

0/26.122
M15
III

MFN-147

39077

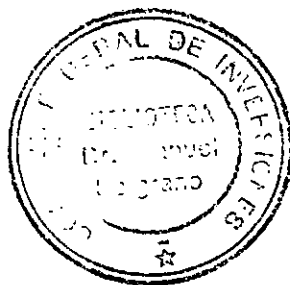
CONSEJO FEDERAL DE INVERSIONES

PROVINCIA: LA PAMPA

Asesoramiento pedagógico
para el Nivel Medio
en el área de Lengua

Experto: Prof. Sara Melgar

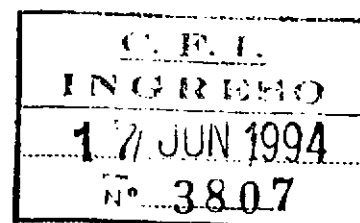
Primer Informe Parcial 1994



0/0.122
M15
III

Buenos Aires, 17 de junio de 1994

Señor Secretario General
del Consejo Federal de Inversiones
Ingeniero Juan José Ciáccera



De mi mayor consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted para comunicarle que adjunto a la presente entrego en tiempo y forma el primer informe parcial del Asesoramiento pedagógico para el nivel medio en el área de Lengua, para la provincia de La Pampa, según contrato de locación de obra de fecha 9 de febrero de 1994.

Sin otro particular, saludo a usted muy atentamente.



Profesora Sara Melgar

El presente informe recoge experiencias y propuestas correspondientes a tres meses de asistencia técnica en la Provincia de La Pampa.

La demanda de la Dirección de Nivel Primario consistió en:

1. La redacción de un módulo para la capacitación intensiva de los docentes del nivel primario el mes de julio.
2. La propuesta de materiales para la redacción de un segundo módulo sobre la Ortografía para ser administrado en setiembre.

La demanda de la Dirección del Nivel Medio consistió en:

1. La elaboración de un módulo para la capacitación intensiva de los docentes del nivel medio durante el mes de julio.
2. La coordinación de dos encuentros con docentes de cuarto año en los meses de junio y agosto con el fin de acordar contenidos curriculares para la especialidad de Literatura.
3. La preparación de un grupo de docentes multiplicadores para la administración de los módulos tanto en nivel primario como en nivel medio.

Desarrollo de trabajos de abril a junio

- En Buenos Aires

- * Selección de textos para integrar el módulo.
- * Reescritura de artículos propios para adaptarlos a la estructura y funciones de los módulos.
- * Redacción de actividades para cada tema.
- * Preparación de la jornada de capacitación docente del cuarto año.
- * Selección de materiales y preparación de un fascículo para la consulta docente en la jornada y posterior integración del mismo como material para las escuelas. Ese material obra en la Provincia y fue entregado un ejemplar para cada escuela.

Temas

- Estructuras y funciones del discurso literario (T. Van Dijk)
- Enseñanza de la literatura (R. Ceserani)
- Didáctica de la Gramática (S. Fernández)
- Actualización lingüística. Cuadros y esquemas de autores y movimientos (R. Arendano, M. Viramonte, S. Melgar)
- Grillas de contenidos de Cuarto Año para el

análisis y la discusión en la jornada (Sara Melgar / M. Teresa Corvatta)

- Guía de lecturas para docentes (Bibliografía: Sara Melgar)
- Guía de lecturas para jóvenes con selección temática (Sara Melgar)

- En Santa Rosa

En los informes anteriores hemos consignado los avances de los módulos. En este primer Informe parcial adjuntamos las versiones previas a la impresión de los dos módulos. Estas versiones son el resultado de los trabajos de producción, revisión y ajuste que tuvieron lugar en Santa Rosa con la acción conjunta de los docentes multiplicadores y la coordinación.

En este informe nos referiremos a la orientación general que brindamos en la selección de materiales para el módulo de Ortografía.

Dado que por lo general es habitual que los docentes del nivel primario seleccionen materiales de ortografía sin un claro conocimiento de los fundamentos semiológicos de la lengua escrita y su esencial arbitrariedad con respecto a la lengua fónica, seleccionamos un apartado de Alisedo, Melgar, Chiocci, *Didáctica de las Ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Paidós, 1994, para desarrollar ese enfoque.

Tomamos un capítulo de Córscico y Moraschi, *Las dificultades ortográficas*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1992, para enfocar el problema del error ortográfico y sus orígenes.

Adjuntamos igualmente el Vocabulario común de V. García Hoz y la Lista de densidad de palabras de Spaulding para que los maestros puedan elaborar proyectos institucionales ortográficos sobre la base de cantidades de palabras ejercitadas por ciclo.

Como descripción general del objeto se seleccionó el artículo de A. Martinet, *Lengua hablada, código escrito*, en *Problemas de lingüística general*, Buenos Aires, Paidós, 1975.

Los materiales fueron entregados a la prof. Lidia Montes en Santa Rosa para que los enviara a los docentes multiplicadores con el fin de que ellos tomaran conocimiento del material antes de la próxima reunión en el mes de julio.

Santa Rosa: encuentro con docentes e Cuarto Año - Jornada

Se leyeron los textos de Van Dijk y Ceserani en pequeños grupos y luego se los discutió en plenario.

De allí se extrajeron consideraciones generales acerca de la literatura como discurso y su enseñanza en el contexto escolar. Luego se procedió a leer las grillas de contenidos donde aparecen los conceptos y procedimientos derivados de esos enfoques.

Los docentes manifestaron dudas y vacilaciones conceptuales. La coordinación recogió sus inquietudes para reforzar la bibliografía y dejó tareas de profundización y lecturas hasta el mes de agosto en que tendrá lugar el próximo encuentro.

En el próximo informe de avance adjuntaremos el fascículo para docentes de Cuarto Año y el material de ortografía.

Cerramos este informe con las últimas versiones de los dos módulos para capacitación docente.



Lengua

Dirección General de Educación Media y Superior
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
Provincia de La Pampa
1994

Gobernador
Rubén H. MARIN

Vicegobernador
Manuel J. BALADRON

Ministro de Cultura y Educación
Luis E. ROLDAN

Subsecretario de Educación
Silvio R. BERNAL

Directora de Educación Media y Superior
Raquel ALIS de GOMEZ

Asesor responsable:
Prof. Sara MELGAR

Colaboradores docentes:
Ilda Amalia ARCURI
María Susana BERDASCO
Virginia BOSSI
María Teresa ESPONA
Estella Maris GRUMELLI
Analía MELICH
Analía ODDONE
Norberto SANCHEZ
María Haydée SPINELLO
Claudio VENINZOVICH

Estimado docente:

En estas jornadas de perfeccionamiento queremos compartir con usted algunas reflexiones sobre contenidos básicos en la enseñanza de la Lengua y la Literatura.

Hemos seleccionado deliberadamente algunos temas "útiles", referidos a prácticas habituales en las escuelas, porque consideramos que el nivel medio es el ámbito donde el joven recibe formación sistemática que le permite desarrollar destrezas básicas para su desempeño en la sociedad y también para la continuidad de sus estudios en niveles superiores.

El presente módulo está organizado en 4 jornadas, cada una de las cuales corresponde a un día de trabajo. Pueden ser tomadas en forma independiente, si bien la segunda y la tercera están estrechamente relacionadas. El último día está destinado a la recapitulación de contenidos, al diseño de actividades para transferir al aula y a la evaluación del módulo.

Objetivos

- Compartir material teórico sobre ciertas competencias que deben lograr los alumnos del Nivel Medio.
- Confrontar las reflexiones propuestas con la experiencia aúlica.
- Elaborar material didáctico de utilidad inmediata.



La lectura

Mensajes, interpretaciones,
incomprensiones y otras calamidades

Actividad 1:

. Leer y analizar los siguientes ejemplos:

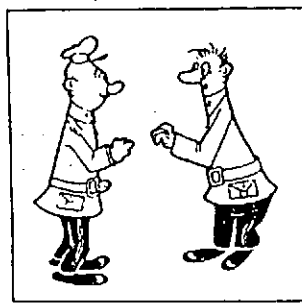
Eclipse de sol y transmisión de orden



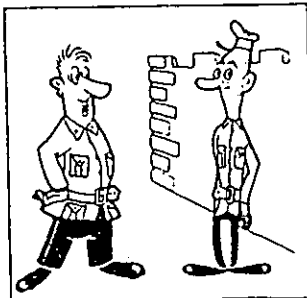
—Como usted sabe, mañana tenemos eclipse de sol, lo que no ocurre todos los días. Haga salir a los hombres en traje de campaña a la plaza de armas, así podrán ver el fenómeno. Yo les daré las explicaciones necesarias. En caso de lluvia no verán nada; en este caso haga pasar a los hombres al gimnasio.



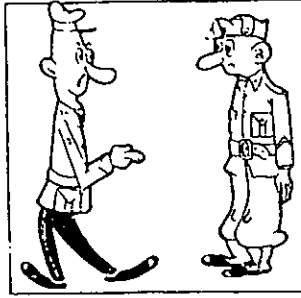
—Por disposición del señor coronel, mañana, a las nueve horas, habrá eclipse de sol con instrucciones dadas por el señor coronel en persona, cosa que no ocurre todos los días. Si llueve no será posible ver nada al aire libre, pero entonces, en traje de campaña, el eclipse tendrá lugar en el gimnasio.



—Por disposición del señor coronel, mañana, a las nueve horas, en traje de campaña, inauguración del eclipse de sol. El coronel dará en el gimnasio las órdenes necesarias caso de que lloviera.



—Mañana, a las nueve horas, el coronel, en traje de campaña, hará eclipsar al sol en el gimnasio con instrucciones, si hace buen tiempo; si llueve no habrá eclipse, si bien esto no ocurre todos los días.



—Mañana, a las nueve, se eclipsará el coronel en traje de campaña por efecto del sol. Si hace buen tiempo y llueve en el gimnasio se irá a la plaza como demostración, porque esto no ocurre todos los días.

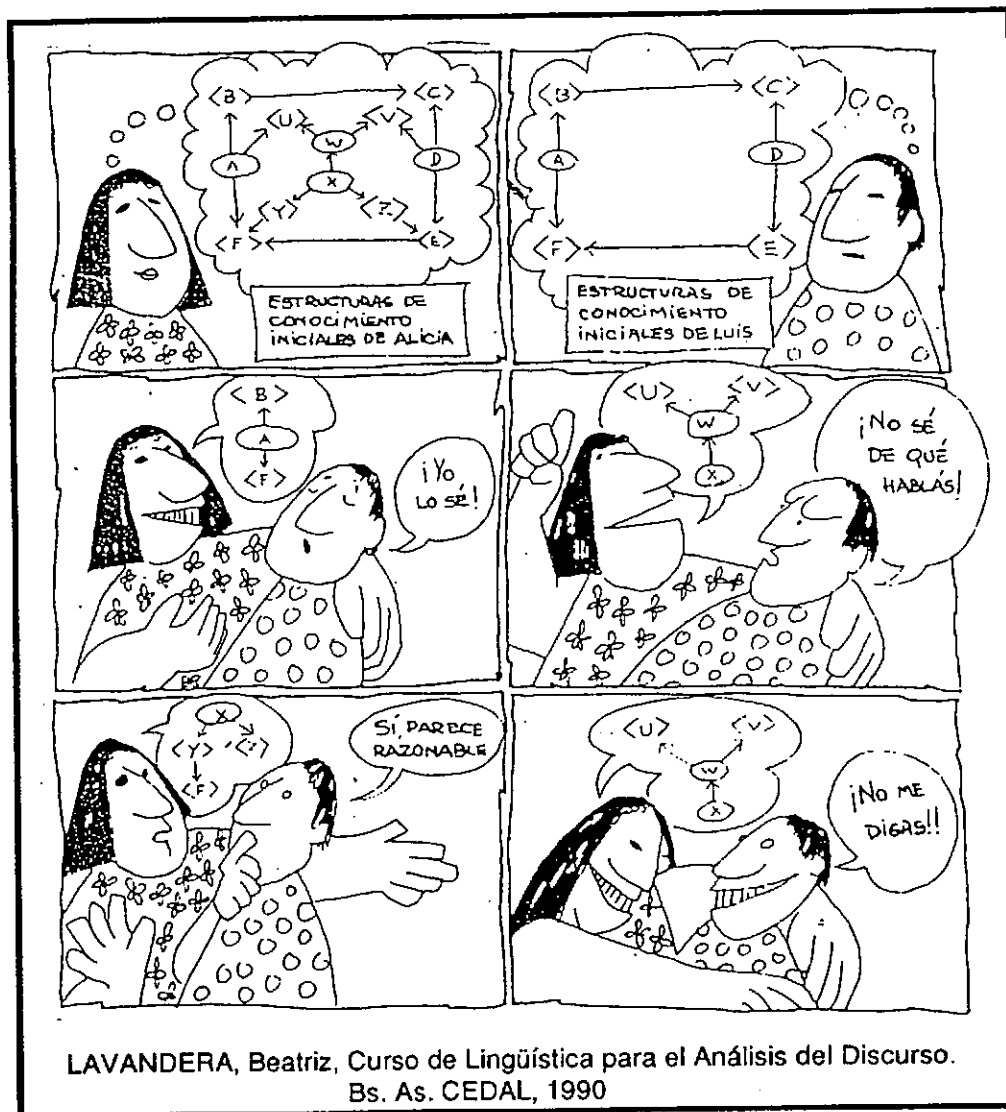


—Mañana, a las nueve horas, parece que el sol, en traje de campaña, hará eclipsar al coronel, como demostración. Lástima que esto no ocurra todos los días.

(De "La Risa")

" El procedimiento es en realidad muy sencillo; en primer lugar, se distribuyen las piezas en distintos grupos. Por supuesto, en función del trabajo a realizar puede bastar con un solo montón. Si la falta de instalaciones adecuadas le obliga a trasladarse, éste es un elemento importante a tener en cuenta. En caso contrario, la tarea se simplifica. Es importante no sobrecargarse, es decir es preferible hacer pocas cosas a la vez que intentar hacer demasiadas. A corto plazo esto puede parecer algo sin importancia, pero es fácil que surjan complicaciones. Cualquier error puede costar muy caro. Al principio el procedimiento puede ser laborioso. Sin embargo, pronto será simplemente una faceta más en la vida cotidiana. Es difícil prever en el futuro inmediato el cese definitivo de la necesidad de este trabajo, aunque nunca pueda afirmarse algo así. Una vez completado el proceso, de nuevo debe ordenarse el material en diferentes grupos; se debe colocar cada pieza en el lugar adecuado. Finalmente se utilizarán de nuevo y deberá repetirse todo el ciclo, pero eso forma parte consustancial de nuestra vida..."

POZO, Iganacio, *El aprendizaje y la Enseñanza de Hechos y Conceptos en Los contenidos en La Reforma*. Santillana, 1993



Actividad 2:

- Explicar a qué se debe la imposibilidad o dificultad de comunicación en cada caso.

Tiempo 10'

Actividad 3:

. Leer la Nota a propósito de las viñetas y confrontar la explicación con el texto:

Nota a propósito de las viñetas:

El caso de los soldados remite a una **comunicación puramente oral**: las condiciones del contexto, las capacidades generales de la memoria, la rapidez con que debe ser transmitido el mensaje, todo favorece la **distorsión máxima**.

El ejemplo de Pozo corresponde a un mensaje **puramente escrito** al cual le faltan elementos claves: el contexto, el título. Si esta información se provee, es posible recuperar el sentido del texto¹.

El caso de Alicia y Juan es oral pero **Alicia emplea estrategias propias de su destreza con la lengua escrita**: señala relaciones y vincula información existente con información nueva, con lo cual ayuda a Juan a incorporar el nuevo discurso en lo que ya sabe.

¹ Se trata de instrucciones para usar un lavarropas

Actividad 4:

. Hacer una lista de las dificultades que detectan en sus alumnos con respecto a la comprensión de la información oral y escrita. Relacionar con las descritas en las viñetas y el texto de Pozo.

Tiempo 15'

Actividad 5:

. Responder:

¿Cree usted que el dominio de la comprensión lectora puede mejorar la comprensión general de los mensajes (incluida la comprensión oral)?

. Fundamentar por escrito

Tiempo 10'

Actividad 6:

. Leer la siguiente ficha. Se trata de una adaptación de diversos textos:

La comprensión lectora

El mejoramiento de la comprensión lectora es una necesidad prioritaria y un motivo de preocupación para los docentes. En los últimos años, las investigaciones sobre cognición, adquisición del lenguaje y procesamiento de la información han contribuido a un mejor entendimiento de los procesos de la comprensión. Se ha adelantado mucho en el conocimiento de cómo los lectores comprenden y cómo los docentes pueden contribuir al aumento de esa comprensión. A la luz de las investigaciones, la comprensión puede ser considerada como un proceso activo, en el cual los lectores interpretan lo que leen de acuerdo con lo que ya saben sobre el tema, construyendo puentes entre lo nuevo y lo conocido.

La consideración del proceso de lectura como un diálogo mental entre el escritor y el lector es un efecto de la gran influencia que ha tenido la teoría de los esquemas en las investigaciones sobre comprensión lectora. La teoría de los esquemas se propone explicar cómo la información contenida en el texto se integra con los contenidos previos del lector, influyendo así sobre el proceso de comprensión. Según los teóricos del esquema, aquello que se experimenta y se aprende es almacenado en el cerebro en redes o categorías denominadas esquemas. Estos esquemas son incompletos y están en permanente desarrollo y transformación. Al recibirse nueva información los esquemas se reestructuran y se ajustan. (Davis 1991, Heimlich y Pittelman 1989)

La importancia del conocimiento previo

Recientes trabajos realizados en ciencias de la educación han puntualizado la necesidad de que la enseñanza comience con una evaluación del conocimiento anterior de los alumnos,

especialmente cuando los conceptos que se van a enseñar son puramente racionales. Los docentes deben tratar de conocer

las hipótesis de los alumnos, ya que ignorarlas hace que el aprendizaje pueda no ser el esperado.

La comprensión, a la que ya no se la considera un simple desciframiento del sentido de una página impresa, es enfocada como un proceso activo, en el cual los alumnos integran los conocimientos previos con la información del texto, para crear nuevos conocimientos. Los lectores hábiles convocan activamente los conocimientos y experiencias acumulados en su memoria, y los integran simplemente cuando hojean un índice, pero los estudiantes deben recibir instrucción precisa para hacerlo.

Esta interacción entre el lector y el texto es un aspecto central del proceso de comprensión literal. Los lectores deben asumir un papel más activo y constructivo en la comprensión que se profundiza cuando el lector experimenta ante el texto una respuesta personal, basada en sus conocimientos previos, en la información sugerida por la lengua escrita y en el contexto de la situación de lectura. Para que el nuevo concepto sea aprendido, debe entrar en relación con conceptos que ya se denominan. (Ogle 1990).

El Procesamiento de la Información

El cerebro trata de relacionar cada nueva experiencia con uno o más esquemas, está permanentemente categorizando información, y esto constituye uno de sus modos de responder ante el bombardeo de estímulos provenientes del ambiente. Estas categorías son el resultado de una integración de los estímulos externos con los conceptos o esquemas albergados en la memoria. Para conocer el significado de una palabra nueva, se la incluye en una categoría con otras palabras conocidas que integran el concepto significado por esta palabra. Cuando se nos presenta un nuevo estímulo, automáticamente tratamos de identificarlo relacionándolo con algo que nos sea familiar. Estableciendo conexiones con nuestro sustrato cultural, con nuestras experiencias pasadas y con nuestros conocimientos previos, creamos categorías para asimilar la nueva información.

Para maximizar la comprensión, los docentes deben encontrar la forma de ayudar a los alumnos a activar y a recuperar conocimientos previos relativos al tema sobre el cual van a leer. Deben proponer actividades que faciliten la movilización de la información existente (esquemas), de modo que los lectores puedan relacionar esa información con su lectura. Del mismo modo, el vocabulario debe presentarse de modo tal que resulte significativo, a fin de activar los conocimientos previos y permitir que la información nueva sea relacionada con la vieja.

Muth, 1991

Importancia del aprendizaje en grupo

Recientes investigaciones relacionadas con la naturaleza del aprendizaje en grupo llevaron a utilizar el proceso de traba-

jo grupal como forma de estimular el pensamiento y establecer los objetivos de la tarea. El concepto de Vygotsky sobre la naturaleza social del aprendizaje, implica un desafío a los docentes para ayudar a sus alumnos a progresar lo más posible; una posibilidad que puede concretarse, únicamente, observando y escuchando a los chicos cuando hablan y explican sus ideas.

Además, la teoría de Piaget relacionada con la importancia del conflicto para estimular el pensamiento, orienta a privilegiar estrategias áulicas de interacción que lleven al grupo de alumnos a predecir y proponer alternativas y explicaciones, generando conflicto cognitivo. Perret - Clermont (1980) explica este concepto de la siguiente forma:

"Es verdad que el conflicto cognitivo de este tipo no crea la forma de las operaciones; pero sí produce un desequilibrio que hace necesaria la elaboración cognitiva". De esta manera, el conflicto cognitivo confiere un rol especial al factor social, como uno entre varios factores conducentes al crecimiento intelectual. El conflicto cognitivo social puede ser figurativamente similar al de un catalizador en una reacción química: no está presente en el producto final, pero es, sin embargo, indispensable para que se produzca dicha reacción.

El Modelo de la Enseñanza

La estrategia que proponemos compromete a los lectores antes, durante y después de la lectura. Así pues, hay un proceso de lectura que se inicia antes de leer el texto y que termina también más allá de la lectura puntual.

Antes de leer

Antes de que la clase lea el texto, el docente promueve el trabajo de los alumnos en aporte de ideas, categorización, predicción y formulación de preguntas.

Aporte de ideas. Este proceso comienza cuando el docente pide a los alumnos que digan todo lo que piensan que saben acerca del tema de estudio. El docente escribe las ideas en el pizarrón, de tal forma que todo el grupo lo vea.

En esta etapa puede emplear técnicas como el torbellino de ideas, el pequeño grupo, el plenario u otras alternativas.

Categorización. El segundo paso exige un pensamiento más reflexivo. El docente pide a los alumnos que busquen formas de categorizar las ideas vertidas. Los alumnos, más que los docentes, son los que tienen que encontrar categorías o grupos de ideas que encajen unas con otras. Este proceso es posterior al momento en que se vierten las ideas.

Predicción. Los alumnos también pueden mejorar su habilidad para leer un texto expositivo, prediciendo las categorías básicas que los autores deberían haber tenido en cuenta. Bastará con preguntar: Si tuviéramos que escribir un texto sobre este tema, ¿qué necesitaría saber nuestro lector?. Es muy importante aquí la caracterización del lector implícito de todo texto.

Durante la lectura

El docente debe determinar la longitud de las unidades de enseñanza. Según la dificultad del material y el grado de familiaridad que los alumnos tengan con el tema, algunos fragmentados pueden leerse integradamente, antes de discutir y ordenar las ideas. Los trozos más largos deberían leerse en unidades menores, intercalando la discusión, para ir clarificando la lectura y, a la vez, construir un marco de aprendizaje.

La tarea de los alumnos es leer activamente buscando nueva información y respuesta a sus preguntas. Los docentes les habrán aclarado previamente que los autores, a veces, dan alguna información nueva que la clase pudo no haber previsto. El resultado es siempre un interesante intercambio entre lector y autor.

Después de la lectura

Una vez satisfecha la consigna de lectura, el grupo vuelve a revisar los esquemas de la prelectura para confrontarlos con el resultado de su lectura. Allí pueden reformular conceptos desviados, corroborar o fundamentar intuiciones, subrayar coincidencias, enunciar interrogantes que requieren de otras lecturas.

Muth, 1991

Actividad 7:

- . Revisar la fundamentación de la actividad previa a la lectura.
 - . ¿Qué aportes pedagógicamente valiosos le brindó la lectura?
- Consignar los aportes que enriquecieron su fundamentación

Tiempo 25'

Actividad 8:

- . Diseñar dos (2) experiencias de lectura que sigan las sugerencias de la ficha:
 - a) con un texto ficcional
 - b) con un texto no ficcional



**Estructura derivadas
de la competencia lectora:
El Resumen**

Actividad 1:

Dos destrezas básicas son fundamentales para considerar que un hablante oyente o productor y receptor lingüístico ha adquirido un nivel de competencia aceptable en su desempeño comunicativo: la capacidad de seleccionar lo esencial de un texto escrito y la capacidad de ejercer una escucha atenta que le permita recuperar lo esencial de un discurso oral. En suma, las capacidades de resumir y de tomar apuntes o notas.

Como muchos saberes de base, estos dos suelen presuponerse o darse por adquiridos.

A través de las reflexiones que compartiremos quisierámos reconceptualizar desde la teoría las características de estos discursos no ficcionales y de proponer a la docencia algunos instrumentos prácticos para explorar alternativas de enseñanza.

. Leer los tres textos que siguen y hacer una lista de **las dificultades** que, a su juicio, enfrenta quien deba intentar resumirlos:

Fuera del ordenamiento alfabético, publicamos los dos artículos que provocaron mi despido de "El Mundo". Son estos:

¿Qué es el gerente?

