y estrategias de aprendizaje" en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 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.
- Todorov, T. *Los géneros del discurso*. México, Monte Avila, 1966.
- Van Dijk, T. *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós, 1989.
- \_\_\_\_\_ *Estructura y funciones del discurso*, 9ª ed. Mexico, S.XXI, 1995
- VVAA, *La enseñanza de la gramática en la escuela primaria y en la formación docente*, INFD, 2009