El gerente es quien tiene a su cargo la parte ejecutiva de los negocios de una empresa y actúa de manera tal que nunca hace nada, nunca es responsable de nada, debiendo ser por definición, quien hace todo y quien es responsable de todo. Porque el trabajo del gerente consiste en hacer que los otros trabajen, sean los de abajo, sean los de arriba. Con respecto a los de abajo, su mayor demostración de eficiencia consiste en no tocar ningún papel y en no tener ningún contacto con las cuestiones de detalle. Cuanto menor es su acción administrativa, mayor es su capacidad. Porque para eso están los empleados. Con respecto a los de arriba, su

tarea consiste en hacer que sean los miembros del directorio quienes tomen todas las decisiones. De tal manera, jamás se le puede achacar un defecto, culpar de ninguna barbaridad ni recriminar por alguna decisión. Si el trabajo diario se hizo mal, da un timbrazo enérgico y valiente, y algún empleado de 15 mil pesos mensuales recibe flor de lavada de cabeza. Si la decisión que se adoptó en solemne reunión de directorio, entre chiste verde y chimento político, carece de todo sentido, abre los brazos en cruz, mira al techo poniendo los ojos en blanco y con resignado gesto de quien lleva sobre sí el dolor del mundo, dice en voz baja: " Qué se le va a hacer, ellos lo resolvieron así. Yo no puedo hacer nada. Yo les dije pero... qué le vamos a hacer. Lo lamento mucho". Y chau pinela, a otra cosa. De donde el gerente viene a ser el Poncio Pilatos de la época moderna. El siempre dijo lo otro, él siempre propuso lo que no se hizo. Uno pide aumento de sueldo y siempre el rechazo viene por vía directorio. Como me pasó a mí. Y sin embargo, el gerente es el personaje tipo de nuestra época. Porque la empresa es la institución característica de nuestra era. Porque el gerente "es" la empresa y la empresa "es" el gerente. Sea un boliche cualquier, sea la General Motors, sean los trusts rusos. En la actividad del gerente se encuentra la confraternidad del futuro. Porque quien está al frente de una empresa, piensa, siente y actúa como el gerente de otra empresa similar. De ahí que se considere que el gerente de una empresa estadounidense, sea una copia del gerente de una empresa rusa y viceversa. Todos usan los mismos métodos, el mismo hacer que sean otros los que trabajen, el mismo hacer que sean los directores quienes decidan, el mismo "yo les dije, pero no me hicieron caso", la misma úlcera, el mismo infarto. Por otra parte, el gerente es quien recibe las bofetadas. Como el directorio no puede descender hasta los empleados, le echa la culpa al gerente de todas las macanas. Y como el personal no puede llegar al directorio, le dice de todo al gerente. Una de las condiciones del buen gerente es sonreírles a unos y a otros. Cuanto más sonríe más gerente es.

SILBERSTEIN, Enrique, Charlas económicas. Peña Lillo, Bs. As., 1967

"Dos modos, igualmente legítimos de hacer filosofía"

Vayamos por partes. Este ensayo tiene dos.

En la primera parte enfocaré la cuestión de un modo principalmente negativo. Trataré de poner en claro lo que *no* entiendo por dos modos, igualmente, legítimos de hacer filosofía.

En la segunda parte enfocaré la cuestión de un modo positivo. Dilucidaré lo que entiendo por tales "modos".

Fiel a una costumbre -para algunos, mala costumbre- muy común entre gentes de mi gremio, dedicaré a la primera parte, negativa, tanto espacio por los menos como a la parte segunda, positiva. Ello tiene una justificación: cualquier "sí" resulta más limpio cuando va precedido de una porción razonable de "nos".

¿Qué es lo que *no* entiendo, pues, por modos, igualmente legítimos, de hacer filosofía?

Para empezar, no entiendo el seguir tal o cual tendencia filosófica. Conozco a un viejo profesor estadounidense que cuando entrevista a un candidato (o candidata) para cualquier modesta ayudantía, le espeta de inmediato la pregunta: "usted, ¿qué es? ¿Platónico o aristotélico?". Si el presunto candidato se toma la pregunta demasiado en serio, y responde, por ejemplo, "Yo, más bien un platónico" -o, lo que para el caso es lo mismo, "Yo, más bien un aristotélico"-, el viejo profesor se encarga inmediatamente de calmar sus presuntas inquietudes (¿era mejor decir "aristotélico"? ¿o "platónico"?), con palabras más o menos piadosas tales como "Verá usted, no importa mucho, porque ambos son modos igualmente legítimos de hacer filosofía", agregando acaso, en momentos de especial inspiración, "lo mismo que los entendidos dicen de la relación entre el Antiguo y el Nuevo Testamento, el aristotelismo late en el platonismo y el platonismo está patente en el aristotelismo". Las palabras del viejo profesor no son totalmente desdeñables; en un cierto modo, por lo demás bastante vago, cabe decir que platonismo y aristotelismo son, o acaso eran, dos modos perfectamente aceptables de hacer filosofía -uno, más "racionalis-

ta' y "matematizante" y otro más "empirista" y "biologizante"-. Pero no son estos dos modos, ni otros similares, de filosofar los que tengo presentes al decir que se puede hacer filosofía de dos maneras igualmente legítimas, y esto aun si se estima que, en principio, no hay ninguna razón para no ser platónico, o aristotélico, o, como el filósofo renacentista español, Sebastián Fox Morcillo, una feliz combinación de ambos.

No entiendo tampoco como "dos modos, igualmente legítimos, de filosofar" cualesquiera otros dos pares de tendencias o de "escuelas" filosóficas, del pasado o del presente: escépticos y dogmáticos en la Antigüedad, cristianos neoplatonizantes y neoplatónicos cristianizantes al final del mundo antiguo, tomistas y escotistas, o escotistas y occamistas, en el período medieval, cartesianos y anticartesianos en la edad moderna "clásica", o existencialistas, analíticos; marxistas, estructuralistas; fenomenólogos, hermenéuticos; desconstruccionistas, pragmátistas, o lo que fuere en un período más cercano a nosotros. En algunos sentidos cabe admitir la idea de que, dadas dos tendencias filosóficas lo suficientemente elaboradas, cada una de ellas constituye un modo legítimo de hacer filosofía, ya que lo contrario de esta idea es la presunción, casi siempre aviesa, de que solo una de ellas es legítima. Pues como la diferencia entre un modo legítimo de hacer filosofía y no hacer, de verdad, filosofía es tan tenue que acaba por resultar imperceptible, se acaba entonces por arrojar la máscara y por afirmar que hay que deshacerse del modo estimado no legítimo, que es juzgado despectivamente en varias formas: como una manera de perder el tiempo, como un género de literatura más o menos (más bien más que menos) aburrido, como un enfoque meramente superficial y clara, o vergonzosamente, "unidimensional", que pasa por filosofía y es, según el humor del que dictamina, un disfraz ideológico, una frivolidad una hábil maniobra consistente en dar gato por liebre y de buscarle, además, tres pies al gato. Con el fin de no desembocar en tan gratuitas conclusiones, es menester admitir que hay más de una manera legítima de hacer filosofía, pero, en verdad, no es este género de "legitimidad", o de

"ilegitimidad", el que ahora me ocupa. No estoy tratando de contentar a todo el mundo, porque, si bien estimo que no conviene ser dogmático, me parece que las cosas que se hacen en filosofía (y no solo en ella) son perfectamente criticables, de modo que se ganaría poco con cruzarse de brazos o con hacer lo que dicen que hace la avestruz y proclamar, pongamos por caso, que las ideas filosóficas de Pérez son distintas de las de Sánchez, pero que hay que preocuparse por ello en lo más mínimo, ya que hay dos, o más, modos de hacer filosofía y cada cual hace la suya, y aquí se acaban las discusiones; todos amigos, vengan abrazos, a todos nos sobra la razón, y hasta la vista. Los filósofos pueden, y deben, criticarse mutuamente, pero lo que entonces critican son tendencias filosóficas y no lo que he venido llamando "modos de hacer filosofía".

FERRATER MORA, José, Modos de hacer filosofía, Crítica. Madrid, 1985.

Héroes y superhéroes infantiles

"La TV ha sido llamada 'la gran máquina de los sueños'. La pantalla realiza numerosos deseos de los niños de hoy".

Urie Bronfenbrenner, Nuevas imágenes de los niños

Los héroes que los niños admiran hoy no nacieron ayer.

Marie -José Chombart y Claude Bellan llevaron a cabo una investigación, a lo largo de la historia, para averiguar cómo seleccionan los niños a los héroes y cómo se identifican con ellos. Los resultados fueron fascinantes y muestran que los temas característicos de los medios infantiles se encuentran siempre ligados a las corrientes políticas y culturales que dominan un época determinada.

Durante l'ancien regime, anterior a la Revolución Francesa, la literatura infantil se dirigía a los niños pertenecientes a la nobleza, y en principio todos los cuentos hablaban de príncipes y princesas y de cómo llegar a ser rey.

Los libros infantiles que aparecen entre 1870 y 1914 exaltan las conquistas de las campañas coloniales, el magnífico Imperio Francés, los audaces capitanes de la industria, los valientes soldados, etc. A lo largo de todo el siglo XIX, muchas historias hablaron de los huérfanos y los pobres, y de cómo la represión y la honestidad eran premiadas y la pobreza sólo superada con la ayuda de algunos generosos padrinzos de los ricos. Todas las niñas de varias generaciones, como plantea Lydia Pinkus en La salud de las estatuas, fueron criadas con los cuentos crueles de la condesa de Ségur.

En el período entre las dos guerras mundiales, se produjo la expansión asombrosa internacional de los medios de comunicación de masa norteamericanos. Las historietas y sus héroes se transformaron en los acompañantes de los niños, los púberes y los adolescentes estadounidenses. También del resto del mundo. "Tarzán", "Buck Rogers" y los detectives infalibles frecuentemente presentaban a un blanco luchando contra los

indios, los negros salvajes de la selva o los asiáticos.

La violencia, el sadismo y el racismo de las temáticas de las historietas generaron las primeras reacciones fuertes contra los peligros que encerraban los contenidos de estos nuevos medios de comunicación infantil.

Terminada la Segunda Guerra Mundial, el rápido avance de la ciencia y la tecnología ultrasofisticada estimuló a los creadores a producir una explosión de personajes míticos y superhombres. Estos por primera vez parecen hallarse fuera de todo contexto real social o histórico. Los nuevos superhéroes no resolvían los problemas basados en su coraje y fuerza física. Eran distintos, tenían superpoderes que comenzaron a constituir no tanto un medio como un fin en sí mismo. Sofisticados y magníficos, tampoco tenían las preocupaciones y los problemas cotidianos de los chicos o los adultos normales.

Héroes y superhéroes salieron de las revistas de comics hacia la TV y de allí a los videojuegos infantiles. Son ocupantes habituales de los entretenimientos, y los distintos productos para niños y jóvenes. Estos superlativos personajes han mostrado y muestran una impresionante independencia respecto de los otros adultos. Brindan, durante toda la infancia, una imagen casi mítica de la libertad. Tal nivel de autonomía absoluta puede transformarse en un ideal puro e inalcanzable para los niños, interfiriendo con las conquistas más inmediatas y accesibles de todos los días.

PEYRU, Graciela, Papá, ¿Puedo ver la tele?. Paidós, Bs. As., 1993.

Actividad 2:

- . Categorizar las dificultades, empleando para ello sus conocimientos de la disciplina en cuanto a niveles de análisis: léxico - sintáctico - semántico; nociones de texto y discurso. Enunciación.
- . Discutir la categorización en pequeño grupo:

Tiempo : 20'

Actividad 3:

- . Leer la siguiente ficha:

El Resumen:

El acto de resumir considerado como capacidad cognitiva de base.

La performance de resumir implica un triple dominio: lógico, enunciativo y escritural:

- . **lógico**: se trata de poner en perspectiva las diversas informaciones de un texto /discurso y presentar sus reglas de conexión textual;
- . **enunciativo**: se trata de reconocer las relaciones entre el texto que se resume y su situación de comunicación para después presentarlo en un nuevo contexto que exige un nuevo modo de enunciación;
- . **escritural**: se trata de hacer frente a problemas relacionados con la brevedad del texto y la exigencia de que cada elemento posea un valor informativo riguroso.

La capacidad de sintetizar es una actividad cognitiva fundamental para el desarrollo de la vida intelectual. **Una esencial performance le da forma: la actividad de reformulación** de una serie de **datos** aprehendidos oralmente o por escrito.

Se puede analizar como sigue la actividad de reformulación:

-Aptitud de cambiar de registro de comunicación:

=Reformular datos

- . usando otro sistema simbólico
- . usando vocabulario adaptado a un medio no especializado
- . usando vocabulario adaptado a especialistas
- . recurriendo a ejemplos diferentes

-Aptitud para jerarquizar elementos en el seno de un conjunto de datos:

= Analizar la estructura de un mensaje oral/escrito

- . recuperando la totalidad de la información
- . aislando la cuestión-problema
- . distinguiendo información esencial y secundaria

= Develar las relaciones lógicas entre los componentes de un mensaje (situación)

- . extrayendo implicaciones de una situación
- . evitando generalizaciones abusivas
- . usando juiciosamente los criterios dados en el punto de partida

-Aptitud para sintetizar

- . resumiendo por escrito
- . presentado síntesis orales
- . tomando notas

Los componentes de un aprendizaje del resumen

Definición de texto resumido:

Reescritura o reformulación oral de un texto anterior de acuerdo con 3 condiciones:

- mantenimiento de **equivalencia informativa**
- realización con **economía de medios significantes**
- adaptación a una **situación nueva de comunicación**

Equivalencia informativa

Para resumir hay que comprender las informaciones del texto. Esto no es una simple decodificación sino un "cálculo interpretativo".

¿Cómo distinguir **grados** de dificultad de comprensión de textos considerados desde el punto de vista de su valor informativo?

Tres grados de dificultad:

- Informaciones asociadas a las entidades conceptuales del texto se recuperan por el simple conocimiento lingüístico, se trata de reconocer las clases de objetos o procesos presentados por el texto y conocer la definición en el sistema de la lengua.
- Informaciones que dependen del reconocimiento de indicadores de individualidad determinadas por las circunstancias espacio-temporales en las cuales se produjo el enunciado se marcan en el texto por:
 - . pronombre personales
 - . adverbios y adjetivos que organizan relaciones espaciales y temporales
 - . demostrativos relacionados con el lugar de la enunciación
 - . formas temporales verbales organizadas en relación con el momento de la enunciación
 - . nombres propios, son esenciales: la comprensión del sentido de estos indicios supone el acceso a sistemas de conocimiento que sobrepasan el sistema lingüístico pero que están en interacción con él.
- Informaciones que requieren un trabajo **interpretativo**, determinadas por factores que escapan al sistema

lingüístico: se trata de recuperar información por la introducción de un saber cultural proveniente de otra(s) fuente(s) que el texto.

Intervienen aquí:

- . procedimientos de inferencia a partir de un conocimiento previo de esquemas socio-culturales
- . práctica para reconocer sobreentendidos
- . reconocimiento de la ironía

Aun si estos tres grados de información están presentes en todos los textos, es posible hacer una clasificación de tipos de textos según que pongan el acento en uno u otro grado de información.

Parece posible, pues, distinguir tres grados de dificultad y centrar la acción pedagógica de enseñanza-aprendizaje del acto de resumir en la aproximación graduada a cada uno de esos niveles de complejidad.

sistema lingüístico — determina ———— informaciones 1
(Textos de dificultad 1)

conocimiento de la situación
de enunciación ———— determina ———— informaciones 2
fijación de (Textos de dificultad 2)
indicadores de
individualidad

procedimientos
interpretativos ———— determinan ———— informaciones 3
(Textos de dificultad 3)

Resumen y jerarquización de informaciones:

Frecuentemente los manuales aconsejan eliminar lo accesorio para mantener lo esencial. No es sencillo. Lo esencial puede depender de la situación de enunciación del que hace el resumen o bien de las necesidades de los destinatarios.

Proponemos una perspectiva pedagógica desde la interpretación acerca de que lo esencial y lo accesorio se efectúa en torno de un criterio lógico.

Se trata de entrenar a los alumnos para responder a la pregunta: ¿Cuáles son las informaciones que en un texto no pueden suprimirse sin afectar la comprensión del movimiento lógico del conjunto del texto?

Es preferible comenzar con textos narrativos o crónicas que respondan a la lógica de la acción y luego a textos argumentativos.

Se puede considerar el texto como un conjunto de informaciones que se escalonan sobre el eje de la sucesividad.

Una **unidad de información** es la parte del texto portadora de novedad en relación con las informaciones precedentes. El criterio de novedad tiene valor pedagógico. Conviene trabajar al principio textos con estructura fragmentada en unidades breves (recetas de cocina). Estas unidades de información se extraen / recortan del texto. Del recorte se pasa a la **jerarquización**, es decir, la clasificación de los elementos en función de su importancia en el funcionamiento de la lógica del texto.

Se trata de establecer qué relaciones lógicas existen **entre** las informaciones.

Un información A puede establecer estas relaciones con una información B:

- A es condición de B
- A es miembro de B
- A es consecuencia normal de B
- A es inútil para la interpretación de B
- A es ilustración de B
- A es repetición de B
- A es un argumento secundario de B.

Se recomienda entrenar a los alumnos en estas clasificaciones y elaborar organigramas.

El resumen que resulta de los trabajos hasta aquí es un **montaje de texto** que casi no comporta escritura personal.

Una vez pasada esta etapa se encara la **reformulación del texto**.

Hay 2 reglas de reescritura que en la paráfrasis de reformulación comportan una reducción del texto:

- reglas de construcción
- reglas de generalización

(Remitirse al texto de VAN DIJK, Estructuras y funciones en Conferenciaas 2. Macroestructuras semánticas; material que se adjunta en el apéndice).

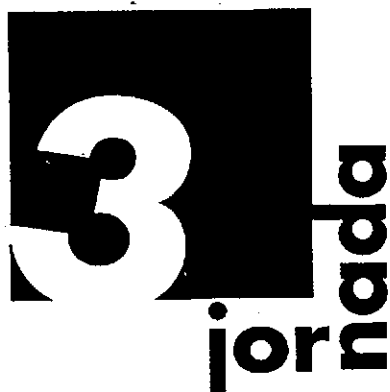
Actividad 4:

Una vez leído el material, confrontar su categorización con lo expuesto en el texto. Ordenar las ideas de acuerdo con el siguiente esquema:

- a). Categorización discursiva de la complejidad del resumen.
- b). Definición del resumen.
- c). Gradación pedagógica de la enseñanza-aprendizaje del resumen.
- d). Relaciones lógicas que deben destacarse para enseñar a elaborar un resumen.

Tiempo 120'

(Traer para la jornada siguiente ejemplos de textos, para resumir que hayan sido presentados a los alumnos, de cualquier disciplina).



**Escrituras derivadas de la
competencia lectora:
resumen y toma de notas**

Actividad 1:

- . Repasar brevemente los conceptos de la ficha: El Resumen y exponer al grupo las conclusiones personales.

Tiempo 20'

Actividad 2:

- . En pequeño grupo leer los textos que hayan aportado. Si no trajeron textos, para resumir, en el apéndice encontrará algunos.

- . Jerarquizar los textos y sus resúmenes según un orden de complejidad creciente. Numerarlos del más simple al más complejo y contestar por escrito:

- ¿Por qué el primer tipo de texto es más fácil de resumir?
- ¿Por qué el segundo es más difícil que el primero?
- ¿Por qué el tercero es el más difícil?

Tiempo 80'

Actividad 3:

- . Leer la ficha "Propuestas concretas". Es un programa graduado para la enseñanza-aprendizaje del resumen.

Propuestas concretas

1. Primera fase

Objetivo: Conducir al alumno a resumir -con las mismas palabras- textos breves (más o menos treinta líneas) de contenido informativo explícito, respetando un orden lógico y/o cronológico y cuya comprensión no exija un conocimiento preciso de la situación de enunciación.

Gestión:

1.1 Volver al alumno capaz de descubrir, tanto como sea posible, el conjunto de las informaciones explícitas transmitidas por un texto.

1.1.1 Ejercicios de fragmentación de textos claramente desmembrables (recetas de cocina, modos de empleo, etc.).

1.1.2 Ejercicios orientados a hacer construir la lista de informaciones de un texto.

1.1.3 Ejercicios del género: "encontrar las informaciones de un texto en el seno de un conjunto de informaciones diversas".

1.2 Convertir al alumno en capaz de jerarquizar las informaciones de un texto.

1.2.1 Hacer captar la diferencia entre la información necesaria al desarrollo de las informaciones siguientes, en el texto, y las informaciones que pueden ser suprimidas sin perjuicio para la comprensión del desarrollo lógico del conjunto de las acciones.

1.2.1.1 Ejercicios de comparación de textos "más bien reducibles" (cuentos populares) y más bien "no reducibles" (reglas de juego, etc.)

1.2.1.2 Ejercicios de observación en el seno de textos "reducibles", de la diferencia entre una información "necesaria" y una información "datos suplementarios" (componentes, repeticiones, ilustraciones, etc.)

1.2.1.3 Ejercicios de percepción de las formas que pueden



tomar estas informaciones "suplementarias".

- . ejemplos
- . repeticiones (redundancias, enumeraciones)
- . detalle gratuito

1.2.1.4 Ejercicios de reducción de textos comportando una información y varios ejemplos, repeticiones, etc....

1.2.1.5 Ejercicios de reducción de un texto narrativo que comporte una sola complicación y una sola resolución.

1.2.2 Hacer captar la existencia posible de varios niveles en el conjunto de las informaciones "datos suplementarios".

1.2.2.1 Ejercicios de individualización, en el seno de diversas informaciones, de una información que englobe una o varias otras.

1.2.2.2 Hacer observar la organización de un texto que comporte una información, un desarrollo (en dos o tres puntos) de esta información y ejemplos de esos dos o tres puntos.

1.2.2.3 Ejercicios de esquematización de textos simples: una información, desarrollos, ejemplos, repeticiones.

1.2.2.4 Ejercicios de esquematización de textos que comporten varias informaciones y varios niveles de desarrollo.

1.2.2.5 Ejercicios de borramiento. Realización de un resumen "por montaje" de elementos de información a partir de un texto narrativo.

1.3. Conducir al alumno a escribir el texto de un resumen.

1.3.1 Ejercicios de reescritura de un conjunto de proposiciones simples y unificadas que se presten a una construcción o a una generalización.

1.3.2 Ejercicios de comparación entre una lista de informaciones (en orden lógico) y una puesta en texto "de esta lista".

1.3.3 Ejercicios de entrenamiento para la utilización de procedimientos de sustitución.

1.3.4. Ejercicios de análisis de los procedimientos de encadenamiento (conectores lógicos).

1.3.5 Ejercicios de composición de textos obligatoriamente resumidos: reglas de juego, modos de empleo, etc.)

1.3.6 Ejercicios para recordar una historia leída u oída.

2. Segunda fase

Objetivo: Conducir al alumno a resumir, respetando reglas de coherencia enunciativa, textos de unas sesenta líneas, de contenido informativo explícito, de orden lógico eventualmente trastrocado y cuya comprensión exija un conocimiento preciso de la situación de enunciación.

Gestión:

2.1. Convertir al alumno en capaz de reparar informaciones transmitidas por la puesta en relación de las marcas de enunciación de un texto y su situación de enunciación.

2.1.1 Ejercicio de observación de marcas deícticas de un texto: indicadores de tiempo, de lugares, de personas.

2.1.2 Ejercicios orientados a hacer la lista de informaciones explícitas de un texto incluyendo las que dependen del "anclaje espacio temporal".

2.1.3 Ejercicios de decodificación de textos muy ligados a una situación precisa (cartas, artículos de prensa, informes de actualidad) y que impliquen la consulta de enciclopedias, de diarios, etc.

2.1.4 Ejercicios de ordenamiento de las diversas informaciones reunidas.

2.2. Convertir al alumno en capaz de jerarquizar las informaciones de un texto muy ligado a una situación particular y de orden lógico trastrocado.

2.2.1 Hacer observar el funcionamiento lógico de los textos.

2.2.1.1 Hacer observar "marcadores lógicos": marcas de enumeración, de oposición, de causa, de consecuencias.

2.2.1.2 Ejercicios "a huecos" (ausencia de marcas lógicas).

2.2.1.3 Ejercicios de reconstitución de textos por medio del restablecimiento de los nexos lógicos.

2.2.1.4 Ejercicios de análisis del valor de ciertas marcas lógicas: en efecto, etc.

2.2.2 Hacer jerarquizar las informaciones lógicas del texto.

2.2.2.1 Ejercicios de observación de la diferencia entre las informaciones necesarias de un texto (en el seno de un desarrollo lógico, es decir sus argumentos y las informaciones que aparecen como "componentes" (causas, consecuencias, prueba mediante un ejemplo...)

2.2.2.2 Ejercicios de esquematización de textos comportando un argumento, una demostración clara de ese argumento y componentes de un solo tipo: tanto causas, tanto consecuencias...

2.2.2.3 Ejercicio de esquematización de textos que comporten un argumento, una demostración y varios tipos de componentes.

2.2.3 Hacer jerarquizar las informaciones lógicas y las informaciones sobre la situación de enunciación.

2.2.4 Ejercicios de composición de resúmenes argumentativos por borramiento y "montaje" de textos.

2.3 Conducir al alumno a escribir el texto de un resumen.

2.3.1 Ejercicios de ordenamiento de un conjunto de informaciones variadas provenientes del análisis de un texto.

2.3.2 Ejercicios de "puesta en texto" (sustitución, variación...) de esas informaciones.

2.3.3. Ejercicios de composición de resumen a partir de textos que comporten secuencias generalizables o que puedan dar lugar a "construcciones".

2.3.4 Ejercicios de variación del modo de enunciación del resumidor (tanto señalado como enmascarado).

3. Tercera fase

Objetivo: Conducir al alumno a resumir -mediante una paráfrasis personal adaptada al destinatario- textos de por los menos una centena de líneas que presenten una argumentación, un contenido informativo tanto implícito como explícito y, eventualmente, varios niveles enunciativos o narrativos (diversidad de narradores, etc.).

Gestión:

3.1 Convertir al alumno en capaz de individualizar las informaciones situadas en el nivel implícito y de ponerlas en relación con las otras informaciones del texto.

3.1.1 Ejercicios de puesta al día de los sobreentendidos de un texto.

3.1.2 Ejercicios de interpretación de fragmentos textuales a la luz de su valor implícito.

3.1.3 Búsqueda de diversos narradores y narratarios en un texto dado y establecimiento de la articulación de los eventuales subrelatos.

3.1.4 Ejercicios de inferencia y análisis de textos que impliquen, para ser comprendidos, el recurso a un esquema cultural específico.

3.2. Hacer al alumno capaz de jerarquizar el conjunto de las informaciones de un texto cualquiera sea el nivel de su manifestación: implícito/explicito, conceptual/ancraje espacio temporal...

3.2.1 Ejercicio de esquematización de textos que comporten en el nivel explícito varios argumentos y su demostración.

3.2.2 Ejercicio de jerarquización de las informaciones explícitas e implícitas de un texto argumentativo (demostración, causa, consecuencia, etc.)

3.3 Conducir al alumno a escribir el texto de un resumen.

3.3.1 Ejercicios de composición centrados sobre la coherencia (anáforas, conectores lógicos...)

3.3.2 Ejercicios de ordenamiento de un conjunto de informaciones (implícitas y explícitas) sacadas del análisis de un texto.

3.3.3 Ejercicios de puesta en texto de esas informaciones respetando las reglas de reescritura: borramiento, construcción, generalización.

3.3.4 Ejercicios de variación del modo de enunciación del resumidor.

3.3.5 Ejercicios de transposición del resumen (por modificación del registro de lengua, modificación del grado de contracción...) para destinatarios diferentes.

Actividad 4:

- . En cada fase seleccionar (individualmente) por lo menos (3) tres actividades en la Gestión que podrían trabajar con los alumnos a su cargo.

Tiempo 90´

Actividad 5:

- . Reflexionar acerca del siguiente texto:

La destreza para reusmir un texto escrito, es a su vez, preparatoria para otra: la de escuchar atentamente una exposición oral (conferencia, clase, debate...) y dar cuenta por escrito de sus conceptos fundamentales.

- . Pensar si desde la Institución y más propiamente desde la Asignatura se propician conferencias, clases especiales, debates y sus registros posteriores.

- . ¿Los chicos aprenden a tomar nota en la escuela? ¿Alguien guía y controla estos momentos de aprendizaje? Proponer.

Tiempo 15´

Actividad 6:

- . Leer la ficha "Apuntes
podría trabajar con los alumnos a su cargo.

Apuntes

Los profesores se lamentan porque los alumnos no retienen aspectos importantes. Exigen que se les dicte o copian largos pasajes.

Cuando se aborda el problema, generalmente se dan indicaciones generales: ideas principales y secundarias (?), organización especial en la página.

Hay un aspecto central que se desatiende: las formas o modalidades de selección de la información pertinente. Este es un problema para todas las disciplinas, que movilizan la lectura selectiva, la comprensión, la adquisición de vocabulario. Esto requiere un proyecto de colaboración interdisciplinaria.

De acuerdo con investigaciones sicolingüísticas (Fayol, Estudio de lingüística aplicada, 85 /Pratiques, N° 59) la capacidad de jerarquizar las informaciones de manera controlada se construye entre los 10 y 14/15 años; debería por lo tanto constituir uno de los objetivos interdisciplinarios de la escuela en el ciclo básico.

Para realizar un **apunte** sintético, es necesario dominar a la vez

- el contenido nocional (física, historia...)
- la lengua.

La toma de apuntes requiere además operaciones de **reducción de un texto**. (Ver Van Dijk, Conferencia N° 2: Macroestructuras semánticas, en **Estructuras y funciones del discurso**).

- La **regla de supresión** generalmente se aplica. A esto ayuda empezar con textos de clara estructuración.

- La **regla de integración**.
- La **regla de generalización**. Ej.: gato, perro, gallina: animales domésticos.
- La **regla de construcción**: se refiere al sentido global del texto.

Observación

Si bien desde los 7/8 los niños pueden restituir los elementos esenciales de un relato más o menos como un adulto, no sucede lo mismo con la información.

Se calcula que recién entre los 11 y los 12 años los niños reconocen información importante, información secundaria en un texto y casi a fines del nivel medio se puede hablar de una gradación fina de niveles de importancia en un texto informativo. (Es decir, que esta tarea comprende el Nivel Medio).

Actividad 7:

. Diseñar una secuencia de enseñanza - aprendizaje para la toma de notas. (Se puede tomar el modelo de Propuestas concretas para el resumen o proponer alternativas).

Tiempo 80'



**El control de la escritura,
su relación con la lectura y
la enseñanza de la gramática**

Actividad 1:

Frecuentemente, los docentes de Lengua y Literatura se enfrentan con verdaderas disyuntivas en la enseñanza. Por un lado, las modernas tendencias en la disciplina privilegian el trabajo con unidades amplias: se considera que lo útil y provechoso es que los alumnos aprendan a leer y escribir textos de vigencia social y que lo hagan con claridad y adecuación. Por otro lado, los profesores saben que también es necesaria la sistematización de contenidos gramaticales y normativos para que los alumnos adquieran formas de control o "monitoreo" de sus propias producciones. En muchos casos, la estrategia adoptada por los docentes consiste en separar ambos tipos de contenidos.

. Se propone la lectura del artículo de Felipe Zayas, "Las actividades gramaticales de una perspectiva textual" (en Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, Paidós. Barcelona 1992) quien acerca una alternativa integradora de texto y gramática.

Tiempo 2 horas

LAS ACTIVIDADES GRAMATICALES DESDE UNA PERSPECTIVA TEXTUAL

Felipe Zayas

Una de las cuestiones centrales de la didáctica de la lengua es determinar el lugar de la reflexión gramatical en el marco de la enseñanza/aprendizaje de la composición e interpretación de textos. Esta cuestión se puede formular desde varias perspectivas complementarias:

- A. Qué contenidos gramaticales han de figurar en el currículo, no según el criterio de su legitimación por las ciencias del lenguaje, sino por su pertinencia para la adquisición y desarrollo de un saber práctico en el terreno de la producción e interpretación de la diversidad de los discursos.
- B. Cómo se secuencian estos contenidos a lo largo de los ciclos y cursos de una etapa educativa, teniendo en cuenta que como eje de la secuenciación se han de tomar los procesos discursivos y no los conocimientos aportados por las disciplinas lingüísticas.
- C. Cómo se articulan estos contenidos dentro de las secuencias didácticas organizadas en torno a actividades de composición e interpretación de textos.

Al primero de estos tres aspectos del problema dan respuesta los nuevos currículos en su primer nivel de concre-

ción.¹ El segundo de los puntos de vista señalados se ha de resolver, en sus aspectos más concretos, dentro de los proyectos curriculares específicos para determinados contextos educativos. La tercera dimensión del problema atañe a la planificación de las secuencias de actividades y a su desarrollo en el aula.

La intervención didáctica en el tercero de estos niveles es decisiva, por ser el más próximo a los problemas que se han de ir resolviendo en la práctica diaria. En este nivel, al profesor se le plantea cómo orientar la reflexión gramatical para que los alumnos aprendan a utilizar determinadas unidades lingüísticas que intervienen en la coherencia y cohesión de los textos, así como en la construcción gramaticalmente aceptable de las oraciones. La actuación pedagógica en este terreno exige, por un lado, que el profesor recurra a los conocimientos que aporta la lingüística acerca de los mecanismos que organizan los textos en sus niveles pragmático, semántico y morfosintáctico; pero, por otro lado, es necesario que estos conocimientos teóricos disponibles se traduzcan en instrumentos didácticos, es decir, en ayudas para orientar la reflexión de los alumnos sobre sus propios textos —así como sobre los textos de referencia— a lo largo del proceso de composición, especialmente en la operación de revisión.²

1. El primer nivel de concreción corresponde al Currículum prescripto, es decir al Documento curricular vigente. Sugerimos revisar los Documentos curriculares de La Pampa para verificar la postura que se ha tomado al respecto.

2. La transposición de los conocimientos contruidos por las disciplinas científicas es uno de los problemas más importantes de la didáctica de las diversas áreas, y especialmente en el área de lengua, cuyo objetivo de aprendizaje son las destrezas en el uso de la variedad de los discursos. Sobre este problema será útil la lectura de Bronckart, J.-P. (1985): *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?*, UNESCO.

En cuanto al proceso de composición de textos, en el que se han de inscribir las actividades de reflexión gramatical, son fundamentales los siguientes trabajos:

La transposición de los conocimientos lingüísticos disponibles en instrumentos didácticos es necesaria, por ejemplo, para analizar y diagnosticar las producciones de los alumnos, operación que al profesor le ha de servir para fijar los objetivos de aprendizaje gramatical en las secuencias didácticas. Diagnosticar textos de alumnos con esta finalidad se convierte en el lugar de encuentro entre la teoría y la reflexión sobre la práctica didáctica: las ciencias del lenguaje proporcionan los instrumentos para el análisis de los textos producidos en contexto escolar y este análisis, por su parte, orienta la reflexión teórica y metateórica del profesor hacia metas pedagógicas.

En los párrafos anteriores se ha establecido el marco de preocupaciones en el que se inscribe el presente trabajo. Pero es necesario precisar aún más sus límites. Si la reflexión gramatical se ha de situar en tres grandes ámbitos —contextual, textual y oracional—, en este trabajo nos moveremos exclusivamente en el ámbito textual, es decir, el de las unidades lingüísticas que aseguran la cohesión y la conexión entre las oraciones que configuran la linealidad del texto.³ Tomaremos algunos de los problemas que manifiestan las producciones de los alumnos en este nivel del texto y haremos un diagnóstico de estas dificultades. El objetivo de este análisis es doble: por una parte, trataremos

Bain, D., Schneuwly, B. (1987): «Vers une pédagogie du texte», en *Le Français Aujourd'hui*, n. 79.

Camps, A. (1990 a): «Models del procés i ensenyament de la redacció», en Camps, A. et al., *Text i ensenyament*. Barcelona, Barcanova.

Camps, A. (1990 b): «Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza», en *Infancia y Aprendizaje*, n. 49.

Camps, A. (1992): «Hacia la renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela», en *Aula de Innovación Educativa*, n. 2.

Cassany, D. (1987): *Descrivre escriure*. Barcelona, Empúries. (Trad. cast. *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós, 1988).

Milian, M., Guasch, O. y Camps, A. (1990): «Els objectius de l'escola en l'ordre lingüístic», en Camps, A. et al., *Text i ensenyament*. Barcelona, Barcanova.

3. El ámbito contextual se refiere a las unidades lingüísticas que intervienen en el anclaje del texto en el contexto enunciativo, y, en general, todas aquellas formas lingüísticas que tienen una relación directa con la enunciación. El ámbito oracional incluye los aspectos morfosintácticos relevantes para la construcción aceptable de oraciones y palabras.

de establecer algún criterio sobre el modo de enfocar las actividades gramaticales dentro de una pedagogía del texto; por otra parte, al tener que recurrir a determinados conceptos y descripciones de la lingüística textual, emprenderemos la tarea de traducir estas aportaciones teóricas en instrumentos didácticos.

La cohesión del texto: procedimientos anafóricos

Para que un texto se pueda considerar bien construido, uno de los requisitos es que haya cohesión entre sus componentes, es decir, que los enunciados sucesivos estén bien trabados mediante determinados procedimientos morfosintácticos y lexicosemánticos: los conectores extraoracionales u organizadores del texto, que aseguran la conexión de los significados de las oraciones; las formas léxicas y gramaticales cuya referencia está en el propio texto; la relación entre tiempos verbales... El dominio de estos procedimientos en el proceso de escritura constituye uno de los espacios de intervención didáctica más importantes. En este espacio es donde hay que situar buena parte de las actividades gramaticales, de manera que quienes aprenden a escribir usen con destreza estos procedimientos y sean capaces de revisar sus textos, es decir, puedan identificar los problemas de cohesión, diagnosticarlos y resolverlos mediante las oportunas modificaciones.

En este trabajo nos referiremos únicamente a algunos de estos procedimientos de cohesión: las formas léxicas y gramaticales cuya referencia está en el propio texto, es decir, los *procedimientos anafóricos*. La gramática textual nos proporciona el inventario de estas formas:⁴

4. La bibliografía básica en relación con la cohesión textual es la siguiente:

- Bernárdez, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Combettes, B. (1983): *Pour une linguistique textuelle. La progression thématique*. Bruselas, De Boeck Duculot.
- Charolles, M. (1978): «Introduction aux problèmes de la cohérence des

A. *Procedimientos gramaticales:*

1. *Sustitución mediante proformas* (pronombres de tercera persona, posesivos, demostrativos, relativos e indefinidos; pro-adverbios o sustitutos de adverbios o sintagmas preposicionales con valor adverbial); *sustitutos de oraciones* (*eso, ello, esto*)...
2. *Elipsis* o sustitución por el sustituto cero.
3. *Determinación* u oposición definido/indefinido, determinado/indefinido (*artículo, determinantes demostrativos*)

B. *Procedimientos léxicos:*

1. *Sustitución léxica sinonímica* o repetición de un elemento léxico con un elemento léxico diferente.
2. *Relaciones semánticas entre lexemas*: relación entre hiperónimo e hipónimo, entre co-hipónimos, entre antónimos, entre derivados sintácticos, etc.

La reflexión gramatical en el ámbito de la cohesión del texto nos obliga a considerar ciertas unidades lingüísticas, tradicionalmente estudiadas en el marco de la oración, con una perspectiva textual, así como a reagrupar ciertas categorías que la gramática de la oración sitúa en paradigmas diferentes y que en el texto cumplen una misma función, como se puede observar en la relación de procedimientos de cohesión que se acaba de mostrar.

textes. Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques», en *Langue française*, n. 38.

Halliday, M.A.K. y Hassan, R. (1976): *Cohesion in English*. Londres, Longman.

Luna, X. (1990): «La coherència i la cohesió del text», en Camps, A. et al., *Text i ensenyament*. Barcelona, Barcanova.

Mederos Martín, II. (1988): *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Santa Cruz de Tenerife, Aula de Cultura de Tenerife.

Rigau, G. (1981): *Gramàtica del discurs*, Servei de publicacions de l'Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.

Procedimientos anafóricos y perspectiva informativa de la oración

Los procedimientos anafóricos de la cohesión tienen un papel especialmente relevante cuando constituyen el *tema* del enunciado. Desde el punto de vista del reparto de la información, en el enunciado se puede distinguir una información conocida o *tema* y una información nueva o *rema*.⁵ Lo conocido es la información supuestamente compartida por los participantes por estar vinculada bien a la situación, bien al contexto lingüístico. Observemos los siguientes ejemplos (los paréntesis aportan los contextos lingüísticos de los enunciados que vamos a examinar):

- (1) (¿Qué hace la niña?) La niña saluda a su amiga.
- (2) (El equipo ha ganado el campeonato) Los jugadores han sido vitoreados por los hinchas.
- (3) (El Guadalquivir era un río navegable) Desde el Guadalquivir salían las expediciones hacia las Indias.

En (1), la información vinculada al contexto lingüístico es «la niña». Es, por lo tanto, la información conocida o *tema*. En esta oración hay simetría entre los planos sintáctico, semántico e informativo, como se observa en el Cuadro I.

CUADRO I

PLANO SINTÁCTICO	sujeto	verbo	complemento verbo
PLANO SEMÁNTICO	agente	proceso	paciente
PLANO INFORMATIVO	tema	rema	
	La niña	saluda	a su amiga

5. Una exposición clara de estos conceptos se encontrará en Combettes (1983) (véase nota 4). Este trabajo está orientado, además, a la aplicación didáctica de estos conceptos introducidos en la lingüística por la escuela de Praga.

En (2), la información conocida o *tema* es «los jugadores». En este caso, como muestra el Cuadro II, no hay coincidencia entre los planos semántico y sintáctico: el *sujeto* no se corresponde con el papel semántico *agente*, sino con el *paciente*. Este participante se sitúa a la izquierda de la oración, en posición de *sujeto* de una construcción pasiva, para poder funcionar como *tema*.

CUADRO II

PLANO SINTÁCTICO	sujeto	verbo	complemento verbo
PLANO SEMÁNTICO	paciente	proceso	agente
PLANO INFORMATIVO	tema	rema	
	Los jugadores	han sido vitoreados	por los hinchas

En (3), no hay correspondencia entre las categorías de los planos sintáctico e informativo (véase Cuadro III): la información conocida o *tema* no es el *sujeto*, sino un complemento verbal, que se ha desplazado en posición inicial para enlazar con un enunciado anterior.

CUADRO III

PLANO SINTÁCTICO	complemento verbo	verbo	sujeto
PLANO SEMÁNTICO	lugar	proceso	agente
PLANO TEMÁTICO	tema	rema	
	Desde el Guadalquivir	salían	las expediciones

De lo observado hasta aquí, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- A. El tema siempre hace referencia a una información aparecida en un punto anterior del texto. Esta referencia es una garantía para la cohesión entre enunciados sucesivos.
- B. El *tema* es una categoría diferente de la de *sujeto*: en posición de *tema* pueden aparecer diferentes funciones sintácticas (sujeto, complementos del nombre, complementos del verbo) y diferentes categorías gramaticales.
- C. El tema —sea o no el sujeto— aparece en un lugar periférico dentro de la oración, generalmente en la posición inicial. Y, en consecuencia, cuando el elemento tematizado no es el sujeto, se altera el orden SVO de la oración. Δ

Estas observaciones son muy importantes para planificar la reflexión gramatical en el ámbito de la cohesión del texto: el elemento temático de la oración ha de consistir necesariamente en un procedimiento anafórico de cohesión, léxico o gramatical, situado generalmente en posición inicial. El trabajo con estas unidades lingüísticas constituye uno de los aspectos más relevantes de las actividades gramaticales vinculadas al proceso de composición de textos.

La progresión temática: tipos de progresión

Además de las observaciones hechas en el epígrafe anterior, hay que tener en cuenta los diferentes modos de enlacenamiento de la información conocida y la información nueva a lo largo de las oraciones de una secuencia textual. Este desarrollo de la estructura informativa del texto se ha denominado *progresión temática*.⁶

La progresión temática sigue tres modelos básicos: a) progresión de *tema constante*, b) progresión *lineal*, y c) pro-

6. Véase Combettes (1983). Véase nota 4.

gresión de *temas derivados*. En cada uno de ellos tienden a aparecer de forma preferente determinados procedimientos anafóricos en posición de tema. Examinaremos seguidamente estos tres tipos de progresión:

A. *Progresión de tema constante*: el mismo tema aparece en oraciones sucesivas mientras que los remas son diferentes, como ocurre en (4):

- (4) Y el Caballo fue a conocer la ciudad. Cruzó el puente. Siguió por un camino. Vio en la rama de un árbol el nido de un hornero. Pasó frente a una casa. Después pasó frente a tres casas. De pronto se encontró en una calle donde había tres filas de casas.

J. Villafañe: *El caballo celoso*

En este texto, el tema de la primera oración se repite en las oraciones sucesivas. La reaparición del tema se asegura en este fragmento mediante la elipsis de «el Caballo», es decir, mediante la sustitución de este sintagma por un *sustitutivo cero*. Este tipo de progresión temática se puede representar como muestra el Cuadro IV:

CUADRO IV

0. 1: Tema 1 → Rema 1

↓

0. 2: Tema 1 → Rema 2

↓

0. 3: Tema 1 → Rema 3

B. *Progresión lineal*: el rema de una oración, o parte de éste, es el tema de la oración siguiente, como podemos apreciar en (5):

- (5) De la superficie de la tierra y de los mares, el agua se evapora al calentarse por la acción del sol e in-

gresa en la atmósfera en forma de vapor. Al enfriarse, *éste* se condensa y cae por efecto de la gravedad en forma de precipitaciones de lluvia y nieve. Parte de *ellas*, las que caen en la tierra, se filtran en el suelo y el resto se convierte en ríos y arroyos. *Éstos* se alimentan de forma continua, no sólo por las precipitaciones, sino también por aguas subterráneas. Parte del *agua subterránea* sube a la superficie en forma de manantiales o va a parar a los ríos.

I. Monguilot: *El mar y sus recursos.*

En este texto, las palabras subrayadas (pronombres demostrativos, pronombre de tercera persona, repetición léxica) tematizan parte del rema del enunciado anterior. Este tipo de progresión temática se puede representar según muestra el Cuadro V.

CUADRO V

0. 1:	Tema 1 → Rema 1
	↓
0. 2:	Tema 2 → Rema 2
	↓
0. 3:	Tema 3 → Rema 3

C. *Progresión de temas derivados*: los temas proceden de un *hipertema* que se encuentra, bien al principio del pasaje, bien en un pasaje precedente, como ocurre en (6):

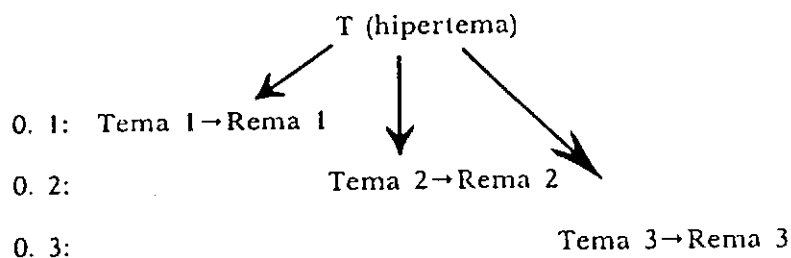
- (6) Los laboratorios Goupil Ibérica han creado una nueva línea de cepillos dentales Fluocaril, bautizada Europa 92. *Los filamentos*, con los colores de las banderas, son de fibras de poliamida con las puntas redondeadas para no rayar el esmalte. *El cabezal*, de pequeñas dimensiones, y el corte oblicuo de los filamentos permiten eliminar la placa bacteria-

na en su totalidad. En *el mango del cepillo* están marcados los meses del año, para recordar la fecha de renovación, que corresponde a tres meses de vida.

(*El País semanal*)

En este texto, el hipertema es «cepillo dental». Los sintagmas subrayados son tematizaciones de partes de este hipertema. Estos sintagmas sostienen relaciones de contigüidad semántica entre sí (co-hipónimos) y con el hipertema. Este tipo de progresión temática se puede representar mediante el esquema del Cuadro VI.

CUADRO VI



Como se ha observado, el encadenamiento del tema con puntos precedentes del texto se produce según diferentes tipos de progresión (que se combinan y entremezclan en un mismo texto). Cada uno de estos tipos privilegia el uso de determinadas formas lingüísticas. Así, la elipsis (sustituto cero) es un procedimiento apropiado para el mantenimiento del tema oración a oración; los hiperónimos, las pronominalizaciones, el desplazamiento del complemento verbal a la izquierda de la oración... son procedimientos característicos de la progresión lineal; la contigüidad semántica entre co-hipónimos y entre éstos y el hipertema es un recurso propio de la progresión de temas derivados. Por lo tanto, estos diferentes esquemas de progresión temática habrán de tenerse en cuenta en las actividades gramaticales

centradas en los procedimientos anafóricos de cohesión. La referencia a puntos anteriores del texto aparece también en elementos no temáticos, pero nos interesa ahora resaltar los que se sitúan en la posición de tema en los diversos esquemas de progresión temática, porque son los que aseguran en mayor grado la cohesión entre oraciones.

La elipsis en textos narrativos: análisis de producciones escolares

Una manera típica de organizar la información en las secuencias narrativas es asignar a un mismo *tema* informaciones nuevas, es decir, distintos *remas*, según el esquema de progresión de tema constante que se ha mostrado en el Cuadro IV. En el texto (4), el tema se mantiene gracias a la elipsis o sustituto cero. Este procedimiento de cohesión es muy frecuente en secuencias narrativas con progresión de tema constante. Pero el uso de la elipsis como procedimiento de cohesión no siempre es posible, como muestran (7) y (8):

- (7) (0.1) El barco había llegado al puerto de Buenos Aires. (0.2) El Caballo, al paso, iba a la ciudad. (0.3) El Titiritero tomó un tren. (0.4) El Caballo espiaba detrás del Palo Borracho. (0.5) El Titiritero miraba por la ventanilla del tren. (0.6) El tren llegó a la ciudad de La Plata. (0.7) El Titiritero bajó del tren. (0.8) Caminó por una diagonal. (0.9) Reconoció el hotel.

J. Villafañe: *El caballo celoso*

- (8) [El Caballo] una noche soñó que su madre le compraba un guardapolvo blanco, una cartera, un libro y una caja de útiles. Iba a la escuela. Se sentaba en un banco al lado de Lucrecia. La maestra era una araña. Y Lucrecia le tenía miedo a las arañas. Y él le dijo: «No le tengas miedo. Ella te quiere. Siempre baja por la pared y te mira cuando estás durmiendo».

J. Villafañe: *El caballo celoso*

En (7) se alternan dos temas que se repiten a lo largo del texto: «El Caballo» y «El Titiritero». La alternancia de los dos temas impide la elipsis en las oraciones cuarta, quinta y sexta, ya que si se acudiera a este recurso la información de cada una de estas oraciones se asignaría al tema de la oración precedente. Precisamente en las oraciones octava y novena la elipsis es posible porque ahora se repite un único tema.

En (8) volvemos a observar la alternancia de temas. Y ahora el mantenimiento del tema «El Caballo» se asegura mediante una sustitución pronominal allí donde el empleo de la elipsis no garantiza la cohesión entre las oraciones (oración sexta: «Y él le dijo [...])).

Las observaciones anteriores se pueden resumir de este modo:

- A. La elipsis es un procedimiento habitual para mantener el tema en secuencias de oraciones que siguen el esquema de progresión de tema constante.
- B. El lector interpreta inequívocamente la elipsis como repetición de un tema anterior siempre que no se haya introducido un tema nuevo.
- C. Si se introduce un tema nuevo, el mantenimiento del primer tema ya no se puede asegurar mediante la elipsis, sino por medio de los procedimientos de cohesión léxicos o gramaticales.

Observaremos a continuación algunas dificultades en el uso de la elipsis, que se manifiestan en las producciones de alumnos.⁷

- (9) Pedro busca a sus amigos secuestrados. Conoce a una niña que le ayuda pero *los secuestradores se dan cuenta y ponen obstáculos. Preguntan a todos los vecinos y al final los encuentran con la ayuda de un perro.*

7. Estos textos y los del epígrafe siguiente pertenecen a alumnos de primer curso de ESO.

En (9), la elipsis de «Preguntan a todos los vecinos...» no es aceptable, porque el lector tiende a interpretarla como repetición del tema de la oración precedente, es decir, «los secuestradores». Es necesario usar otro procedimiento de sustitución que remita inequívocamente a Pedro —tema de las dos primeras oraciones— y a la niña: «*Los niños preguntan...*». (Hay otro problema de cohesión: la referencia de «los», en la última oración. Pero, como ya se advertido, ahora solamente nos interesan los procedimientos de repetición y sustitución que aparecen en la posición de tema). La frecuencia de errores como el que se acaba de examinar hace pensar que el aprendizaje del uso de la elipsis requiere una intervención didáctica que vaya más allá de la mera corrección del profesor o de recomendaciones muy generales del tipo «fíjate más». Habría que desarrollar —ya desde la educación primaria— la capacidad de los alumnos para identificar y diagnosticar por sí mismos estos problemas y para buscar y hallar el modo de reescribir sus textos. El dominio de estas operaciones de revisión y reescritura —imprescindibles en la composición de un texto aceptable— se podría favorecer guiando a los alumnos en actividades de descomposición de fragmentos, como (9) en las oraciones que lo componen, de modo que el tema de la oración aparezca siempre de forma explícita, como se puede observar en el Cuadro VII.

CUADRO VII

	TEMA	QUÉ SE DICE DEL TEMA
0.1	Pedro	busca a sus amigos secuestrados
0.2	Pedro	conoce a una niña que le ayuda
0.3	Los secuestradores	se dan cuenta
0.4	Los secuestradores	ponen obstáculos
0.5	Los niños	preguntan a todos los vecinos
0.6	Los niños	al final los encuentran...

Tras este análisis, el texto se puede reescribir eliminando las repeticiones, coordinando oraciones de diferentes maneras posibles y puntuando de acuerdo con las opciones que se tomen en la operación de reescritura.

El análisis de (10) nos va a permitir observar la dificultad para usar la elipsis en encadenamientos que responden al esquema de progresión lineal.

- (10) Después de cenar, Roberto le contó a la reina toda la historia. Notó que la reina lo miraba de una forma un tanto extraña, pero no le dio importancia. La reina le dijo que tenían a su hermano preso. Roberto le dijo que lo soltara porque su familia lo estaba buscando, la reina se negó a dejarlo en libertad, entonces Roberto salió corriendo de palacio.

Al día siguiente, *Roberto se encontró al caballito de mar y le dijo que le ayudaría, se acercó al oído de Roberto y le susurró su plan, Roberto asintió con la cabeza.*

El primer párrafo muestra un buen dominio de la elipsis cuando se alternan dos temas de progresión constante: el autor del texto ha recurrido a la elipsis en la segunda oración, porque no se ha interpuesto un nuevo tema, pero en las oraciones siguientes ha tenido que recurrir a la repetición léxica porque los temas alternos han de mencionarse de un modo explícito, como hemos observado en (7).⁸ En el segundo párrafo, interpretamos en una primera lectura que en «le dijo que le ayudaría» se mantiene el tema de la oración anterior —«Roberto»— y que «le» se refiere a «el caballito de mar». Pero al leer «se acercó al oído de Roberto», nos damos cuenta de que el tema es «el caballito de mar», es decir, el rema de la oración anterior. Así pues, hay en este párrafo un problema de cohesión. Si descomponemos este fragmento en sus oraciones, como muestra el Cuadro VIII, observaremos que la progresión en las oraciones 1 y 2 no es de tema constante, sino lineal: el rema de la oración 1 se tematiza en la 2.

8. Este primer párrafo ofrece la ocasión para proponer a los alumnos que busquen otros procedimientos de cohesión alternativos a la repetición léxica, por ejemplo el uso del hiperónimo «muchacho» o del pronombre «él», en lugar de «Roberto».

CUADRO VIII

	TEMA	REMA
0.1	Roberto	se encontró al caballito de mar
0.2	El caballito	le dijo que le ayudaría
0.3	El caballito	se acercó al oído de Roberto
0.4	El caballito	le susurró su plan
0.5	Roberto	asintió con la cabeza

Estamos, por lo tanto, ante un modo de enlace diferente al que hemos examinado en (9). En casos como éste, los procedimientos de cohesión previsibles son: la repetición léxica («el caballito»), un hiperónimo («el animalito»), un demostrativo («éste») o, como veremos más adelante, el relativo («el cual», «quien»). Una vez tematizado «El caballito» en la oración 2 mediante alguno de estos procedimientos, es innecesario que este mismo tema se realice fónicamente en las oraciones 3 y 4, organizadas según el modelo de progresión de tema constante.

Veamos otros textos con problemas de cohesión, como el examinado en (10), así como el análisis que se puede proponer a los alumnos, con el fin de que aprendan a revisar y a reelaborar sus propios textos (Cuadros IX y X). A la izquierda de cada ficha se indican las oraciones que se podrían unir para formar oraciones compuestas:

- (11) [Los chicos] se esperaron escondidos hasta que los ladrones se fueran de la guarida, *cuando se fueron* movieron la rama y *entraron*, llegaron a un túnel y siguieron hasta el final.

CUADRO IX

		TEMA	QUÉ SE DICE DEL TEMA
	0.1	Los chicos	se esperaron escondidos hasta que los ladrones se fueran (...)
0.2	0.2	Los ladrones	se fueron
	0.3	Los chicos	movieron la rama
	0.4	Los chicos	entraron
0.3	0.5	Los chicos	llegaron a un túnel
	0.6	Los chicos	siguieron hasta el final

- (12) Miguel Ángel es un superhéroe que se enfrenta con un poderosísimo malhechor que tiene su base de operaciones dentro del Teide y quiere apoderarse del mundo. Miguel Ángel ya estaba dispuesto a atacar muy enfurecido, echó al volcán un rayo X muy potente, *se puso en erupción* y la base del hombre poderoso se hizo cenizas.

CUADRO X

		TEMA	QUÉ SE DICE DEL TEMA
	0.1	Miguel Ángel	ya estaba dispuesto a atacar muy enfurecido
0.2	0.2	Miguel Ángel	echó al volcán un rayo X
	0.3	El volcán	se puso en erupción
	0.4	La base	se hizo cenizas

El relativo como procedimiento de cohesión

Una de las dificultades notables que manifiestan los textos de los alumnos es el uso del pronombre relativo cuando esta forma lingüística desempeña en su oración una función distinta de la de sujeto o complemento directo sin preposición. En (13) y (14) observamos dos ejemplos característicos de un uso del relativo no aceptable en el lenguaje escrito:

- (13) Un día el niño se fue de viaje para conocer los colores y encontró un mendigo *que* en vez de crecerle el pelo le crecían hierbas y flores.
- (14) Yo creo que [el edificio de la ilustración] es una escuela *que* entran muchos niños.

En estos fragmentos, el pronombre relativo se ha usado únicamente como nexo de subordinación, y se ha prescindido de la función sintáctica que —como elemento nominal— ha de desempeñar el pronombre en su oración, en este caso la de complemento verbal. Para desempeñar esta función en (13) y (14), el pronombre relativo debería haber aparecido como término de preposición:

- (15) Un día el niño se fue de viaje para conocer los colores y encontró un mendigo *al que* en vez de crecerle el pelo le crecían hierbas y flores.
- (16) Yo creo que [el edificio de la ilustración] es una escuela *en la que* entran muchos niños.

Se podría pensar que la vía para evitar o corregir este tipo de error es orientar la reflexión gramatical hacia el análisis sintáctico, de modo que los escolares perciban que el pronombre relativo es, además de nexo, un elemento nominal con una determinada función y que, por lo tanto, se ha de construir de acuerdo con este papel sintáctico. Pero cabría seguir otra estrategia, probablemente más eficaz, derivada de una perspectiva no meramente sintáctica —inserción de una oración de relativo— sino textual —encadenamiento de oraciones mediante un determinado procedimiento anafórico de cohesión—. Desde esta segunda perspectiva, las oraciones de relativo insertas en el SV se pueden analizar dentro de esquemas de progresión temática lineal:

(17)

0.1: Tema 1 → Rema 1
El niño encontró un mendigo

0.2: Tema 2 → Rema 2
al que le crecían...

(18)

0.1: Tema 1 → Rema 1
[Eso] es una escuela

0.2: Tema 2 → Rema 2
en la que entran muchos niños.
adonde

El encadenamiento entre 0.1 y 0.2 de (17) y (18) se podría haber asegurado también mediante procedimientos de cohesión diferentes del pronombre relativo: repeticiones léxicas, hiperónimos, pronombre de tercera persona, determinación definida... como se puede observar en (19) y (20):

(19)

0.1: Tema 1 → Rema 1
El niño encontró un mendigo

0.2: Tema 2 → Rema 2
Al mendigo le crecían...
A este hombre le crecían...

(20)

0.1: Tema 1 → Rema 1
[Eso] es una escuela

0.2: Tema 2 → Rema 2
En este edificio entran muchos niños.
En ella entran muchos niños.

La comparación entre (17)-(18) y (19)-(20) nos permite considerar el relativo —en subordinadas insertas en un SV— como un procedimiento de cohesión intercambiable con otros procedimientos que enlazan oraciones dentro de un

esquema de progresión lineal. La estrategia didáctica que se deriva de estas observaciones consistirá en:

A. Ejercicios para manipular los procedimientos de cohesión que encadenan oraciones sintácticamente independientes con progresión temática lineal; posteriormente, sustitución de estos procedimientos por el pronombre relativo.

B. Descomposición de oraciones compuestas no aceptables, como (13) y (14), en oraciones simples, lo que obligará a sustituir el relativo por otro procedimiento de cohesión, como se ha observado en (19) y (20); posteriormente, se volverán a enlazar las oraciones mediante el relativo.

La línea de trabajo sugerida en A se puede ejemplificar mediante la secuencia de actividades del Cuadro XI.

CUADRO XI

1. Distribución de las siguientes oraciones en el cuadro que sigue: en la columna «TEMA» figurará la información que ya ha aparecido en la oración anterior. Por tanto, habrá que cambiar el orden de algunas palabras.

- Los niños entraron en una enorme sala de cristal.
- La sala tenía adosadas dos alcobas semicirculares.
- Había una cocina grandísima en una de las alcobas.
- Diversas ollas y cacerolas borboteaban en la cocina.
- Había colgadas unas cosas que parecían chorizos y jamones sobre las ollas y cacerolas.

	TEMA	QUÉ SE DICE DEL TEMA
0.1	Los niños	entraron en una enorme sala de cristal
0.2	La sala	tenía adosadas dos alcobas semicirculares
0.3		
0.4		
0.5		

2. En la casilla «TEMA» se repiten palabras de la oración anterior. Para evitar estas repeticiones se sustituirán estas palabras por otras que se puedan interpretar con el mismo significado.

	TEMA	QUÉ SE DICE DEL TEMA
0.1	Los niños	entraron en una enorme <i>sala</i> de cristal
0.2	La <i>estancia</i>	tenía adosadas dos alcobas semicirculares
0.3		
0.4		
0.5		

3. Formar oraciones compuestas por medio de pronombres relativos con las oraciones que resulten tras el ejercicio anterior:

- Inserción de 0.2 en 0.1
- Inserción de 0.3 en 0.2
- Inserción de 0.4 en 0.3
- Inserción de 0.5 en 0.4
- (0.1 + 0.2) + 0.3
- (0.1 + 0.2 + 0.3) + 0.4
- (0.1 + 0.2 + 0.3 + 0.4) + 0.5

En la actividad 1 del Cuadro XI se tendrá que mover a la izquierda de la oración el grupo sintáctico que sirve de enlace con la oración anterior, es decir, el tema.

En la actividad 2, una vez organizadas las oraciones en tema-remas y encadenadas según el esquema de progresión lineal, se buscarán procedimientos de cohesión alternativos a la repetición léxica y se compondrá un texto semejante a (20):

- (20) Los niños entraron en una enorme sala de cristal. *La estancia* tenía adosadas dos alcobas semicirculares. *En una de ellas* había una cocina grandísima. *Allí* borboteaban diversas ollas y cacerolas. *Sobre estos cacharros* había colgadas unas cosas que parecían chorizos y jamones.

Como se ve, las oraciones seguirán siendo independientes, por lo que no se introducirán todavía pronombres relativos. Se trata de explorar las diversas posibilidades que ofrece la lengua para el encadenamiento de tipo lineal entre oraciones sintácticamente independientes:

- sustitución sinonímica y determinación definida: «una sala»/«la estancia»;
- proformas: «una de ellas», «allí»;
- relación hiperónimo-hipónimo y determinación definida: «diversas ollas y cacerolas»/«estos cacharros».

En la actividad 3, se sustituirán por el pronombre relativo los diversos procedimientos léxicos y pronominales utilizados en la actividad 2, tal como se puede observar comparando (20) y (21):

- (21) Los niños entraron en una enorme sala de cristal *que* tenía adosadas dos alcobas semicirculares, *en una de las cuales* había una cocina grandísima *donde* borboteaban diversas ollas y cacerolas *sobre las que* había colgadas unas cosas que parecían chorizos y jamones.

En esta sustitución se percibirá con claridad que el relativo desempeña la misma función sintáctica que los nombres o proformas que se han sustituido, lo que permitirá acostumbrar al uso del relativo dentro de sintagmas preposicionales.

Conclusiones

La reflexión gramatical en la educación obligatoria ha de estar orientada al dominio de la composición de textos coherentes, cohesionados y gramaticalmente aceptables. Éste es el principal criterio para seleccionar los contenidos gramaticales, para distribuirlos a lo largo de una etapa educativa y para incluirlos en secuencias didácticas en interacción con las actividades de uso de la lengua. Estas consideraciones han constituido el marco general de preocupaciones en el que se ha situado nuestro trabajo. Dentro de este conjunto de problemas, nos hemos centrado en el nivel más próximo al aula, el de la interacción, dentro de las secuencias didácticas, entre la reflexión gramatical y las actividades de producción. Hemos querido mostrar que la intervención didáctica en este terreno requiere el análisis de los textos de los alumnos y el diagnóstico de sus dificultades y errores, así como el de las destrezas ya adquiridas. Esta actividad es algo muy diferente de la tradicional corrección de textos. Se trata más bien de una labor de investigación que toma como campo de observación los textos producidos en un contexto escolar y que tiene como meta elaborar instrumentos para la práctica pedagógica. Hemos centrado la observación en algunos aspectos de la textura o cohesión del texto. Con ello, por una parte, hemos destacado la importancia de los procedimientos de cohesión como ámbito para el trabajo gramatical; y, por otra, hemos debido acometer la tarea de traducir conocimientos lingüísticos en contenidos y recursos didácticos. En este sentido, se ha mostrado la relevancia de las aportaciones de la lingüística del texto para la elaboración didáctica. Finalmente, hemos sugerido, a partir del análisis y diagnóstico de producciones de alumnos, algunas vías para hacer de los ejercicios de gramática un componente de las actividades de revisión de textos y de su reescritura, operaciones imprescindibles en la composición de textos comunicativamente satisfactorios.

Actividad 2:

- Revisar la lectura y reconstruir la ficha según las indicaciones que siguen:
- 1) Transcribir brevemente el propósito que anima al autor de este artículo.
 - 2) Reconstruir, a partir del texto, la definición de cohesión que propone Zayas.
 - 3) ¿Sobre qué procedimientos de cohesión se trabaja en este artículo?
 - 4) Zayas propone trabajar la información de los textos en unidades de sentido que pueden coincidir o no con las particiones sintácticas Sujeto y Predicado. ¿Cuáles son esas unidades?
 - 5) ¿En qué consiste la progresión temática?
 - 6) ¿Qué tipos de progresión desarrolla Zayas?
 - 7) Zayas relaciona progresión temática con:
 - a) empleo de elipsis
 - b) uso de relativos y analiza producciones de alumnos.
 - 8) Examinar con el grupo, los cuadros que propone el autor y evaluar su utilidad como recurso de enseñanza de cohesión.
 - 9) Proponer modificaciones si lo cree necesario.

Tiempo 80'

Actividad 3:

- . Elaborar el apéndice técnico , como complemento de la ficha y proponer definiciones de los siguientes conceptos:
transposición - metateoría - anáfora - proforma - elipsis -
lexema - hiperónimo - hipónimo - cohipónimo - hipertema

Tiempo 40´



**Repaso, integración
y transposición
Evaluación del módulo**

Actividad 1:

- . Completar las actividades que hayan quedado inconclusas los días anteriores.

Tiempo 40´

Actividad 2:

- . Revisar las actividades para llevar al aula, las que usted y el grupo propusieron. Seleccionar las que le parezcan más adecuadas, útiles o pertinentes para ejecutar en los próximos meses. Consignar al lado de cada actividad qué contenidos permite aprender.

Tiempo 60´

Actividad 3:

- . Integrar las actividades y contenidos anteriores a los contenidos y actividades que tiene en su planificación anual. Calcular los tiempos necesarios a partir de esta inclusión.

Tiempo 90´

Actividad 4:

A modo de despedida. Compartamos una sonrisa a propósito de las ciencias del lenguaje.

LA OTRA MIRADA

Por Isidoro Blaisten



El juego de las palabras

Dehara, mi hija, que es lingüista, escribió una monografía. Se titula 2 Tolevsky: una metáfora de la epilepsia, una estela de la convulsión. Cuando me la dio para leer, nos peleamos. Le cuestioné el número 2. ¿Por qué no poner Dostolevsky, como lo ponen los rusos?, y cerré a mostrarle mi vieja traducción de El Idiota, publicada por la editorial Tor. Furióse, mi hija me dijo que yo no sabía nada, mejor dicho, que ignoraba todo de la ciencia del lenguaje. A lo cual yo contesté que no me las tiraba de nada, que yo no era más que un humilde cuentista, pero que para mí el lenguaje no es una clepele, es un arte. Y cerré el volumen de mi querido Flodor.

Mi señora, que es profesora en letras, al ver que mi hija sollozaba, dijo que yo era un tirado que se complacía en poner incómodos a los demás.

Me fui al café dando un portazo, y ya sentado a la mesa que mira hacia el lado de Occidente rememoré todos y cada una de las instancias y circunstancias de la discusión de esa tarde.

Mi hija me había explicado que el lenguaje es ambiguo, que perversamente no es lo mismo que perversamente. La segunda perversión, la de la rayita, nos indica que se trata de una mente perversa. De la misma forma, me explicaba que no es lo mismo decir "El hijo vino" que "El hijo vino". En el primer caso, decía, el hablante nos comunicaba que ha llegado el hijo; en el segundo, se trata de la acción de elegir algo, en este caso, vino. Cuando le dije que esto me hacía acordar de Jullita Mastrángelo, ella me preguntó quién era. Le expliqué que se trataba de mi primera novia y que en las ardorosas tardes de domingo, sentados a la mesa del salón de familias del Café, Bar y Billares "La Flor de Guipúzcoa", mientras hablamos yo mi granadina, ella su submarino, Jullita dibujaba flores en la servilleta de papel lisú y después firmaba: "Jullita + Trángelo". Le expliqué a mi hija que eso era lo mismo que escribir "2 Tolevsky".

Pensé que iba a sollozar, pero no lo hizo en ese momento, sino cuando le dije que la ciencia del lenguaje me recordaba mi época del secundario, treinta y siete años atrás, cuando escribíamos en el pizarrón "Ella Quié", "Ella Pito" y así sucesivamente. Le pregunté si estaba bien dicho "Aré lo que pude". Titubeó un instante y yo arremetí: "Sí", grité con voz de triunfo, "es del verbo arar".

Le hablé también de Berta, la hija del tacheró. Le expliqué que Berta era la hija del dueño del taller de hojalatería y zinguería, que en aquella época los baldes no eran de plástico ni los fuentones tampoco, eran de zinc. Le conté que Berta era rubia y esplendente, que tenía ojos zarcos, que yo la miraba y que fue mi segunda novia. "¿Submarinos pasionales?", preguntó mi hija. Advertí el dejo trónico, irreverente, casi insolente en su voz. "¡No!", prorrumpí triunfante y exultante, "¡tomámoslos guindado!".

Después, cuando mi hija me explicó que hasta Lacan se creía que el hombre condicionaba el lenguaje y que Lacan demostró que era al revés, que el lenguaje condicionaba al hombre y que el máximo ejemplo lo había dado precisamente Lacan, porque Lacan, cuando disertaba en la Escuela Freudiana de París, les dice a sus discípulos: "Je persévère", que podía leerse como "Yo, padre severo" o "Yo, persevero", yo le contesté que eso me hacía acordar a Berta, la hija del tacheró, que en tardes de guindados en Palermo me había explicado (ella estudiaba inglés, estaba en 5º año) que "I scream" ("Yo chilló") suena igual que "Ice-cream" ("helado"). Mi hija sollozó en serio y mi señora irrumpió en el estudio y me espetó: "¿Por qué torturás a la chica?".

Ahora, en el café, sentado a la mesa que mira hacia el lado de Occidente, pienso que el lenguaje es un delicado equilibrio. No sé si es un arte o una ciencia, pero sé que ocasiona rencillas familiares. Me hubiera gustado contar (sé que no voy a hacerlo) lo que aconteció en un pueblo muy cercano a Concordia. En ese pueblo había un mansueto. Un mansueto en Entre Ríos es un gangoso, alguien que tiene el labio leporino. El pobre muchacho estaba enamorado perdidamente de la maestra del lugar. La maestra era rubia, de cabellera resplandeciente. El muchacho la miraba pasar todos los días a través de la vidriera del almacén de ramos generales, detrás de la caja registradora. Una tardecita se animó. Esperó en la plaza el final de la vuelta del perro y, decidido a confesarle su amor, abordó a la maestra rubia. "¡Corazón!", le dijo. La chica titubeó un instante, lo contempló con sus grandes ojos zarcos. Después, con una lentitud que al muchacho le habría parecido eterna, miró su reloj de pulsera, miró al dependiente y dijo con una sonrisa: "Las nueve menos veinte, joven".

Hoja de evaluación

. El módulo le ofreció dificultades al leerlo?

☐ Si

☐ No

¿Por qué?

☐ porque presenta materiales a cuya lectura no está acostumbrado;

☐ porque en su formación docente no recibió información sobre estos temas;

. ¿Considera que los alumnos deben apropiarse de los contenidos seleccionados en este módulo?

☐ Si

☐ No

Fundamente

. ¿Considera que las estrategias y procedimientos aportados en el módulo pueden ser transferidos al aula?

☐ Si

☐ No

Fundamente

Apéndice de textos

¡TERMINE CON LA MALA SUERTE Y SEA FELIZ!

PARAPSIKOLOGO (MAGO)
CARLOS DUPON

Son tantos y tantos los testimonios escuchados sobre el capáz parapsicólogo Carlos Dupón que muchas veces se duda en cual de ellos elegir, pues todos son diferentes y ciertos, aunque a veces parezcan increíbles.

La que nos cuenta hoy su experiencia se llama Laura y dice: "Toda nuestra familia vivía y respiraba felicidad. Un día se mudaron al lado de nuestra casa unos vecinos que no trabajaban y que hasta altas horas de la noche se reunían en fiestas y griterío, tan fuerte a veces que nos impedían conciliar el sueño. Esto ocurría porque de entrada nomás no les caímos bien, ya que éramos muy diferentes. Fuimos a "pedir ayuda" a una señora del barrio a la que le decían "la bruja" y que se ocupaba de estas cosas. Tanta mala suerte tuve que esta mujer se entusiasmó con mi esposo. Por supuesto yo dejé de ir y todo empeoró. Mi marido discutía conmigo, como nunca lo había hecho, y yo temía que terminara por separarnos. Fue por eso que consulté al profesional Carlos Dupón. Le relaté todo mi problema y él casi no me deja terminar mi explicación, me aseguró con toda vehemencia que él solucionaría todo y bien pronto... de más está decir que fue tal cual. Los malos vecinos dejaron de molestarnos y mi esposo volvió a ser el de siempre, dulce y cariñoso como lo había conocido.

Usted también puede sentir ante un problema laboral, sentimental o de cualquier tipo que se le acaba el mundo, que ya no hay nada que hacer. Está equivocado. El Parapsicólogo Carlos Dupón tiene la solución a su problema. Usted puede visitarlo en su consultorio Rivadavia 3842 P.B. Dto. 7, Capital Federal y lo comprobará

"SE PUEDE TERMINAR CON LA MALA SUERTE Y SER FELIZ"

Si no se puede comunicar por teléfono venga personalmente.

Texto 1

Por Itzhak Avirán

Atentado a la embajada

Mañana se cumplen dos años del atentado a la embajada de Israel en Buenos Aires. El embajador de ese país en la Argentina conmemora, en esta columna, ese trágico martes de 1992.

Texto 2

17 de marzo de 1992. Mitad de cualquier tarde, de cualquier martes. Un enorme hongo de humo negro subió a los cielos, casi como plegaria que, aún, espera respuesta.

17 de marzo de 1994. Dos años después. Ya no es cualquier mitad de tarde ni, tan siquiera, de cualquier martes. Han pasado cientos de días en que familiares, víctimas, sobrevivientes, muertos... la sociedad argentina —como parte de la humanidad toda— deben continuar preguntándose, aunque no encuentren ni les den la contestación deseada o esperada. La existencia misma de hechos como el atentado a la embajada de Israel en Buenos Aires cuestionarán, para siempre, la fe en el progreso y en la perfección humana.

Memoria y olvido no son dos caras de la misma moneda. Faltará, constantemente, lenguaje para hablar sobre odio, violencia, guerras, atentados, dolores y muertes. Y no dejaremos que hechos tan vandálicos como los perpetrados contra gente inocente —trabajadores y transeúntes— queden en el olvido.

Damos testimonio, recordando. Sabemos que esta sociedad donde acontecieron tan espantosos ocurrieron está conformada por hombres y mujeres a los que el sufrimiento endureció, pero no humilló. Aun para intentar explicar lo inexplicable.

Hay familias que lloran sus muertos. Hacia ellos dirijo —como hombre y como embajador de Israel— mi palabra. No permitiré que sus memorias sean olvidadas, ni que el silencio gane la batalla contra la indiferencia.

Hay sobrevivientes cuyos cuerpos han quedado marcados. Y no volverán a ser los que alguna vez fueron. Comparto, con cada uno de ellos, la terrible experiencia, aun sabiendo que el dolor y el sufrimiento no confieren privilegios. Los observo. Sé que miran hacia adelante. Y que contemplan, con horror, lo que el hombre es capaz de hacer al hombre.

Hay enemigos que no pretenden sólo sembrar pánico, dolor y muerte. A ellos damos nuestra respuesta: no dejaremos que el odio gane esta partida, a pesar de necesitar acostumbrarnos a vivir con una realidad que, no pocas veces, resulta insoportable.

La Justicia debe continuar investigando. Esperamos esclarecer lo que, hasta hoy, es una inmensa sombra.

Mientras que existan grupos u hombres capaces de atentar contra el género humano, el mundo debe continuar alerta.

Una nueva casa se construye para nuestra embajada. Pero, "Arroyo 910" seguirá siendo el lugar donde, como hoy, conviven seres y realidades humanas. Hacia ellos, nuestro recuerdo y evocación. No ayudaremos a banalizar los hechos. De hacerlo, estaríamos corriendo el riesgo de que situaciones tan atroces como la de aquel 17 de marzo de 1992 vuelvan a ser doloroso presente.

Nos queda la esperanza, como fuerza predominante. Queremos aportar nuestro trabajo, decisión y esfuerzo en la realización de la más grande tarea que se nos ha encomendado: crear un mundo humano y satisfactorio. Esta sociedad surgirá no de "hecho" sino por "derecho", siempre y cuando dé lugar a generar una categoría en la cual la relación entre los hombres sea moral.

Estamos comprometidos en continuar con la tarea de cicatrizar heridas. Para aquellos que nos arrinconan y quieren demostrar que permanecemos solos, tenemos nuestra respuesta. El dolor sigue siendo muy grande... tan grande como la desgracia.

Como hombres, entonces, recordemos a los que fueron insensatamente inmolados en aras de la irracionalidad y el fanatismo. No sólo se voló el edificio de la embajada de Israel. "Se voló un pedazo de nuestra ciudad y de nuestra dignidad. Se lastimó y se mató a nuestra gente (...). Nos guste o no nos guste, todos fuimos judíos", se escribía al día siguiente del atentado.

Dos años después, continuamos buscando justicia. Exaltando la paz. Buscando la paz... hasta lograrla.

El viejo

La tarde anterior encontraron muerto al viejo Previde. Tenía unos setenta y cinco años y siempre habitó en la villa. Por lo menos nadie recuerda otra cosa. Siempre estuvo ahí, dicen, los vecinos señalando la pre-fabricada. Los vecinos hablan de un hijo o de una pariente que venía a visitarlo.

Ahora el viejo Previde ha muerto. Los de la comisión vecinal han hecho la denuncia. Primero vino la Policía. Después se largó a llover y durante un día no vino nadie. Cae tanto, una vieja llorona o un alma caritativa entraba en la casilla, encendía una vela y rezaba un Padrenuestro. Después, ante una nueva denuncia, se escuchó el ulular de una sirena. La Policía no pudo entrar por los pasillos de la villa. Dos camilleros bajaron y

caminaron con sus guardapolvos blancos. Los dos eran bajitos, jóvenes y no parecían de contextura física muy sólida. Entraron en la casilla. Les costó bastante meter al viejo Previde en la camilla. Parecía que no era un oficio para ellos. Eran demasiado jóvenes y, también, poco eran fuertes.

Metiendo los pies en el barro, se fueron alejando con su carga. Nadie les dijo nada. Los vecinos vieron cómo los dos camilleros se llevaban al viejo Previde rumbo al cementerio.

A las pocas horas no quedaba nada de la casilla. Una mujer tremendamente gorda se alejaba arrastrando la cama del muerto. Otro llevaba una garrafa. Detrás, lejos, se podía ver la torre del Parque y el cielo con un sol escondido entre las nubes oscuras.

ACCIDENTE FERROVIARIO EN ANDINO

Mueren trágicamente diez niños

ROSARIO (NA)— Diez chicos de entre 10 y 12 años murieron anoche, luego de que el automóvil en el que viajaban fue arrollado por un tren en un cruce ferroviario de la localidad de Andino, ubicada a unos 30 kilómetros al norte de esta ciudad.

El accidente se produjo poco después de las 19.30, cuando el Ford Taunus en el que viajaban, que era conducido por una persona mayor cuya identidad aún no fue revelada, fue atropellado por un tren del ferrocarril General Mitre que se dirigía desde la ciudad de Tucumán hacia Rosario.

Según informaron voceros policiales del Comando Radioeléctrico de la ciudad de San Lorenzo a la agencia 'Noticias Argentinas', ninguno de los pasajeros del automóvil llevaba consigo los documentos de identidad al momento del accidente, por lo que la identificación de las víctimas "se hace prácticamente imposible por el momento".

De acuerdo a la información brindada por la policía de la provincia, los diez chicos que viajaban en el Ford Taunus murieron

"en el acto"; mientras que el conductor, se encuentra internado en grave estado en el Hospital Regional de San Lorenzo, a pocos kilómetros del lugar del accidente.

El hecho se registró cuando, presumiblemente, el conductor del Ford Taunus intentó cruzar las vías del ferrocarril General Mitre en un paso que no tenía barreras, mientras que un tren que se dirigía desde Tucumán hacia esta ciudad avanzaba a gran velocidad.

Según las fuentes policiales consultadas, el convoy embistió al automóvil ocasionando la muerte en forma instantánea a los diez menores que viajaban en su interior, y causando graves heridas al conductor del coche.

Sin embargo, no se informó si hubo víctimas entre las personas que viajaban en el tren.

Voceros del Comando Radio-

eléctrico de San Lorenzo, con jurisdicción sobre la localidad de Andino, explicaron que los diez chicos que resultaron muertos "venían de jugar un partido de fútbol", e iban de regreso a sus casas.

Las mismas fuentes señalaron que "ninguno de ellos tenía consigo los documentos de identidad", por lo que la identificación de los chicos muertos y del conductor del automóvil "se hace prácticamente imposible por el momento".

En el mismo sentido, señalaron que todas las víctimas residían en las ciudades de San Lorenzo y de Puerto San Martín, a pocos kilómetros de Rosario, en el sur de la provincia de Santa Fe.

El siguiente texto fue extraído de un acta de defunción hallada en el archivo de la Municipalidad de La Matanza, libro 2-folio 98 del año 1881. Por sus características, hoy suena a disparatado e insólito, pero es todo un testimonio que pertenece a la época. Dice así: "El infrascripto, Eusebio Rodríguez, certifico que Don Manuel Chico, que muerto lo tengo de cuerpo presente tapao con un poncho al parecer reyuno, le sorprendió la muerte al salir del baile de Don Rufino, 'El Catalán', de la Quebrada de Doña Pepa, lugar muy conocido y de pública voz y fama en el pago. Interrogao el cadáver por tercera vez y no habiendo el infrascripto obtenido respuesta categórica alguna, resuelve darle sepultura en el campo de los desaparecidos, conforme cuadra su circunstancia física de que certifico. Nota: hago constar de que el finao era muy amante de la bebida y muy dado a las galanterías amorosas, por cuya circunstancia tenía una cicatriz en la quijada izquierda, producida por un cucharón de grasa caliente que le arrojó al rostro de la cara la hija de La Parda Nicolasa, no se sabe por qué safoadurá. Vale."

Acta de Defunción:

El infrascripto, Eusebio Rodríguez, Alcalde, certifico que don Manuel Chico que muerto lo tengo de cuerpo presente tapao con un poncho al parecer reyuno le sorprendió la muerte al salir del baile de Don Rufino "El Catalán", de la quebrada de Doña Pepa, lugar muy conocido y de pública voz y fama en el pago. Interrogao el cadáver por tercera vez y no habiendo el infrascripto obtenido respuesta categórica alguna, resuelve darle sepultura en el campo de los desaparecidos, conforme cuadra su circunstancia física de que certifico. Nota: hago constar de que el finao era muy amante de la bebida y muy dado a las galanterías amorosas, por cuya circunstancia tenía una cicatriz en la quijada izquierda producida por un cucharón de grasa caliente que le arrojó al rostro de la cara la hija de la parda Nicolasa, no se sabe por qué safoadurá. Vale.

Bibliografía

Indice

Jornada 1º: La lectura	10
Jornada 2º: Escrituras derivadas de la competencia lectora: el resumen	23
Jornada 3º: Escrituras derivadas de la competencia lectora: resumen y toma de notas	39
Jornada 4º: El control de la escritura, su relación con la lectura y la enseñanza de la gramática	51
Jornada 5º: Repaso, integración y transposición. Evaluación del módulo	79
Apéndice de textos	84
Bibliografía	90



ESTIMADO DOCENTE:

En este módulo desarrollamos algunos temas que consideramos de utilidad para promover aprendizajes significativos de los alumnos.

El material está organizado en cuatro unidades, correspondientes a otros tantos días de trabajo, de lunes a jueves. El último día, viernes, está destinado a la revisión general del material y a la evaluación del módulo.

En cuanto a los docentes de adultos, dado que su carga horaria se reduce a la mitad, pueden optar por el módulo de lectura o el de escritura.

Esperamos que el material resulte de utilidad como apoyo a su labor docente.

GRACIAS

INDICE

- L) Valor de la lectura: Actividades concretas.
- M) Lectura y esquema previo de lectura.
- M) Escritura. Tipos de redacción. La consigna.
- J) La producción escrita: La enseñanza de los enlaces cohesivos.
- V) Consolidación.

UNIDAD I

DIA LUNES

VALOR DE LA LECTURA - ACTITUDES CONCRETAS.

8-I- Leer el artículo de Sara Melgar y Graciela Aliedo que lleva el título de la unidad, trabajo presentado en Proyecto Estimulo a las Iniciativas Docentes, Ministerio de Cultura y Educación, Argentina 1994 (adaptación).

8-II- ~~Realizar las actividades sugeridas al término del mismo.~~

VALOR DE LA LECTURA - ACTITUDES CONCRETAS.

El valor de la lectura. Las actitudes con respecto a la lectura.

"La importancia de la lectura en la escuela" o bien "De una lectura depende todo lo demás", son frases comunes que ponen de manifiesto el valor declarado de la lectura. Cuando hablamos de valor suponemos que el objeto valorado es deseable con independencia de las distintas posiciones de las personas individuales. Los valores tienen un carácter central y estable.

Difícilmente en la escuela se cuestiona -ni siquiera se insinúa una objeción en ese sentido- el valor de la lectura.

Pero si confrontamos la formulación explícita de valoraciones con la promoción concreta de actitudes, es posible encontrar algunas contradicciones.

En efecto, si definimos las actitudes como la "tendencia o disposición adquirida y relativamente duradera a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación" (B. Sarabia, 92) parecería que, dado el consenso universal con respecto al valor central de la lectura, debiera existir correlativamente una actitud positiva hacia la lectura como actividad. Esta actitud debería manifestarse tanto en lo cognitivo (en las creencias y conocimientos), en lo afectivo (preferencias y sentimientos) y en lo conductal (acciones manifiestas).

Examinemos algunos casos concretos referidos a la lectura (y los libros) en la vida escolar:

* Libros encerrados en bibliotecas, lejos del alcance de los alumnos.

* Escasa consulta a la biblioteca de la escuela, de la comunidad.

* Maltrato de los libros.

* Escasa presencia de libros en las actividades cotidianas del aula: buscar en diccionarios, consultar enciclopedias, confrontar autores...durante las horas de clase. No como actividades de contraturno.

Sería conveniente reflexionar acerca de la forma en que estas actitudes contradicen las valoraciones verbalizadas y aconsejan reformular acciones para restablecer la coherencia entre el pensamiento y los hechos.

Considerando que valores, actitudes y normas son contenidos de la escolaridad, veamos primero qué características del trabajo escolar con dichos contenidos favorecen la adquisición de actitudes positivas con respecto a libros y lecturas y cuáles interfieren con ella.

El doble discurso.

La consulta a los libros es necesaria toda vez que requerimos información que no tenemos. Es natural que cualquier persona necesite informarse, esto no debe verse como un menoscabo de la competencia profesional, pero...

No se crean situaciones de aula donde realmente necesitamos información y la buscamos en libros.

Eludimos involucrarnos en situaciones donde nuestra información sea insuficiente.

Hay que ir a la biblioteca, pero...

No se organizan visitas a la biblioteca barrial (o más cercana); no se planifica junto con el bibliotecario una actividad de conocimiento de la biblioteca e información sobre su uso. No se diseñan actividades en la biblioteca: investigación, lectura, entrevistas a escritores, exposiciones.

Hay que saber usar los libros sin estropearlos, pero...

Se guardan forrados lejos del alcance de los alumnos. No se planifican sesiones de trabajo (en horas de clase) donde se redacte conjuntamente con ellos un reglamento del buen uso de los libros. No se preparan (junto con actividades prácticas) grupos de alumnos para tareas de mantenimiento de libros.

No se trata en clase el problema del subrayado dejando en claro que no se pueden subrayar los libros de uso comunitario (pero al mismo tiempo enseñando a tomar notas en libretas o fichas).

Leer es un placer, pero...

Sólo leemos por obligación. No recomendamos libros que nos gusten. No organizamos sesiones de lectura libre. No abrimos la biblioteca en recreos y tiempo libre. No diseñamos afiches vistosos con reseñas de libros interesantes. No diseñamos carteleras. No distribuimos gacetillas con novedades de Biblioteca.

"Personalmente nunca entendí demasiado la máquina, porque su creador no se dignó facilitarme explicaciones complementarias".

(Julio Cortázar, *La vuelta al día en ochenta mundos*)

EL LIBRO, ESE DESCONOCIDO

El epígrafe corresponde a la descripción de un curioso dispositivo para leer la novela Rayuela. El aparato había sido diseñado por un extravagante grupo de amigos argentinos de Julio Cortázar, quien lo presenta así:

"No hay que ser Werner von Braun para imaginar lo que guardan las gavetas, pero el inventor ha tenido buen cuidado de agregar las instrucciones siguientes:

A- Inicia el funcionamiento a partir del capítulo 73 (sale la gaveta 73); al cerrarse ésta se abre la N° 1, y así sucesivamente. Si se desea interrumpir la lectura, por ejemplo en mitad del capítulo 16, debe apretarse el botón antes de cerrar esta gaveta.

B- Cuando se quiere reiniciar la lectura a partir del momento en que se ha interrumpido, bastará apretar ese botón y reaparecerá la gaveta N° 16, continuándose el proceso.

C- Suelta todos los resortes, de manera que pueda elegirse cualquier gaveta con sólo tirar de la perilla. Deja de funcionar el sistema eléctrico.

D- Botón destinado a la lectura del Primer Libro, es decir, del capítulo 1 al 56 de corrido. Al cerrar la gaveta N° 1, se abre la N° 2, y así sucesivamente.

E- Botón para interrumpir el funcionamiento en el momento que se quiera, una vez llegado

al circuito final: 58 - 131 - 58, etcétera.

F- En el modelo con cama, este botón abre la parte inferior, quedando la cama preparada

Así pues, tenemos un libro(Rayuela) y un dispositivo, con sus correspondientes instrucciones para leerlo. Se indica el orden convencional de la lectura (A); la lectura sesgada (C); la lectura personal selectiva (D). Hay estrategias, recorridos, previsiones tomadas para asegurar el placer de la lectura (F). ¡Incluso está prevista la furia del lector! Hay un botón para destruir el aparato.

La literatura frecuentemente ilumina aspectos en los que no habíamos reparado.

En este caso, la existencia de un dispositivo con "instrucciones para leer" nos hace pensar en la situación de todo lector inexperto frente a un objeto nuevo: el libro.

Los lectores avezados rara vez se detienen a pensar en los aspectos prácticos que configuran el dominio de la lectura. Es más, se sorprenderían si alguien les preguntara: ¿qué cosa es un libro?, ¿cómo se usa?

Y sin embargo, las preguntas valen.

Porque si nadie se digna a "facilitar explicaciones complementarias" se corre el riesgo de que el lector "nunca entienda demasiado la máquina", es decir, nunca sepa usar el libro.

Hay alguna primera vez en que un lector necesita conocer el libro. Nos preguntamos: En la escuela primaria, ¿hay espacios previstos para explorar libros, saber cómo están organizados, buscar datos, aprender a usarlos?

La llegada de nuevos libros para la biblioteca, la organización de una feria de libros, la preparación de un rincón-biblioteca en el aula, son momentos inmejorables para encarar estas actividades.

Empecemos por una exploración externa. Partes, nombres, formas y colores permiten aventurarse en el conocimiento del libro.

Actividades sugeridas:

- * Ampliar el vocabulario: canto, pie, cabeza, lomo se convirtieron en palabras polisémicas. ¿Qué designan con respecto al libro?

- * Proponer anticipaciones:

Las portadas de los libros pueden ser ilustradas o no, sugerentes, neutras... ¿Qué podríamos suponer acerca de un libro con sólo mirar la portada?

- * Diseñar portadas para nuestros cuentos y antologías (estas últimas no tienen por qué ser exclusivamente literarias).

- * Comparar portada y contraportada.
¿Qué datos aparecen en la contraportada?
¿Por qué son necesarios?
¿A qué preguntas responden?

¿Y en el interior?

Sugerimos organizar actividades en torno de:

- * Lectura y manejo del índice en libros informativos.
- * Titulado de capítulos en novelas.

¿Qué preguntas esperaríamos ver contestadas a partir de la lectura de un índice?
¿Podríamos imaginar una novela a partir de los títulos de los capítulos?

- * Examinar secciones, párrafos. ¿Cómo están organizados?
- * Examinar notas a pie de página y llamadas. ¿Cómo debe leerse? ¿Qué relación guardan con el texto?

(Ampliar estas sugerencias con todas las situaciones particulares que surjan del trabajo de los alumnos).

SE ME QUEMÓ EL COLOFON
ESE BEBE ES INCUNABLE

¿Sabrán nuestros alumnos el significado de "colofón" e "incunable"? ¿O las usarían como en el juego anterior?

Les proponemos esta lista de Vocabulario técnico para explorar significados.

VOCABULARIO TECNICO

ADAPTACION

Presentación de una obra literaria o musical bajo una forma o género distintos.

ANALITICAS, fichas

véase : FICHAS ANALITICAS

ANEJO

véase: MATERIAL ANEJO

BAJA, dar de

Retirar un documento del fondo de una biblioteca por causas varias: pérdida, destrucción, envejecimiento...

BANDA SONORA

Estrecha banda situada a lo largo de los fotogramas en la que se registra el sonido.

BIBLIOGRAFIA

Relación ordenada (y a veces crítica) de obras, ensayos, artículos, etcétera, relativos a un autor, un tema, etc.

CLASIFICACION

Ordenación sistemática de documentos: libros, films, discos...

CLASIFICACION DECIMAL - CD

La más conocida y divulgada de todas las bases de clasificación bibliográfica. Divide el conjunto de los conocimientos humanos en diez grupos y les da como símbolo a cada grupo las cifras del 0 al 9. Fue inventada por Melvil Dewey en el año 1876.

CLASIFICACION DECIMAL UNIVERSAL - CDU

Ampliación de la clasificación decimal de Dewey, hecha en Bruselas en 1905. Introduce el uso de signos auxiliares que permiten precisar las circunstancias de forma, lugar, tiempo, etcétera.

COLACION

véase: DESCRIPCION FISICA.

COLOFON

Inscripción o anotación colocada al final de un libro y que indica el nombre del impresor, el lugar y la fecha de impresión, y otras circunstancias. Actualmente, las ediciones normales no suelen llevar colofón.

CONTRAPORTADA

Página siguiente a la de la portada donde se acostumbra a imprimir los requisitos legales de un libro: *Copyright*, ISBN...

COPYRIGHT

Propiedad intelectual de una obra literaria, artística o musical. Se indica en el verso de la portada mediante el símbolo ©, seguido del nombre del responsable y del año

de la primera impresión. Existe desde 1952.

CORCHETES

Paréntesis cuadrados.

COTA

Conjunto de símbolos (letras, cifras, símbolos) que indican el lugar de una obra en los estantes según una clasificación determinada. Equivale a la signatura topográfica.

CUBIERTA

Hoja de papel, cartulina, etc. con la que se cubre el lomo y los lados de un libro en rústica, y que, generalmente, da los datos de la portada. A menudo, se utiliza en plural: cubiertas.

DEPOSITO LEGAL

Obligación que tienen los impresores (si se trata de impresos) o los productores (si se trata de discos o films) de aportar unos ejemplares de cualquier documento al Estado: 5 libros, 3 publicaciones periódicas, 2 discos *cassettes* y 1 film. El Estado español creó el servicio en 1958, y cada Comunidad Autónoma es la encargada de recoger y repartir los documentos publicados en su territorio.

DESCRIPCION FISICA

Zona en la que se registran las páginas o volúmenes, las ilustraciones, las dimensiones y el material complementario de una publicación.

DIAPOSITIVA

Imagen positiva de pequeñas dimensiones -en general de 24 x 36 mm- obtenida sobre una película transparente.

DIMENSIONES

Medida de un documento, dada generalmente en cm.

EDICION

Conjunto de ejemplares de una obra impresos con el mismo molde. Una misma edición puede tener distintas tiradas o reimpresiones, hechas en fechas distintas pero siempre idénticas al original.

EDICION PIRATA

Edición hecha sin permiso legal.

ESTEREO

Transmisión o reproducción sonora a través de más de un canal. Con ello, se gana espacio físico en la música, en el sentido de profundidad.

EX-LIBRIS

Dibujo que sirve para identificar el nombre del propietario de un libro determinado.

FACSIMIL

Reproducción exacta de un texto impreso, un dibujo, etc., de un tiraje anterior.

FASCICULO

Cada uno de los cuadernos de una obra en curso de publicación, vendidos o

distribuidos separadamente, en espera de que la obra -o volumen- esté completa y puedan encuadernarse juntos.

FICHAS ANALITICAS

Fichas que nos dan noticia de autores y trabajos contenidos en una publicación o sobre los temas de que tratan estos trabajos.

FORMATO

véase: DIMENSIONES.

GALERADAS

Pruebas de fotocomposición todavía sin compaginar.

HOJA

Cada una de las láminas de papel rectangulares que forman un libro, cuaderno, etc.

HOMONIMO

Se dice de dos o más personas o cosas que llevan el mismo nombre.

INCUNABLE

Obra impresa antes del año 1500.

INDICE

Lista ordenada de autores, materias o nombres citados en una obra. Una misma obra puede tener varios índices.

INEDITO

Escrito no publicado.

ISBD(M)

International Standard Bibliographic Description for Monographic Publications (Reglas Internacionales de Descripción de Monografías).

ISBD(S)

International Standard Bibliographic Description for Serials (Reglas Internacionales de Descripción de Publicaciones Periódicas).

ISBN

International Standard Book Number (Número Internacional de Identificación de una obra).

ISSN

International Standard Serials Number (Número Internacional de Identificación de una Publicación Periódica).

LIBRETO

Texto literario de una ópera, un oratorio, un lied... a menudo impreso sin la parte musical.

MANUSCRITO

Libro escrito a mano. Puede recibir el nombre de codex, aunque este último se suele reservar para los manuscritos antiguos y medievales.

MASS-MEDIA

Anglicismo utilizado para designar los medios de comunicación e información de masas (periódicos de gran tirada, radio, televisión, cine, etc.). Se utiliza también la palabra "media".

MATERIAL ANEJO

Documento que se utiliza y guarda junto con otro al que sirve de complemento.

MEDIA.

véase: MASS-MEDIA

MISCELANEA

Obra publicada en homenaje a una persona y compuesta por distintos trabajos de diversos autores.

MONOFONICO

Transmisión o reproducción sonora a través de un solo canal.

PARTITURA MUSICAL

Conjunto de partes musicales de una composición, representado gráficamente.

PIE DE IMPRENTA o AREA DE PUBLICACION, DISTRIBUCION, ETC.

Conjunto de: lugar de publicación, editor y año de edición.

PLIEGO

Conjunto de páginas de un libro impresas en una misma hoja de papel, y plegadas.

PORTADA

Página colocada al comienzo de un libro, donde constan autor, título, edición...

RECTO

Derecho de una página (opuesta al verso).

REPRINT

Anglicismo utilizado para designar la reedición de textos agotados en reproducciones facsímiles, en que cambia únicamente la portada.

SEPARATA

Impresión por separado de una parte de un libro o de un artículo de revista.

SIGLA

Letra o letras iniciales del nombre de personas, entidades, partidos, etc., que se utiliza en vez de su nombre completo. Algunas siglas han sustituido prácticamente al nombre (ONU, UNESCO...)

SIGNATURA

Serie ordenada de símbolos (letras, cifras, signos) que, en una clasificación sistemática, traducen un concepto.

SOBRECUBIERTA

Hoja de papel o de cartulina, impresa por su cara externa, generalmente a todo color, con la que se recubren las tapas de los libros para adornarlas o protegerlas.

SOLAPA

Porción lateral de la sobrecubierta de un libro, doblada hacia adentro, donde suele imprimirse alguna noticia o anuncio.

SONIDO MAGNETICO

Sonido dado por una banda magnética sincronizada con la imagen de un film. Se puede borrar y volver a imprimir tantas veces como sea necesario.

SONIDO OPTICO

Sonido dado por una célula fotoeléctrica que "lee" los distintos tonos de luz y los transmite a un amplificador, que los transforma en sonidos.

SUMARIO

Tabla ordenada del contenido de un libro.

TAPA

Cada una de las dos cubiertas planas de un libro encuadernado. A menudo se usa en plural: tapas.

TIRADA

Número de ejemplares impresos de una sola vez.

TIRADA APARTE

véase: SEPARATA

TITULO FACTICIO

Título artificial que indica con la máxima exactitud el contenido de un documento. Se escribe entre corchetes.

TITULO PARALELO

Título equivalente al del libro, en una lengua distinta.

TOMO

Cada una de las partes en que se divide una obra según su contenido. No hay que confundir volumen con tomo. Volumen es una división material de una obra. Cada volumen puede contener distintos tomos de una misma obra o a la inversa.

TRACING

Anglicismo utilizado para designar la relación de los encabezamientos que se dan de una obra.

TRANSCRIPCION

Adaptación de una obra literaria o musical a un género o forma distinta de aquel para el que había sido escrita o compuesta.

VERSION

Manera de interpretar un texto o un escrito.

VERSO

La cara de atrás de una hoja (opuesta al recto).

VOLUMEN

Cada unidad resultado de la división material de una obra (opuesta a tomo, división de contenido).

VALOR DE LA LECTURA

ACTIVIDADES PARA EL TRABAJO CON ESTA UNIDAD

ACTIVIDAD I: Recorra todos los dobles discursos expuestos en la páginade la lectura. Allí se indican algunas actividades (y actitudes) para evitar esta incoherencia. Seleccione aquellas que pueda cumplir. Anótelas.

ACTIVIDAD II: Describa el aspecto exterior de un libro.

Responda: ¿Para qué sirve cada una de las indicaciones de la contraportada?

ACTIVIDAD III:(en pequeño grupo)

Le presentamos tres índices correspondientes a tres novelas para niños/jóvenes. Elija uno. Proponga, con su grupo, el esquema (introducción, principales acciones y desenlace) de la novela.

NOTA: Si usted transfiere esta actividad al aula, es pertinente como anticipación lectora. Luego hay que leer el libro y confrontar.

ZAPATA GOLLAN, Agustín

"La guerra y las armas"

Bs.As., EUDEBA, 1965

I. La guerra y las armas.....	5.
II. La guerra en México.....	25
III. La guerra en tierras del Inca.....	35
IV. La magia.....	45
V. Motivos de guerra.....	55
VI. Preparativos de guerra.....	64
VII. Prisioneros de guerra.....	74
VIII. La antropofagia.....	77
IX. El cambio de nombre.....	90

FOURNIER, A.P.

"El mito y yo"

Madrid, ALFAGUARA, 1984

PRINCIPALES PERSONAJES.....11

Capítulo I.....15

En el que se da respuesta a preguntas importantes: ¿Quién?, ¿Cómo?, ¿Dónde? En el que el héroe, tras una dura jornada de trabajo, no duda en afrontar los peligros de vuelta a casa.

Capítulo II.....23

En el que se gasta mucho dinero en compras imaginarias.

Capítulo III.....29

En el que conocemos el castillo del héroe; castillo que goza de una vista inexpugnable sobre las tempestades del océano Pacífico.

Capítulo IV.....35

Pruebas y más pruebas... Pero el héroe vencedor tendrá su recompensa: el encuentro de dos héroes.

MARITANO, Alma

"El último dinosaurio"

Bs.As., COLIHUE, 1993

Carta a los chicos	5
Prólogo	7
Capítulo I	
Airina	9
Capítulo II	
El gran cráter	31
Capítulo III	
El fuego	53
Capítulo IV	
El gran viaje	71
Capítulo V	
La caverna	83
Epílogo	107

ACTIVIDAD IV. OTRAS ALTERNATIVAS

Lea estas propuestas de docentes:

*** CON TITULOS DE CUENTOS**

Se realizó una exposición de libros de cuentos. Cada chico podía tomar un libro pero no abrirlo.

Se agruparon y, usando sólo los títulos de los libros, armaron un nuevo cuento, asignaron un título y cada uno colaboró con un dibujo.

Se llevaron el cuento para leerlo el fin de semana. Algunos pidieron otro libro.

*** EXPERIENCIA DE LECTURA Y PRODUCCION**

LECTURA Y PRODUCCION

Experiencia realizada por una docente en segundo grado de la Escuela N° 242, de Santa Rosa.

Desde comienzos de este ciclo estamos trabajando sobre monstruos y bichos raros.

Libros leídos: *Eulato*, *Bicho raro*, *Irulama y el Ogronte* (en episodios), *El monstruo en el bolsillo*.

En el día de hoy se les leyó: *Ogros*, de Gloria Pampillo. No es un cuento, sino el relato del origen de la palabra ogro y su transformación a través del tiempo.

Se escriben en el pizarrón los siguientes nombres de personajes maléficos. (El día está tormentoso y se corta la luz). ¡Qué bueno!

"La hormiga asesina".

"El marciano triturador".

"La bruja maldita".

"El dragón lanzallamas".

"El hombre de negro".

"El monstruo de tres cabezas".

"La rata maléfica".

"La mujer cara de metal".

En forma individual deben describir uno de esos personajes, sin decir a nadie cuál es. Los demás compañeros deben acertar a quién describió.

Escriben con gran alegría y misterio. Al leer, hay algunos trabajos que no se pueden identificar.

Ejemplo: "Es muy malo y feo, mata muchas personas, come muchos chicos".
Se devuelve el trabajo y se le pide que agregue más detalles.

Se elige un código para la corrección de errores de ortografía.
▲ aquí hay un error o falta un acento; debajo del error se coloca una rayita. Ellos deben corregir.

En otra clase deben describir el lugar que habita el monstruo. ¿Cómo es? ¿Dónde está?
Tamaño. Colores. Mismo método de corrección.

En la clase siguiente la consigna es elegir uno de los monstruos y todos los trabajos que lo mencionan. Copiar en el pizarrón sus descripciones. Agregar elementos entre todos, (a la descripción del monstruo y de su habitat).

Deben dibujar todos al monstruo (en este caso una bruja) tal lo describimos. Cambiamos de a poco sustantivos por sus sinónimos.

Se seguirá el tema con los otros personajes, luego se redactarán cuentos.

La propuesta es escribir un libro de cuentos de miedo completo, antes de fin de curso.

Leer, comentar y evaluar su transferencia al aula

ACTIVIDAD V

Leer la siguiente experiencia:

LECTURA ORAL ESPONTANEA

Experiencia realizada en sexto grado de la Escuela N°64 de General Pico, La Pampa

Descripción de la actividad:

La maestra ha llevado a todos los niños de su grado a la biblioteca de la escuela. Una vez allí les da la siguiente consigna:

- Ahora, cada uno de ustedes va a retirar un libro de los anaqueles.
- Van a tenerlo cerradito hasta que los llame. Cuando los nombre se pondrán al lado del grabador y abrirán el libro en cualquier página. Van a leer para toda la clase hasta que yo les haga señas de que interrumpan la lectura. ¿Está?
- Sí, seño...(dicen los chicos)
- Ustedes fíjense que nadie haga trampas.
- Valeria lee: La casa de la abuela
- ¡Arribal, dice Melina.
- Está bien. A ver, Vanesa, ¿cómo sale?
- Pisa, pisuela... lee Vanesa.
- Vamos, Carolina.
- Carolina lee: "Vida cultural" (la lectura se refiere a la cultura en la época virreinal, lee PROMEDICADO por PROTOMEDICATO).
- Protomedicato, corrige la maestra.
- Mientras María de los Angeles lee "Miremos los árboles" un compañero va al anaquel y cambia su libro, otro lo imita.
- ¿Por qué cambian el libro? pregunta la maestra.
- Los niños no responden. Se sientan.-
- ¿Jesica?
- Jesica pasa y lee "Mariposa". También lo hacen Vanesa, "Trabajos en el campo" y María Esther, "Estornudo".
- ¡Fuerte, Ale! (Alejandro efectúa una lectura silábica vacilante).
- Según dicen los familiares", dice Nicolás mientras lee "Lo que pasó con mi nacimiento".
- ¿Cómo? pregunta la docente.
- Se...gún..., se corrige Nicolás.
- Bueno, ahora van a relatar lo que leyeron.
- Vanesa y Valeria relatan lo leído.
- Yo leí sobre Pandora y los vientos, comenta Laura.
- ¡Ah! ¿Sí? ¿Qué decía?

- Quien podría ser más rápido.
- Mi lectura se trataba sobre el arco iris... dice Cecilia.
- ¿Qué decía del arco?
- Lo único que me acuerdo es que en la ciudad había siete estaciones de ferrocarril.
- ¿En qué ciudad?
- En Buenos Aires.
- ¿María Esther?
- No me acuerdo de nada.
- Vos, Sergio, ¿qué leíste?
- Juan era un labrador que vivía en Castilla. Castilla es una provincia de España.
- ¿Angel?
- Yo leí que José se había quebrado un pie.
- Lo importante es que ustedes tienen que prestar atención a lo que leen. Bueno, para mañana van a traer algo preparado y lo van a leer. Vamos a grabarlo nuevamente, después comparamos las dos lecturas que hicieron. ¿Les parece?
- Sí, señor.

COMENTARIO DE LA OBSERVADORA

En esta clase me confié en el grabador, por ello sólo registré algunas intervenciones de los niños. Pensaba completar el registro con lo que escuchara al desgrabar.

Lamentablemente y no sé por qué "designio superior", no grabó absolutamente nada. Razones estas que me impidieron seguir a todos los niños y secuenciar sus intervenciones. De todos modos pude observar que, de veintiún alumnos, dieciséis realizan lectura oral corriente y expresiva. Sólo dos niños se resistieron a leer. La maestra me contó luego que eran inestables en sus reacciones, no siempre respondían en forma positiva. Constituyen casos problemáticos.

Respecto a la comprensión lectora los rendimientos son dispares. Están aquellos que explican con detalles lo que leyeron, en un punto intermedio están los que recuerdan detalles aislados pero no los aspectos centrales de lo leído, y, en el otro extremo, los que no recuerdan nada.

RESPONDER:

I.) ¿Cuál era el objetivo de la sesión de trabajo en biblioteca?

- a) Reflexionar sobre el contenido del texto.
- b) Dar cuenta de la capacidad de lectura espontánea en voz alta.
- c) Comprobar la capacidad selectiva de los niños.

II.) ¿El objetivo que según usted guiaba la tarea del maestro fue debidamente compartido con los niños?

III.) ¿Suprimiría usted algunas actividades presentadas de acuerdo con lo que considera el objetivo de este trabajo? ¿Por qué? Confronte ideas con su grupo.

ACTIVIDAD VII

Leer la experiencia de lectura preparada:

LECTURA ORAL ESTUDIADA

La docente ha preparado el grabador. Los niños, que han estado en recreo, entran al aula, preparan el material que han traído para leer. Lamentablemente la grabación no salió clara, por lo que me limitaré a transcribir lo observado. Extracto algunos casos:

- ¿Se acuerdan del trabajito que hicieron ayer? ¿Recuerdan que hoy tienen que leer un texto estudiado?

Bueno, vamos a organizarnos. Cada uno de ustedes se coloca al lado del grabador para leer. Se identifica. Lee. Después explica lo leído.

Vanessa lee "Una pequeña historia" y explica lo que leyó.

- ¿A qué género pertenece?

- Poesía.

- ¿Cuándo leíste mejor? ¿Ayer u hoy? (La maestra le hace escuchar ambas grabaciones)

- Hoy, señorita.

Lis lee "La mentira silenciosa".

- ¿De qué se trata la lectura?

- Se trata de una que era nueva en la escuela y que tenía la cara redonda y que no era linda.

- ¡Ah! ¿Qué te gusta más, la lectura espontánea o la lectura preparada?

- La lectura espontánea.

Carla lee "Fantasmín y las flores". (La lectura es casi silabeante).

- ¿Quién es Fantasmín?

- (No responde, es una niña con problemas de expresión que está siendo tratada por tartamudez).

Jésica realiza lectura expresiva de "Latas para hacer latas".

- ¿Es importante la lectura que leíste?

- Sí.

- ¿Por qué?

- Porque nos dice que no hay que tirar las latas. Hay que reciclarlas.

- ¿Cuándo lees mejor, cuándo te preparás o cuando lees espontáneamente?
- De las dos formas, me gusta mucho leer.

Nicolás lee "El agua y los seres vivos"; tiene voz baja, pero lee de corrido.

- ¿De qué se trata la lectura? ¿Cómo puede cambiar el agua?
- Puede estar en estado sólido, líquido o gaseoso.

Melina lee "Vertebrados e invertebrados" (lo hace muy bien; es expresiva).

- A ver, explicá lo que leíste.
- Que los animales se clasifican en vertebrados e invertebrados.
- ¿Conocés algún animal que tenga esqueleto?
- Los animales.
- ¿Cuál?
- Y... el perro.
- ¿A qué clase pertenece el perro, entonces?
- A... los vertebrados.
- Vamos a ver si te podés escuchar.

(Prueba. Se escucha bien la lectura preparada que la alumna ha terminado de leer; en cambio casi no se escucha la lectura espontánea).

- ¿Qué te parece? ¿Cuándo lees mejor?
- Y... cuando estudio la lectura.

Laura lee "¿Qué cosa es Patria?".

- ¿De qué se trata?
- De un chico que preguntaba a su abuelo qué cosa es Patria.
- ¿Cuál es tu Patria, Laura?
- Esta.
- ¿Esta? ¿Cuál?
-
- ¿Cómo se llama tu Patria?
-

(Observación: esta niña lee de corrido y expresivamente, no obstante, como puede observarse, a través de la interacción con el docente, no puede reflexionar sobre lo leído. Creo que está demasiado preocupada por el aspecto mecánico de la lectura y que concede demasiada atención al aspecto fónico, descuidando la atribución de significados.)

Daniel, que no había preparado su sesión de lectura, eligió un libro al azar, lee "Picote, el lorito alegre".

- ¿De qué se trata?
- De un lorito.
- ¿Qué dice del lorito?
- No me acuerdo.

(Observación: Este niño no quiso leer en la sesión de lectura espontánea. Permanece junto a otro alumno, también llamado Daniel, al margen de las actividades de la clase. Tampoco quería, en esta clase, realizar ninguna actividad. En mi carácter de visitante le dije que tenía mucho interés en escucharlo. Al principio se resistió y luego accedió. Es un caso

problemático.)

CONCLUSIONES: En lo que respecta a los dos tipos de lectura, espontánea y estudiada, no se notó una diferencia significativa entre ambas.

En lo que se refiere a las conclusiones que pudieron haber sacado los alumnos respecto a este tema, se puede lograr un trabajo reflexivo ya que, como lo expresé, fracasó la grabación y muy pocos alumnos pudieron escucharse.

Por último, en lo que concierne al uso del grabador como recurso didáctico puedo decir que les resultó atractivo, despertó el deseo de leer y proporcionó una motivación inteligente para mejorar el proceso lector. Piden más clases de lectura con uso del grabador.

RESPONDER:

- 1) ¿Cuál era el objetivo de la maestra? Comparar con la primera parte del registro.
- 2) ¿En cuál de las situaciones el niño puede analizar su actuación, confrontar y por lo tanto, nosotros presumimos que hubo un aprendizaje?

El estadio más alto de la reflexión en relación con los aprendizajes es el denominado metacognitivo, es decir aquel en el que el sujeto-grupo puede identificar los problemas que se le presentaron, reflexionar sobre lo que ha hecho y lo que ha aprendido.

Por lo tanto:

- 3) ¿Considera usted que se podría añadir una unidad de trabajo metacognitivo a esta secuencia?

Si considera que es pertinente diseñe una propuesta con su grupo.

En caso contrario, fundamente su respuesta.

- 4) Si hubiera algún tipo de reflexión conjunta, ¿qué estrategias utilizaría para integrar a Daniel?

- 5) ¿Cuántos módulos cree usted que requiere planificar esta actividad y llegar al cierre metacognitivo?

UNIDAD II

DIA MARTES

LECTURA Y ESQUEMA PREVIO DE LECTURA

- Leer el documento de Alisedo, G. y Melgar, S.: Lectura y esquema previo de lectura, trabajo presentado para el Proyecto de Estímulo a las iniciativas docentes, Ministerio de Cultura y Educación, Argentina, 1994.

LECTURA Y ESQUEMA PREVIO DE LECTURA.

(...) recuerdo casi textualmente la crónica que me hizo de *La belle et la bête*, la película de Cocteau:

- Dios querido, ¿usted vio la cinta esa? Qué lata, ména mfa, yo fui porque me llevó mi socio, qué va a hacer. No se entendía propiamente nada. Al principio hay la muchacha que va al bosque y está la bestia toda vestida de paje que se enamora y se la quiere pasar al cuarto en el castillo.

Después resulta que la bestia era un príncipe, dígame si es vida estar ahí con un calor que casi me saco los zapatos viendo esa porquería. Hay una parte que todas las luces del castillo son unas manos que se mueven, hágame el servicio, y la bestia como loca porque la muchacha no le da pelota.

Después todo se arregla pero lo mismo no se entiende nada. Eso sí, le soy franco, a lo último uno se encariña con el animal...

(Julio Cortázar, *La vuelta al día en ochenta mundos*)

El personaje de esta deliciosa página de Cortázar es un lector, lector de un texto cinematográfico, es decir un texto compuesto por imágenes y palabras organizadas en una estructura gramatical propia. El realismo de esta escena nos lleva a reflexionar sobre algunos aspectos relacionados con la lectura en general.

¿Cómo entramos en contacto con un texto?

¿Cómo comprendemos, procesamos (leemos) ese texto? ¿cómo lo recordamos?

← ¿Por qué retenemos determinados datos?

¿Qué comprendemos?

Tal vez la inquietud que todos los docentes compartimos por formar mejores lectores deba comenzar por plantearse estas preguntas y tratar de contestarlas.

En primer lugar hay que diferenciar la motivación para la lectura en tanto proceso de conocimiento y las ganas de leer. La diferencia en suma entre saber leer y ser lector.

Algunos especialistas consideran que es suficiente saber para qué sirve leer y escribir para querer hacerlo. No es evidente.

Veamos en primer término qué significa tomar contacto con la lectura según las circunstancias.

El personaje de Cortázar entró en contacto con la película de Cocteau en una circunstancia no buscada, no deseada. "Leyó" por obligación. Y vaya si lo hizo.

Aquí surgen interrogantes respecto de la lectura que tienen que ver con problemáticas diversas sobre lo leído como:

- * Lector eficaz / lector ineficaz
- * Cantidad / calidad
- * Placer / obligación
- * Gratuidad / utilidad

Analizaremos estos puntos.

Lo que dice el que lee.

No existen dudas sobre la complejidad del proceso cognitivo que implica el acto de leer en tanto acto semiótico de recepción (al mismo nivel que el acto de escuchar algo de alguien). Se necesitan los mismos requisitos desde el punto de vista del esquema de comunicación: Emisor, receptor, circunstancias adecuadas, conocimiento del código, conocimiento del rol, responsabilidad en el éxito de la interpretación del mensaje, concentración, etc.

En este proceso la retención de datos de la información es un hecho mensurable que permite analizar la naturaleza del proceso.

En dicha retención (o recuerdo) hay:

Omisiones que reducen el relato en cuanto al original.

Lenguaje idiolectal usado por el sujeto en la reproducción, personalizado, alejado del original.

Coherencia cultural en tanto el lenguaje como la resignificación de datos y

personajes se interpretan desde un esquema cultural previo.

Lectura inferencial el sujeto produce interpretaciones y extrae conclusiones que no están explícitamente señaladas en el texto.

Estas características de base y sus infinitas variaciones, permiten afirmar que lo que se recuerda de lo leído no está determinado solamente por los materiales que sirven de estímulo o punto de partida (concretamente el texto que se lee), sino por el contexto, el ambiente pre-existente, las estructuras de conocimiento del lector y experiencias previas.

Este conjunto de factores se engloba en una construcción que podemos llamar esquema previo de lectura. Es una construcción, fundamentalmente extra-lingüística, experiencial, socio-cultural.

El lector ineficiente.

Es un lector cuyo esquema previo le impide una mayor comprensión del texto que enfrenta (todo lector puede ser ineficiente frente a un determinado texto).

Volvamos a la página de Cortázar. El personaje es un lector ineficiente, su esquema previo le impide retener datos de una lectura más eficaz: hay omisiones importantes, lenguaje exclusivamente idólectal, lectura inferencial, reconstrucción del texto, coherencia cultural.

Pero, ¿cómo lee un lector deficiente?

1. Tiene lagunas o desconocimiento del tópico que el texto expone. (El personaje de Cortázar ignora la existencia de la historia ya clásica de la Bella y la Bestia).
2. Muestra dificultad para relacionar los elementos constituyentes del texto: no relaciona la idea de encantamiento (príncipe encantado por un hechizo) con la del hombre con forma de bestia: "...uno se encariña con el animal".
3. Tiene dificultades para elaborar inferencias. (No puede inferir que la Bestia necesita modificar su condición maligna a través del amor sentido e inspirado).
4. No tiene conciencia de los prerrequisitos para leer adecuadamente. (Hay una lectura "literal" hecha sobre un cuento "maravilloso" - cuento de hadas).
5. Tiene dificultad para hacer anticipaciones. (No presupone elementos simbólicos: "todas las luces del castillo son unas manos que se mueven, hágame el servicio...").

¿Es posible hacer un lector eficaz de un lector ineficiente?

Efectivamente, a leer se enseña. En principio todos los alfabetizados y lectores noveles en general recorren este camino, pero no todos ellos cuentan con los mismos esquemas previos.

Esta es sin duda la base de la problemática de la lectura en la escuela, base socio-cultural por definición, que sólo una Didáctica de la lectura enmarcada por una sólida pragmática lingüística puede intentar sostener.

Analizaremos a continuación cada una de las dificultades del lector ineficiente.

Conocimiento restringido del tópico.

En el texto "Juana decidió no ponerse el collar de plata, los aros y el cinturón porque iba al aeropuerto", hay que conectar ~~aeropuerto~~ con ~~estilo de vestir~~ para comprender el sentido.

Esto implica por lo menos dos conjuntos conceptuales y conocimientos relacionados con cada uno de ellos:

La definición del diccionario (aeropuerto es el lugar donde descienden y remontan los aviones de ~~acrga~~ de pasajeros...) no es suficiente. Hay que saber además que el aeropuerto implica:

- * detectores de metales

- * ladrones
- * comodidad para moverse, trajinar con valijas, actuar rápidamente,

en donde la vestimenta adecuada es un factor fundamental.

En este sentido adjuntamos trabajos sobre vocabulario (ver fundamentalmente el mapa semántico y la re-narración).

Dificultades para relacionar los constituyentes de un texto

La coherencia de un texto se obtiene por dos vías:

- * La organización del autor

- * Las inferencias del lector

Ciertos autores elaboran su texto estableciendo relaciones explícitas entre los elementos y reduciendo la incertidumbre del lector. Esto es recomendable, por ejemplo, en un texto científico o de divulgación. De todas maneras ningún texto puede decirlo todo ni

partir de cero cada vez. Siempre se lee entre líneas. Se lee significativamente cuando se generan vinculaciones entre los elementos y se relacionan con conocimientos previos.

No es lectura significativa la simple memorización de un texto. Es preciso realizar conexiones entre los constituyentes del texto y los conocimientos del lector. Adjuntamos estrategias de lectura. (Ver la re-narración y el texto expositivo).

Dificultades para inferir

Es necesario aprender a diferenciar significado literal y significado profundo. El lector ineficiente espera respuestas explícitas del texto cuando, en realidad, la mayoría de las respuestas tienen que ser elaboradas por él a partir del texto.

Es necesario también ejercitar la actividad de inferir: "modelar" con muchos ejemplos, cómo realizar inferencias y poner el acento en hacer notar los elementos que se tomaron en cuenta para extraer consecuencias.

Desde el punto de vista estrictamente sintáctico, los conectores y las ~~deixis~~¹ son aspectos fundamentales para comprender las interrelaciones textuales que determinan la producción de experiencias. Esto no sólo directamente relacionado con la gramática formal (qué es un pronombre; qué es una proposición), sino con el hábito para prestar especial atención a aquellos componentes sintácticos con alto valor textual.

Prerrequisitos para la lectura

Sugerimos así la consideración de algunas condiciones de base que facilitan el acceso al texto.

* Prestar más atención al significado y menos al desciframiento fono-gráfico.
Frecuentemente suele condicionarse la comprensión lectora a la presencia de un indicador: la competencia en la lectura en voz alta. Inclusive se discriminan subniveles de dicha competencia (lectura corriente, fluida, vacilante, etc.).

Actualmente existe consenso entre los especialistas respecto de que la atención focalizada en la oralización de un texto escrito relega a un segundo plano su comprensión. Sin subestimar la importancia de la lectura en voz alta sugerimos en primer término llevar a cabo actividades que garanticen la comprensión del texto (lectura silenciosa, activación de esquemas previos, preguntas, etc.). Y sólo en segundo término proponer la lectura en voz

1. Señalamientos dentro del texto. Hay palabras dentro del texto que señalan a otras palabras. Ej: los pronombres. ¹

alta que de esa manera ¹satisfará condiciones de calidad y expresividad.

* Relacionar estrategias lectoras con propósito lector. Es conveniente que el lector novato pueda identificar y explicitar con qué finalidad aborda cada texto concreto. No es lo mismo leer para buscar una información puntual, lo cual permite una lectura sesgada hasta encontrar el dato que, por ejemplo, leer poesía para apreciar la belleza de las imágenes.

* Distinguir en el texto elementos que contribuyen a organizarlo y elementos accesorios. Sugerimos presentar textos que tengan ejemplos, anécdotas, detalles irrelevantes y "modelar" el proceso por el cual se reconocen por lo menos dos categorías:

- aspectos accesorios
- aspectos centrales

* Desarrollar actividades de relectura, autopregunta, resumen, aclaración, pedido de ayuda, identificación de fuentes de consulta, etc.

Algunas alternativas para discutir en las escuelas

¿Calidad / cantidad?

¿Unas pocas lecturas cuidadosamente seleccionadas? ¿Muchas lecturas heterogéneas que permitan comparar, seleccionar, fundamentar preferencias e instalar hábitos de consulta, recreación o información?

Sugerimos vincular este problema con el hecho de que los alumnos tienen que conocer tipologías textuales y apropiarse de formatos. Si elaboramos un programa anual sobre la base del cuento, ¿cuándo aprenden los alumnos a reconocer y leer crónica, información, carta, poema, historieta, etc.?

La lectura de un problema matemático, ¿es lectura?

¿Placer u obligación?

En primer lugar no se trata de una opción. ¿La escuela debe trabajar exclusivamente sobre los intereses espontáneos del alumno? ¿Debe ampliar el espectro de sus intereses?

2. Obsérvese que la actividad de lectura espontánea diseñada por una docente en la Unidad N° 1 tiene un objetivo de confrontación y análisis entre lectura espontánea y lectura preparada.

Cuando aprendemos a buscar información precisa en un texto científico, ¿no derivamos placer de esa actividad? ¿Entender un texto difícil es placentero? ¿Cómo definimos el placer intelectual? ¿Sabemos si algo nos gusta cuando no hemos tenido oportunidad de experimentarlo?

ACTIVIDAD I : (en grupos de cuatro)

1- Lean en conjunto el siguiente cuento:

EL FIN

Recabarren, tendido, entreabrió los ojos y vio el oblicuo cielo raso de junco. De la otra pieza le llegaba un rasgueo de guitarra, una suerte de pobrísimo laberinto que se enredaba y desataba infinitamente... Recobró poco a poco la realidad, las cosas cotidianas que ya no cambiaría nunca por otras. Miró sin lástima su gran cuerpo inútil, el poncho de lana ordinaria que le envolvía las piernas. Afuera, más allá de los barrotes de la ventana, se dilataban la llanura y la tarde; había dormido, pero aún quedaba mucha luz en el cielo. Con el brazo izquierdo tanteó, hasta dar con un cencerro de bronce que había al pie del catre. Una o dos veces lo agitó; del otro lado de la puerta seguían llegándole los modestos acordes. El ejecutor era un negro que había aparecido una noche con pretensiones de cantor y que había desafiado a otro forastero a una larga payada de contrapunto. Vencido, seguía frecuentando la pulpería, como a la espera de alguien. Se pasaba las horas con la guitarra, pero no había vuelto a cantar; acaso la derrota lo había amargado. La gente ya se había acostumbrado a ese hombre inofensivo. Recabarren, patrón de la pulpería, no olvidaría ese contrapunto; al día siguiente, al acomodar unos tercios de yerba, se le había muerto bruscamente el lado derecho y había perdido el habla. A fuerza de apiadarnos de las desdichas de los héroes de las novelas concluimos apiadándonos con exceso de las desdichas propias; no así el sufrido Recabarren, que aceptó la parálisis como antes había aceptado el rigor y las soledades de América. Habitado a vivir en el presente, como los animales, ahora miraba el cielo y pensaba que el cerco rojo de la luna era señal de lluvia.

Un chico de rasgos aindiados (hijo suyo, tal vez) entreabrió la puerta. Recabarren le preguntó con los ojos si había algún parroquiano. El chico, taciturno, le dijo por señas que no; el negro no contaba. El hombre postrado se quedó solo; su mano izquierda jugó un rato con el cencerro, como si ejerciera un poder.

La llanura, bajo el último sol, era casi abstracta, como vista en un sueño. Un punto se agitó en el horizonte y creció hasta ser un jinete, que venía, o parecía venir, a la casa. Recabarren vio el chambergo, el largo poncho oscuro, el caballo moro, pero no la cara del hombre, que, por fin, sujetó el galope y vino acercándose al trotecito. A unas doscientas

varas dobló. Recabarren no lo vio más, pero lo oyó chistar, apacarse, atar el enballe al palenque y entrar con paso firme en la pulpería.

Sin alzar los ojos del instrumento, donde parecía buscar algo, el negro dijo con dulzura:

-- Ya sabía yo, señor, que podía contar con usted.

El otro, con voz áspera, replicó:

Hubo un silencio. Al fin, el negro respondió:

-- Y yo con vos, moreno. Una porción de días te hice esperar, pero aquí he venido.

-- Me estoy acostumbrando a esperar. He esperado siete años.

El otro explicó sin apuro:

-- Más de siete años pasé yo sin ver a mis hijos. Los encontré ese día y no quise mostrarme como un hombre que anda a las puñaladas.

-- Ya me hice cargo -dijo el negro-. Espero que los dejó con salud.

El forastero, que se había sentado en el mostrador, se rió de buena gana. Pidió una caña y la paladeó sin concluirla.

-- Les di buenos consejos -declaró-, que nunca están de más y no cuestan nada. Les dije, entre otras cosas, que el hombre no debe derramar la sangre del hombre.

Un lento acorde precedió la respuesta del negro:

-- Hizo bien. Así no se parecerán a nosotros.

-- Por lo menos a mí -dijo el forastero y añadió como si pensara en voz alta-: Mi destino ha querido que yo matara y ahora, otra vez, me pone el cuchillo en la mano.

El negro, como si no lo oyera, observó:

-- Con el otoo se van acortando los días.

-- Con la luz que queda me basta -replicó el otro, poniéndose de pie.

Se cuadró ante el negro y le dijo como cansado:

-- Dejá en paz la guitarra, que hoy te espera otra clase de contrapunto.

Los dos se encaminaron a la puerta. El negro al salir, murmuró:

-- Tal vez en éste me vaya tal mal como en el primero.

El otro contestó con seriedad:

-- En el primero no te fue mal. Lo que pasó es que andabas ganoso de llegar al segundo.

Se alejaron un trecho de las casas, caminando a la par. Un lugar de la llanura era igual a otro y la luna resplandecía. De pronto se miraron, se detuvieron y el forastero se quitó las espuelas. Ya estaban con el poncho en el antebrazo, cuando el negro dijo:

-- Una cosa quiero pedirle antes que nos trabemos. Que en este encuentro ponga todo su coraje y toda su mafia, como en aquel otro de hace siete años, cuando mató a mi hermano.

Acaso por primera vez en su diálogo, Martín Fierro oyó el odio. Su sangre lo sintió como un acicate. Se entreveraron y el acero filoso rayó y marcó la cara del negro.

Hay una hora de la tarde en que la llanura está por decir algo; nunca lo dice o tal vez lo dice infinitamente y no lo entendemos, o lo entendemos pero es intraducible como una música... Desde su catre, Recabarren vio el fin. Una embestida y el negro reculó, perdió

pie, amagó un hachazo a la cara y se tendió en una puñalada profunda, que penetró en el vientre. Después vino otra que el pulpero no alcanzó a precisar y Fierro no se levantó. Inmóvil, el negro parecía vigilar su agonía laboriosa. Limpió el facón ensangrentado en el pasto y volvió a las casas con lentitud, sin mirar para atrás. Cumplida su tarea de justiciero, ahora era nadie. Mejor dicho era el otro: no tenía destino sobre la tierra y había matado a un hombre.

Jorge Luis Borges, "Ficciones"
(Madrid, ALIANZA, 1971)

2- Uno de los integrantes del grupo lo reproduce oralmente (re-narración)

3- Los demás registran por escrito (lo más fielmente posible).

4- Todos analizan los registros y señalan:

- * omisiones
- * lenguaje idiolectal (propio de la región, la clase, etc.)
- * coherencia cultural
- * inferencias

(confrontando registros y cuento original)

ACTIVIDAD II:

Transcribimos aquí solamente el diálogo entre los personajes. Trataremos de determinar algunos presupuestos o elementos implícitos en el texto: ¿qué conocimientos tenemos que poseer para comprender ese diálogo?

Sin alzar los ojos del instrumento, donde parecía buscar algo, el negro dijo con dulzura:
- Ya sabía yo, señor, que podía contar con usted.

¿Con qué "contaba" el negro?

El otro con voz áspera, replicó:

-Y yo con vos, moreno. Una porción de días te hice esperar, pero aquí he venido.

Hubo un silencio. Al fin, el negro respondió:

- Me estoy acostumbrando a esperar. He esperado siete años.

¿Por qué el negro se refiere a ese plazo preciso (siete años)? ¿Dónde buscaría Ud. el dato que necesita para comprender el porqué de ese plazo?

El otro explicó sin apuro:

-- Más de siete años pasé yo sin ver a mis hijos. Los encontré ese día y no quise mostrarme como un hombre que anda a las puñaladas.

-- Ya me hice cargo -dijo el negro-. Espero que los dejó con salud.

El forastero, que se había sentado en el mostrador, se rió de buena gana. Pidió una caña y la paladeó sin concluirla.

¿Por qué cree Ud. que se ríe el forastero después de la réplica del negro?

--Les di buenos consejos -declaró, que nunca están de más y no cuestan nada. Les dije, entre otras cosas, que el hombre no debe derramar la sangre del hombre.

Un lento acorde precedió la respuesta del negro:

--Hizo bien. Así no se parecerán a nosotros.

--Por lo menos a mí -dijo el forastero y añadió como si pensara en voz alta-: Mi destino ha querido que yo matara y ahora, otra vez, me pone el cuchillo en la mano.

El negro, como si no lo oyera, observó:

--Con el otoño se van acortando los días.

¿Qué interpretación le da Ud. a la última frase?

--Con la luz que queda me basta -replicó el otro, poniéndose de pie.

Se cuadró ante el negro y le dijo como cansado:

--Dejá en paz la guitarra, que hoy te espera otra clase de contrapunto.

Los dos se encaminaron a la puerta. El negro, al salir, murmuró:

--Tal vez en éste me vaya tan mal como en el primero.

El otro contestó con seriedad:

--En el primero no te fue tan mal. Lo que pasó es que andabas ganoso de llegar al segundo.

¿A qué se refieren los personajes con "primero" y "segundo"?

ACTIVIDAD III:

Ahora le proponemos que:

a) Recuerde algunos problemas de lectura que se presentan en su aula.

b) Trate de interpretarlos o comprenderlos según las ideas expuestas en el artículo anterior. Discuta con su grupo.

c) Identifique los problemas más serios o recurrentes.

d) Consulte la bibliografía anexa.

e) Vea si alguna de las estrategias propuestas le ayudan a superar algunos de los problemas que analizó.

f) Diseñe una unidad.

UNIDAD III

DÍA MIÉRCOLES

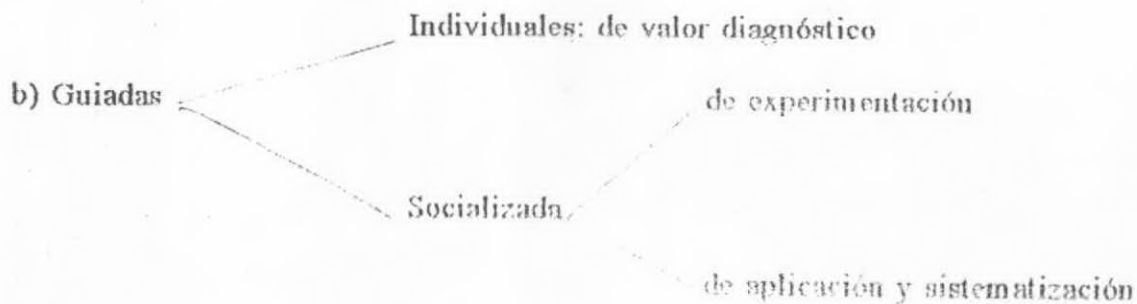
LA PRODUCCIÓN ESCRITA

En esta sección proponemos una forma alternativa de encarar la escritura de "composiciones" o "redacciones".

Sugerimos que la escritura no se limite a un módulo horario con tema libre, sino que se extienda en el tiempo en forma de un proceso de escritura, diversificando los tipos de producciones, con el fin de que los alumnos tengan espacios para aprender a escribir.

básicamente, dividiremos las producciones en los siguientes tipos:

a) Libres



Desarrollamos cada uno de estos tipos y ejemplificamos con una secuencia de trabajo aplicada a la consigna.

Las producciones de intercambio personal son un espacio privado del alumno y su maestro. El alumno es invitado a escribir, sea sobre los formatos que se desarrollan en clase o sobre otros de su particular interés. Aquí puede experimentar, manejar su propio tiempo de producción, revisar y reescribir a su propio ritmo. Maestro y alumno establecen de común acuerdo alguna forma de devolución: nota, eschela, charla.

Las producciones diagnósticas abren las unidades de trabajo y luego son retomadas en el cierre. Tienen como objeto relevar:

- esquemas previos de los alumnos
- dificultades recurrentes

Para ello se les pide que escriban un texto correspondiente a la tipología **que luego se va a trabajar**. La consigna para este trabajo debe ser clara pero sin detallar procedimientos. Ejemplo: "Luis vive en un país donde no juegan a la mancha. Dale instrucciones para que juegue".

Los alumnos deben saber que estas redacciones no son evaluadas como producto sino que marcan el comienzo del proceso de aprendizaje.

La lectura de los trabajos brinda datos sobre:

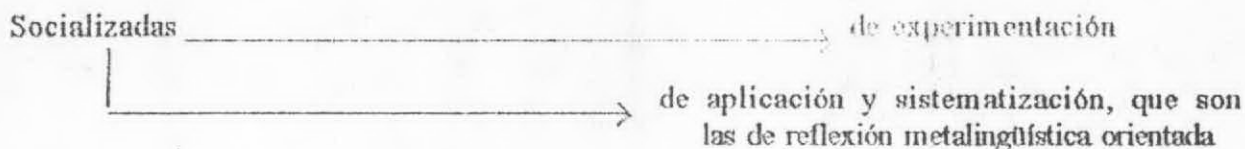
- la forma en que los alumnos describen un juego
- la forma en que formulan consignas

El maestro puede anotar sus primeras observaciones en un cuadro de doble entrada que, en principio, no comparte con los alumnos.

CONSIGNA

	ORDEN DE SECUENCIA	VERBOS DIRECTIVOS	LÉXICO PRECISO
JUAN	+ -	+ -	+ -

Aquí anota logros y dificultades recurrentes y, en consecuencia, organiza los siguientes tipos de producción:



Las producciones de este tipo son trabajadas en clase, en pequeño grupo y con espacios plenarios. Aún si en principio es posible que los alumnos se agrupen voluntariamente, a lo largo de la tarea conviene que el maestro redistribuya los grupos y alterne los liderazgos (quién toma nota, quién coordina, quién lee) para evitar fijaciones (grupo bueno, líder estable). Los grupos de cuatro son preferibles a los de mayor número.

El trabajo en esta etapa se abre con una producción de experimentación donde se trabaja sobre las dificultades detectadas en el diagnóstico. Aquí los alumnos aprenden procedimientos.

En esta experiencia, las producciones de experimentación han demostrado ser opciones pedagógicamente válidas frente a otras propuestas tales como:

- * las actividades tallerísticas libres de consigna abierta
- * las actividades fuertemente centradas en el propio texto del alumno

Como vimos antes, las primeras no se plantean como estrategias de enseñanza, por lo cual es difícil sistematizar contenidos a partir de ellas.

Las segundas encierran al alumno en sus propias dificultades ("en qué me equivoqué", "qué me olvidé", suelen ser sus consignas).

En nuestro medio, los docentes se resisten a formas de intervención tan directas y los alumnos suelen adoptar actitudes defensivas que les impiden ser objetivos.

En cambio, una vez detectadas las dificultades en las producciones diagnósticas individuales, el maestro propone una **producción de experimentación** donde se **trabajan esos problemas** sobre un texto ajeno (de autor, del maestro, grupal). Aquí hay menos compromiso personal y se puede discutir, rearmar, criticar libremente.

Después, con los instrumentos críticos obtenidos en la experimentación, se vuelve al propio texto para una autocorrección. Las experimentaciones son formas de transferencia guiada que preparan a los alumnos para los procedimientos de uso en la vida adulta: ir a los textos expertos para encontrar en ellos algunas claves del hacer.

La tarea se cierra con una producción de aplicación diseñada por los alumnos y la sistematización de la práctica o reflexión orientada donde organizan los contenidos conceptuales (cuadros en la carpeta o cuaderno, fichas, libro de gramática del grado).

El maestro cierra el proceso total con su evaluación personal.

Una muy buena idea:

Que los alumnos acompañen la tarea con el registro personal de un "diario de trabajo".

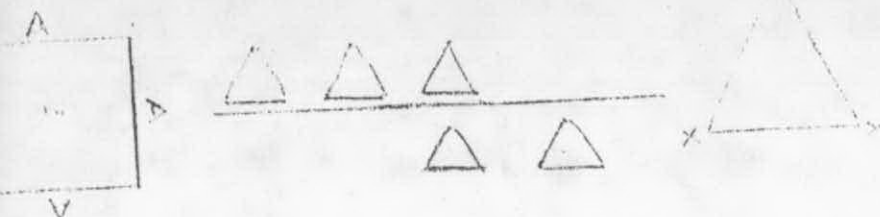
Tomamos la propuesta de Pironio, S. y Santiago, B. Necesitamos comunicarnos, quienes la pensaron para nivel medio en estos términos:

"Hemos imaginado el 'diario de trabajo' como algo diferente de la tradicional carpeta de ejercicios. La idea es que este 'diario' se constituya en un instrumento de autoevaluación permanente. Para ello el profesor establecerá previamente algunos criterios, a partir de los cuales los propios alumnos evaluarán los progresos. La palabra 'diario' quiere expresar en este caso, casi una relación íntima y personal entre el registro de actividades y el alumno."

Con las debidas adaptaciones al nivel primario, se puede instalar un lindo espacio personal en el aprendizaje. ¿Cuántas veces los chicos responden "nada", "no me acuerdo", cuando se les pregunta qué aprendieron en la escuela?

Sería interesante que hubiera un espacio para anotar cosas personales sobre las tareas, dudas, problemas pendientes.

Cuando el grupo lo cree conveniente, puede acordar con su maestro un momento para compartir las observaciones personales de los diarios de trabajo.



Damos como ejemplo de producción de experimentación el proyecto de trabajo sobre **Consigna** que desarrollamos en el Distrito Escolar N° 21 de la Municipalidad de Buenos Aires para segundo ciclo.

A partir de algunos proyectos de producción:

- normas de convivencia
- instrumentación para organizar las tareas

se detectaron, en la fase diagnóstica, dificultades relativas a la formulación de consignas: secuenciación confusa, vaguedad léxica, directa imposibilidad de formularlas.

Entre otras alternativas bibliográficas consultadas (Billaut, 1982; Jolibert, 1991), los maestros seleccionaron la propuesta de Stubbs (1984) donde se trabaja la **situación comunicativa real**.

Stubbs presenta (páginas 79 y 80) un juego con materiales lingüísticos que tienen como meta el desarrollo de la eficacia del lenguaje y de la competencia comunicativa.

Los materiales "... tienen la forma de un paquete de juegos bellamente dispuestos, concebidos principalmente para que los niños jueguen con ellos entre sí. Uno de los muchos juegos, por ejemplo, propone a un niño distintas figuras dibujadas en tarjetas, del tipo de las siguientes:

INCLUIR GRÁFICOS DEL BORRADOR

El niño tiene que describir la figura a su compañero, que tiene que dibujarla trabajando sólo a partir de la descripción verbal y no permitiéndosele ver el original.

De esta manera, la principal estrategia de los juegos es hacer que los niños hablen entre sí dentro de unas tareas comunicativas bien definidas. Y la idea de los juegos es obligar a los niños a explicar, describir, indagar, clarificar y diferenciar

con tanta precisión como requiera el juego. Según dice Sinclair (1973): 'es fascinante observar a los niños utilizando los materiales de comunicación. Están tan absortos en resolver el problema, que expresan su lenguaje hasta la última gota de significado, pasan rápidamente de una táctica a otra y prueban nuevos ángulos que incluyen otras clases de riesgos'."

Sobre esta base, se diseñó una unidad de trabajo de una semana en tres sesiones.

Actividad: producción de experimentación. Consigna.

Primer día:

RECURSOS	DINÁMICA
<ul style="list-style-type: none"> - papel o ficha donde el maestro ha dibujado un diseño con figuras geométricas a la manera de Stubbs. - papeles o fichas en blanco para los grupos. - grabador o registro escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> - organizar la clase en grupos de 4 alumnos. Un grupo recibe la ficha dibujada, que los demás no conocen, y decide la forma en que dará indicaciones orales a los otros grupos para que reproduzcan el diseño. Los demás grupos reproducen en sus fichas. No pueden preguntar. No se permiten gestos. Pueden repetir. - se graba o registra la consigna. - se comparan los resultados con el diseño original. - se analizan las diferencias controlando cada diferencia con la grabación. - se toma nota (pizarra / bandas / cuaderno) de: qué se dijo y qué se debió decir.

En general, esta primera producción muestra que ningún diseño reproduce el original. La reflexión posterior permite ajustar los procedimientos.

Segundo día:

RECURSOS	DINÁMICA
<ul style="list-style-type: none">- un nuevo dibujo diseñado por el maestro para el grupo emisor- papeles o fichas en blanco para los grupos receptores- grabador o registro escrito	<ul style="list-style-type: none">- se repite la del primer día comuna variante: cada grupo receptor puede hacer dos preguntas sin repetirlas.

La segunda producción muestra mayores ajustes entre consigna y resultado en términos de adecuación al diseño. Las preguntas de los grupos reclaman precisión y detalle.

Tercer día:

Actividad: producción de aplicación.

- * Un grupo prepara el diseño. Otro grupo lo transmite.
- * Se analizan los resultados.
- * Se reconstruye la semana de trabajo con la consigna.

Aquí hay una **reflexión metalingüística orientada** que llega a la **sistematización**:

- * se proponen definiciones de consigna,
- * se anotan las condiciones de una buena consigna.
- * se anotan las dificultades más comunes en la formulación de consignas.

Esta sistematización se registra en los cuadernos o carpetas.

Es conveniente que se acompañe con una producción de valoración. En el diario personal de trabajo se anota alguna apreciación personal sobre la tarea realizada. ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo hicimos? ¿Fue agradable? ¿Qué dudas me quedan?

La secuencia de trabajo de una semana en producción de experimentación permitió que los alumnos pudieran apreciarlos efectos de una consigna cuando confrontaban los dibujos y además permitió que propusieran estrategias alternativas cuando escuchaban las grabaciones.

Después de esta actividad de experimentación centrada en la consigna oral, se introduce la dificultad de la escritura.

En esta etapa de trabajo, el grupo emisor recibe un diseño y debe escribir las consignas para que los demás grupos lo reproduzcan.

Aquí no se pueden formular preguntas porque el texto escrito debe ser autosuficiente ya que en la comunicación escrita el hablante no está presente para aclarar qué quiso escribir.

En el momento de la reflexión metalingüística, los grupos plantean sus dificultades de lectura de consignas, seleccionan las consignas más claras y añaden a su registro de sistematización las observaciones relativas a la escritura de consignas: uso de la puntuación, secuenciación.

Damos este primer ejemplo de tarea porque consideramos que el trabajo con la consigna es introductorio para que los alumnos se desenvuelvan en la vida escolar. La explicitación y producción de consignas debe comenzar tempranamente, en primer grado, en forma oral y mantenerse sostenido a lo largo de la escolaridad primaria con grados crecientes de compromiso escrito y en todas las áreas.

El manejo de las consignas es una de las condiciones previas para que los alumnos puedan saber:

- qué se pide de ellos en cada tarea;
- qué preguntas pueden formular si no entienden la consigna;

- cómo reformular consignas para entenderlas.

Así, pues, la consigna es un texto donde se pueden llevar a cabo observaciones léxicas, semánticas, gramaticales y pragmáticas.

Para que estas observaciones no queden circunscriptas al área de Lengua, como un lujo formal, es necesario que se transfieran a todas las áreas para lo cual los maestros deberán promover reflexiones orientadas allí donde se presente una consigna real, en situación comunicativa real.

ACTIVIDAD II:

- Una colega ideó una situación de clase: recepción y producción de consignas mal formuladas. Veamos qué opinan los alumnos de sexto grado de la Escuela N° 64 con respecto a la interpretación de consignas:

DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD

Planificamos esta tarea en tres momentos: a) presentación de un texto con su correspondiente consigna; b) después de leer debían explicar oralmente lo que habían entendido que tenían que realizar; c) reformulación a cargo de los alumnos, de la consigna para que resultase más clara.

La actividad fue grupal. Se conformaron cinco grupos.

Características de la consigna: intencionalmente no la acotamos. Elegimos tres verbos: LEEMOS, PENSAMOS, ESCRIBIMOS.

Los niños estaban desorientados, no sabían en qué tenían que pensar, ni sobre qué debían escribir.

DESARROLLO DE LA CLASE

Entraron los niños a clase, después del recreo. Preguntaron si íbamos a seguir grabando sus lecturas. Les dijimos que habíamos pensado otra actividad. Les entregamos el texto de Pedro Orgambide: "La Intrusa".

"Ella tuvo la culpa, señor juez. Hasta entonces, hasta el día que llegó, nadie se quejó de mi conducta. Puedo decirlo con la frente bien alta. Yo era el primero en llegar a la oficina y el último en irme. Mi escritorio era el más limpio de todos. Jamás me olvidé de cubrir la máquina de calcular, por ejemplo, o de planchar con mis propias manos el papel carbónico. El año pasado, sin ir más lejos, recibí una medalla del mismo gerente. En cuanto a esa, me pareció sospechosa desde el primer momento. Vino con tantas ínfulas a la oficina. Además, ¡qué exageración!, recibirla con un discurso, como si fuera una princesa. Yo seguí trabajando como si nada pasara. Los otros se deshacían en elogios. Alguno, deslumbrado, se atrevía a rozarla con la mano. ¿Cree usted que yo me inmuté por eso, señor juez? No. Tengo mis principios y no los voy a cambiar de un día para el otro. Pero hay cosas que colman la medida. La intrusa, poco a poco me fue invadiendo. Comencé a perder el apetito. Mi mujer me compró un tónico, pero sin resultado. ¡Si hasta se me caía el pelo, señor, y soñaba con ella! Todo lo soporté, todo. Menos lo de ayer. 'González -me dijo el gerente- lamenta decirle que la empresa ha decidido prescindir de sus servicios'. Veinte años, señor juez, veinte años tirados a la basura. Supe que ella fue la culpable. Y yo, que nunca dije una mala palabra, la insulté. Sí, confieso que la insulté señor juez, y que le pegué, con todas mis fuerzas. Fui yo quien le dio con el fierro. Le gritaba y estaba como loco. Ella tuvo la culpa. Arruinó mi carrera, la vida de un hombre honrado, señor. Me perdí por una extranjera, por una miserable computadora, por un pedazo de lata, como quien dice."

PEDRO ORGAMBIDE (fragmento)

Después de efectuada la lectura hicimos el plenario. Los resultados figuran en el cuadro que sigue:

Grupo	LEIMOS	PENSAMOS	ESCRIBIMOS
1	Leímos individualmente.	¿Qué teníamos que pensar?	No sabíamos qué escribir.
2	Leímos individual y grupalmente.	Pensamos en que la intrusa era la computadora.	Ibamos a resumir la lectura.
3	Uno de los chicos leyó para todo el grupo.	Pensamos discutir sobre la palabra "intrusa".	No sabíamos qué teníamos que poner
4	Leímos individualmente y en silencio.	No pudimos pensar.	Esperábamos que usted nos dijera sobre qué teníamos que escribir.
5	Uno de los chicos leyó para todo el grupo.	No sabíamos qué pensar.	No escribimos porque no pudimos pensar.
Observ.	A pesar de que esta parte de la consigna ofreció dificultad, la lectura ofreció variante (indiv.- grupal).	Fue el verbo que más lo desorientó. Realizaba activid. erráticamente.	A veces responden con el estereotipo resumir, y otros confiesan que están esperando mayor especificación de la maestra.

El tercer paso consistió en la solicitud de que la volvieran a redactar para que resultase más clara. A pedido de ellos se les dio libertad para que expresaran lo que se podía hacer a partir de la lectura, para intercambiar los trabajos entre los distintos grupos.

Así surgieron indicaciones de trabajo como los siguientes:

GRUPO 1:

- * Hacer redacciones con las palabras difíciles.
- * Dibujar la computadora y el hombre.
- * Sacar verbos de la redacción.
- * Con los verbos hacer una poesía.
- * Describir la computadora.
- * Hacer un diálogo con el personaje del cuento.

GRUPO 2:

- * Leer... Describir... Dialogar...

GRUPO 3:

- * Leer... Buscar palabras en el diccionario.
- * Buscar palabras agudas, graves, esdrújulas.

GRUPO 4:

- * Leer.
- * Dialogar en grupo sobre la lectura.
- * Explicar oralmente.
- * Buscar palabras con diptongos.

GRUPO 5:

- * Leemos y reflexionamos sobre la lectura leída.
- * Describe al jefe.
- * Escribe qué enseñanza te dejó el cuento.

- * Buscamos palabras graves, agudas y esdrújulas. Sepáralas en sílabas y busca diptongos.
- * Hacemos una redacción con respecto al cuento.
- * Buscar en el diccionario las palabras difíciles.

ACTIVIDAD III:

En el ejemplo anterior hubo una intención de la docente: recabar las opiniones de los chicos acerca de las consignas mal formuladas.

¿Qué pasa cuando no hay intencionalidad docente y la consigna resulta confusa?

Veamos ejemplos: ésta es una situación problemática dada en clase de matemática.

ALDO
MARTA
JUAN

PEDRO
SILVIA
JULIÁN

La consigna fue: ¿Qué pasa con los otros?

Responda: ¿Qué problemas se le presentan a Ud. para resolver este ejercicio?

ACTIVIDAD IV.

a) A unos niños de primer grado les presentaron estos gráficos acompañados por la siguiente consigna:

"¿Cuál es el problema?"

Conteste:

- ¿Cuál fue el objetivo del docente al plantear esta actividad?
- ¿Qué se proponía ejercitar?
- ¿Cómo cree usted que la interpretaron los alumnos de primer grado?

b) Confronte sus respuestas con la solución que propuso un alumno:

PROBLEMITA



$$4 + 2 = 6$$

UN DIA QUE CE REUNIERON
UNOS 4 AMIGOS A COMER Y
E PROBLEMA FE QUE
BIÑERON A ENAS

MIERCOLES 4

DICTAON DE NUMEROS

5-4-0-2-6-3-

ENSEÑARLOS PA RES

COLOREO EL NUMERO MENOR

ACTIVIDAD V.:

* Resolver la siguiente historia cotidiana:

"Robertito está en primer grado. Tiene que hacer una tarea en su casa. La consigna es : Juego con mi nombre, pero olvidó la explicación oral de la maestra.

La mamá quiere ayudarlo a resolver la tarea pero no sabe qué hacer, pues la consigna no resulta demasiado clara. ¿Cómo la reformularía para que pueda ser entendida?

UNIDAD IV

DÍA JUEVES

LA PRODUCCIÓN ESCRITA LA ENSEÑANZA DE ENLACES COHESIVOS A NIÑOS.

Los docentes que se preocupan por mejorar la producción escrita de sus alumnos, frecuentemente se preguntan cómo ayudarlos a controlar la relación de una frase con otra en sus propias producciones.

Desde las teorías del texto y el discurso se habla de coherencia y cohesión, pero estos conceptos a menudo parecen alejados de la práctica cotidiana del aula.

Proponemos la lectura de un sencillo artículo referido a la cohesión y su enseñanza en el contexto escolar primario. Si bien fue pensado originalmente para el inglés, sus observaciones son transferibles a cualquier lengua.

Al final se sugieren actividades de enseñanza y experimentación.

LA ENSEÑANZA DE ENLACES COHESIVOS A LOS NIÑOS¹

La instrucción en la comprensión de la lectura abarca muchos aspectos. Uno de esos aspectos, la enseñanza de enlaces cohesivos a los niños, es mi tema de hoy. Empezaré por tratar de definir, describir y elaborar acerca de la cohesión y de los enlaces cohesivos. Luego haré brevemente la conexión con la instrucción para la comprensión de la lectura. Finalmente, presentaré para vuestra consideración algunos ejemplos de técnicas específicas de enseñanza.

Esta comunicación se basa en el análisis de los elementos cohesivos de la lengua inglesa. La cohesión está, sin embargo, fuertemente relacionada con los sistemas semánticos y sintácticos comunes a todos los idiomas. Creo que la mayor parte, si no todos los elementos cohesivos que trataré aquí, están presentes en la mayoría de los idiomas representados en esta conferencia. Os pido que consideréis esos elementos dentro del contexto de vuestra propia lengua y hagáis los ajustes y adaptaciones necesarios.

¹ El autor se refiere a los niños para indicar la sencillez de los procedimientos que expone: creemos que los contenidos de este artículo son apropiados para enseñar tanto a niños como a adultos.

Una definición y descripción de cohesión.

La cohesión puede definirse como ciertos ^{elementos} ~~se~~ relacionados en el idioma, que ayudan a que las oraciones y frases "se conecten entre sí". Estos elementos relacionados consisten en ciertas clases de palabras que ayudan a "enlazar" ideas y palabras, para hacer que un párrafo o una unidad mayor de texto aparezca más organizada y comprensible. Mientras que esta definición es probablemente adecuada, también es abstracta. Necesita elaboración posterior antes de ser aplicada en el aula de clase.

En su trabajo *Cohesion in English*, Halliday y Hasan (1976) identifican cinco tipos básicos de enlaces cohesivos: 1) referencia; 2) sustitución; 3) elipsis; 4) conjunción; 5) léxicos. Estos enlaces aparecen dentro de la oración y entre oraciones. Aquí se examinarán enlaces entre oraciones.

Referencia.

Todo idioma tiene ciertos elementos que tienen la propiedad de referencia. Esto es, elementos que no tienen significado en sí mismos, pero se refieren a otros para su interpretación. En inglés dos formas comunes de referencia son los pronombres y los demostrativos.

Pronominales. Ejemplos de pronombre son *él, de ella, de esto, de ellos y suyo*. Estas palabras se refieren a los nombres y derivan su significado de los nombres a los cuales se refieren.

Consideremos lo siguiente:

María fue al cine. Se encontró con su novio que la invitó a tomar algo antes de la función. Ella no aceptó. (Ella = María)

Las oraciones 1 y 3 están ^{con} ~~alazadas~~ por la relación nombre-pronombre, de este modo, la relación cohesiva entre las dos oraciones está establecida. Sin este enlace, estas oraciones no tendrían coherencia.

Demostrativos. Ejemplos de demostrativos son *éste, ése y aquél*. Son como "formas de señalamiento por palabra" ilustrado por lo siguiente:

*Tomás y Guillermo encontraron tres ^{con} ~~tortuguitas~~.
"Nosotros podemos divertirnos con éstas", dijo Tomás.
(Éstas = tortuguitas)*

El demostrativo y su antecedente enlaza estas frases la una con la otra. Pero nótese también que un enlace pronominal está también presente: (Tomás, Guillermo = nosotros) que se suma a la unidad de estas dos frases.

Sustitución

El segundo tipo de relación cohesiva discutido por Halliday y Hasan es la sustitución. La sustitución se refiere al reemplazo de un elemento por otro. El reemplazo se marca con una palabra sustituta.

Las sustituciones *nominales* ocupan el lugar de los nombres y están marcadas por palabras como *unas, algunas y así*. Por ejemplo:

Juan encontró tres *cajas* de madera para construir un fuerte.
Gregorio encontró *unas* de cartón.
(Unas = cajas)

Como puede verse, la palabra *unas* no tiene significado en sí misma. El significado se obtiene solamente cuando se establece el enlace con "cajas".

Las sustituciones verbales: hay verbos que reemplazan a otros verbos. Ejemplos: *ser, hacer*.

"¿Ha limpiado ya Rosa la cocina?"
"Así lo *hizo*".
(Hizo = Ha limpiado)

A veces una palabra sustituye a una frase u oración entera.

"¿Ha comido ella ya?" "Espero que *no*".
"¿*Today* la es mediodía?" "Así lo *creo*".
"La hierba *crece rápidamente*." Lo mismo, los niños.

Elipsis.

El tercer tipo de relación cohesiva identificada por Halliday y Hasan es la elipsis. La elipsis funciona de la misma manera que la sustitución, con la excepción de que cuando un elemento es omitido, no se reemplaza. Algunas veces nos referimos a ella como "algo sobreentendido".

Como la sustitución, la elipsis puede ocurrir en tres casos: nominal, verbal y de oración. Obviamente, como no ocurre el reemplazo, no hay palabras para señalar la relación de los elementos.

Elipsis nominal.

"¿Quieres oír una canción?"
"Yo sé tres *más*."
(Yo sé tres canciones más.)

Elipsis verbal.

"¿Qué estás haciendo?" "Jugando."
(Estoy jugando.)

Elipsis de oración.

"¿Han estado ellos llorando?"
"No, riendo." (No, ellos han estado riendo.)
"¿Cuánto vale?"
"Dos dólares." (Vale dos dólares.)
"¿Quieres más leche?"
"Por favor." (Por favor, quiero más leche.)

Para resumir hasta aquí, los primeros tres tipos de relación cohesiva -referencia, sustitución y elipsis- tienen algunas semejanzas. Esto es, estas frases tienden a enlazar frases y oraciones entre sí a través de una relación anafórica, la cual involucra el reemplazo de palabras o palabras implícitas. Sobre el tema de estas relaciones y la comprensión de lectura se ha llevado a cabo un considerable número de investigaciones. Tales relaciones son a menudo direccionales (hacia adelante y hacia atrás). También, la distancia entre los elementos y sus antecedentes (adyacente o remota) juega un importante papel en la percepción de las relaciones cohesivas. En contraste, las categorías que vamos a discutir a continuación, funcionan de forma algo diferente.

Conjunción

Los elementos conjuntivos no representan enlaces cohesivos por sí mismos, sino que especifican la forma de conexión entre los elementos.

Ocurren varios tipos de enlaces conjuntivos, y ciertas palabras funcionan como señales para cada tipo. Los siguientes son ejemplos.

Conjunciones aditivas. Esta categoría tiene palabras clave tales como *y*, *además*, *así*.

Roberto le tiró la pelota a Janet y ella se la devolvió.

Conjunciones adversativas. Las palabras clave asociadas con esta categoría son: *sin embargo*, *empero*, *en vez de*, etc.

Roberto le tiró a Janet la pelota pero ésta pasó sobre su cabeza.

Conjunciones causales. Se asocian a estas conjunciones palabras tales como *porque*, *si* (condicional), *luego*, *así*, etc.

Margarita nunca hacía sus deberes. Así, sus notas eran bajas.

52

Conjunciones temporales. Las palabras claves son *luego, antes, etc.*

x Felipe se puso sus calcetines *luego* vio un gran agujero en ellos.
Antes de ponerse los zapatos dobló la parte del calcetín correspondiente al dedo gordo sobre su propio dedo.

Cohesión léxica

Las cuatro categorías anteriores identificadas por Halliday y Hasan reflejan varios tipos de cohesión *sintáctica*. La cohesión léxica, sin embargo, se logra a través del vocabulario. La mayor parte de las subcategorías en *reiteración léxica* pueden ser incluidas bajo una amplia definición de sinónimos, incluyendo los superordinados, coordinados y subordinados. En esta categoría no hay "palabras claves" para señalar los enlaces cohesivos.

El mismo elemento Esta es la forma más simple de cohesión léxica, donde se repite la misma palabra.

El *perro* de Patricia es muy viejo.
El *perro* camina muy lentamente estos días.
(Perro = perro)

Sinónimos. Esta forma de cohesión léxica puede ser superordinada, es decir, usar una palabra que designe la clase a la que pertenece "perro".

El *animal, mascota* camina muy lentamente estos días.
(Perro = animal/mascota)

Puede ser también coordinada:

El *can* camina lentamente estos días.
(Perro = can.)

O subordinadas:

Negrito / mancha camina muy lentamente estos días.
(El perro = negrito/mancha)

O más general:

El *pobrecillo* camina muy lentamente estos días.
(Perro = pobrecillo)

Colocación léxica Esta forma de enlace cohesivo consiste en un conjunto de palabras que

22

concurren regularmente y se basa en asociación de palabras. Frecuentemente los niños las llaman "palabras que van juntas".

Ana trajo el *cuchillo* y *tenedor*, ¿treras tú la *cuchara*?

(Cuchillo - tenedor - cuchara)

La *casa* es muy vieja. El *techo* gotea y el *yeso* se cae.

(Casa - techo - yeso.)

Con esto concluimos un breve repaso de las cinco principales categorías de ⁶elementos cohesivos identificados por Halliday y Hasan. Este tipo de elementos léxicos y gramaticales ayudan a enlazar frases, formando "cadenas cohesivas". Es decir, que las cadenas cohesivas son ideas o pensamientos unidos unos a otros de tal manera que relacionan y ayudan a organizar unidades más pequeñas de texto dentro de otras mayores.

De los enlaces cohesivos a la comprensión de lectura.

Antes de pasar a las técnicas específicas para la enseñanza de enlaces cohesivos a los niños, se necesita establecer la conexión entre los enlaces cohesivos y la comprensión de lectura. Brevemente intentaré llenar el vacío entre lo que puede llamarse *realidad lingüística* y *realidad psicológica*.

Puesto que el tiempo no permite una discusión de los varios modelos psicológicos de lectura que han validado lentamente la conexión entre estas dos realidades, he escogido como ejemplo el trabajo teórico de Kintsch y sus colaboradores (Kintsch y Van Dijk, 1978; Kintsch y Vipond, 1977).

La teoría de Kintsch afirma que el lector procesa la información al seleccionar proposiciones (unidades de idea) y procesarlas frase por frase u oración por oración. Si las frases son cohesivas y "tienen sentido", estas microestructuras son "reunidas en trozos" dentro de una macroestructura como el título de una historia o una idea principal. Durante este proceso de agrupación se originan una gran cantidad de inferencias y los conocimientos anteriores interactúan con los elementos cohesivos.

Los datos empíricos se acumulan lentamente para corroborar partes de la teoría de Kintsch (Irwin, 1986, *Cohesive Comprehension*). Unos cuantos estudios han demostrado que la habilidad para procesar de los estudiantes se desarrolla a medida que maduran. Por tanto, la instrucción sobre los elementos cohesivos debe ser apropiada. El tema final de esta ponencia será sobre algunas técnicas sugeridas para esta clase de instrucción.

21

Técnicas de enseñanza

Un creciente número de evidencias extraídas de la investigación sugiere que algunos niños tienen problemas en la comprensión de relaciones anafóricas, específicamente referencia, sustitución y elipsis. También algunos niños tienen problemas con enlaces conectivos y léxicos. A pesar de que los estudios experimentales sobre instrucción son escasos, la evidencia que tenemos sugiere la necesidad de diseñar materiales y ensayar diferentes técnicas de instrucción para ampliar el aprendizaje de los niños acerca de los enlaces cohesivos, lo cual, a su vez, mejorará su capacidad para la comprensión de textos. Daré ejemplos de algunas técnicas para enseñar enlaces cohesivos. Estoy seguro de que los maestros creativos podrán diseñar sus propias actividades para satisfacer las necesidades específicas de los niños de cada una de sus clases. Las actividades descritas a continuación no están en orden específico, y pueden adaptarse para enseñar diferentes tipos de enlaces cohesivos con varios formatos.

Práctica oral. Ésta es una técnica particularmente provechosa con niños pequeños y con aquellos que no tienen suficientes destrezas para leer y escribir. A los niños les encantan los juegos de adivinanzas. Puede haber tres variaciones: 1) el maestro hace preguntas y los niños adivinan; 2) los niños preguntan y el maestro adivina; 3) los niños hacen preguntas para que los otros niños las adivinen.

Completar frases. Aquí hay dos frases. La primera tiene una palabra subrayada. Completa la segunda frase usando una palabra "sustituta" de la que está destacada en la primera frase.

Tomás y Guillermo encontraron tres tortuguitas.
Podemos (jugar con ellas, divertirnos con éstas, etc.).
Aquí hay un pedazo de tarta; come (ésta, este dulce, etc.).

Llenar los espacios en blanco. Llena los espacios en blanco con una palabra que signifique casi lo mismo que la palabra subrayada.

Carlos es un *chico* mayor, (él) va a la escuela.

Escoger la palabra correcta Lee la frase y dibuja un círculo alrededor de la palabra correcta.

Carlos es un muchacho mayor . . . va a la escuela.
Esto Ella Él

Señalar el enlace. Traza un círculo alrededor de la frase que signifique más o menos lo mismo que la palabra señalada.

1. Cuando Isabel tenía dos años lloraba mucho.
Entonces era muy pequeña.
2. Papi y Ana tenían hambre y fueron a la cafetería.

Papi ordenó tortitas y huevos. Ana ordenó lo mismo.

Hileras de frases. Usa hileras de frases o de oraciones / palabras, y pide a los alumnos colocarlas en la secuencia que corresponda. Pon esas "frases revueltas" en el orden apropiado de manera que puedan hacer una historia que tenga sentido.

1. Causa efecto.

Debido a esto, el fuego se propagó más rápidamente de lo que Juan pensaba.

El otoño pasado el bosque estaba muy seco.

Él cogió sus llaves y corrió a su camión para escapar.

Su cabafia estaba en el primer sendero.

Clave: 2 -1- 4 - 3.

2. Temporal.

Luego él notó que había un gran agujero.

Jorge se puso los calcetines.

Antes de ponerse el zapato, dobló la parte del calcetín correspondiente sobre su propio dedo gordo.

Clave: 2 -1 - 3 .

Combinaciones de frases. Escribe una palabra que enlace las dos frases.

El barco de juguete de Guillermo estaba hundiéndose rápidamente.
 Él lo sacó fuera del agua (así, por tanto etc.)
 Carla quería ver la televisión.
 La madre dijo "no" (pero, sin embargo, etc.)

Sinónimos en párrafos. En la primera frase de este párrafo una palabra está destacada. Encuentra una palabra o frase en cada una de las otras frases que signifique casi lo mismo y pon un círculo alrededor de ella.

Juan está otra vez subiendo al árbol.
 El viejo roble es muy alto.
 El gran compasero estará allí otra vez cuando el hijo de Juan quiera subir algún día.

Patricia odia las zanahorias cocidas. Una vez tuvo que comer una gran porción de esas cosas blanduzcas y se enfermó. Desde entonces cada vez que Patricia ve ese vegetal se siente enferma del estómago. "Creo que esa basura anaranjada me pondrá siempre enferma."

Añadir una frase. Aquí tenéis la primera frase de una pequeña historia. Añade otra frase a ésta y señala los enlaces. Luego pasa la historia a un compasero, quien debe luego añadir otra frase y señalar los enlaces.

Frase inicial: Había una vez tres hermanitas que vivían en el campo.
 Primer alumno: ... Se llamaban Susana, María y Ángela
 Segundo alumno: Las chicas iban un día hacia la escuela cuando vieron un gran elefante..
 Tercer alumno: Tengo miedo a los animales grandes, gritó Ángeles, etc.

Escribir un párrafo. Escribe un pequeño párrafo que cuente una historia. Señala cuantos enlaces puedas.

Como se puede ver, estos ejemplos son sólo unos cuantos de las actividades que pueden usarse para desarrollar la intuición de los niños acerca de los enlaces cohesivos. Representan una variedad de lenguaje oral y actividades de lectura y escritura que pueden hacerse individualmente y en pequeños grupos. Difieren en el grado de dificultad y en el tipo de pensamiento involucrado.

Yo creo que con esta clase de práctica con los enlaces cohesivos, los niños mejorarán su comprensión de lectura y su manera de escribir composiciones. Esperamos que los maestros creativos podrán hacer uso no sólo de las ideas básicas presentadas aquí, sino ir más allá de estas actividades para desarrollar más y mejores técnicas para adaptarse a las necesidades de los alumnos en sus aulas.

RICHARD P. ARNOLD

(en Fundación Germán Sánchez. Ruipérez, Leer en la escuela, Madrid, Pirámide, 1989.)

ACTIVIDAD I:

Frecuentemente los docentes proponen actividades como las ejemplificadas en el artículo, pero por lo general son trabajadas en forma de juego, sin llegar a una sistematización posterior. Esos mismos maestros suelen considerar que los contenidos gramaticales se trabajan exclusivamente a través de actividades como el análisis sintáctico y las clasificaciones semánticas y morfológicas de palabras, por ejemplo.

Como vimos en el artículo de Arnold, los enlaces cohesivos son contenidos propios de la gramática del discurso, es decir, que a través de estas actividades los niños aprenden la sintaxis de su lengua. La diferencia es que de esta última forma, la reflexión sintáctica es un instrumento para mejorar la lectura y la escritura.

a) Le sugerimos que revise sus materiales, vea si ha propuesto ejercicios de esta naturaleza y reflexiones sobre los contenidos que ha trabajado. Si no lo ha hecho le sugerimos que lleve a cabo las propuestas de este artículo.

b) Diseñe una secuencia para aplicar en el aula.

ACTIVIDAD II:

Le proponemos un ejercicio escolar.

¿Qué contenidos desarrollados por Arnold se ponen en juego en la resolución de esta actividad?

EL REPORTAJE DESORDENADO.

Al periodista que hizo este reportaje se le mezclaron los papeles, de manera que ninguna pregunta corresponde a la respuesta. Te pedimos que copies la pregunta correcta en las líneas punteadas. Atención: lee atentamente todo el reportaje antes de escribir.

-¿Estuviste en peligro?

.....

- Los guardaparques no somos rambos ni superhombres. Somos fundamentalmente gente que ama la naturaleza y trabaja para preservarla. Y un apoyo y una ayuda para quienes visitan los parques nacionales.

Se piensa que el guardaparques es una especie de superhéroe, ¿vos que opinás?

.....

-Control y vigilancia, interpretación de la naturaleza y asistencia a la investigación. Es una vida dura y hay que tener mucha vocación para trabajar de eso. A lo mejor se trabaja desde las 6 de la mañana hasta las 11 de la noche y bajo cualquier clima, alejado de los centros poblados, en soledad. Pero también las satisfacciones que recibe el que ama los lugares silvestres no tiene límite.

-¿Cómo es la vida de la familia del guardaparque?

.....

-Sí. Una vez, en el parque nacional de Iguazú, me dispararon cazadores furtivos. Nunca les vi la cara. El centro de capacitación de los guardaparques se llama precisamente Bernabé Méndez por uno de nosotros que fue asesinado por cazadores furtivos.

-¿Qué hace un guardaparque?

.....

-La esposa o esposo es un guardaparque más. Si el titular no está, su pareja atiende a los turistas que vienen por información, un permiso de pesca o simplemente una ayuda. Para los hijos es una vida ideal y sana. La relación hombre-naturaleza es plena en el chico. Mi hija se metió en los lagos del sur y nunca ni siquiera se resfrió.

ACTIVIDAD III:

En el texto de Arnold se explicaron los enlaces cohesivos.

COHESIÓN: Elementos relacionados en el idioma, que ayudan a que las oraciones y frases se conecten entre sí.



1) **REFERENCIA:** Elementos que no tienen significado en sí mismos, pero se refieren a otros para su interpretación.

Hay dos clases: Pronominales y demostrativos.

Pronominales: los que se refieren a los nombres: "Héctor es buen mozo. Él es morocho de ojos verdes.

Demostrativos: formas de señalamiento por palabras."

"Juan y Pedro encontraron cuatro bolitas. Estas son blancas."

2) **SUSTITUCIÓN:** Se refiere al reemplazo de un elemento por otro.

"¿Limpiaste la cocina? Así lo hice.

3) **ELIPSIS:** Funciona de la misma manera que la sustitución, con la excepción de que cuando un elemento es omitido no se reemplaza.

"¿Estás enfermo? No."

4) **CONJUNCIÓN:** Especifica la forma de conexión entre los elementos.

"Roberto tiró la pelota y ella la devolvió."

5) **LÉXICOS:** Se logra a través del vocabulario; reiteración léxica, sinónimos, subordinadas y además palabras que van juntas, ordenadas.

"El perro de Patricia es muy viejo. El animal camina muy lentamente."

En el proyecto "Plan Provincial de Lectura" se propusieron las siguientes actividades:

a) Marque en este texto todos los enlaces cohesivos que encuentre:

Las hormigas.

Tracey Hill era niña en un pueblo de Connecticut, y practicaba entretenimientos propios de su edad, como cualquier otro tierno angelito de Dios en el estado de Connecticut o en cualquier otro lugar de este planeta.

Un día, junto a sus compañeritos de la escuela, Tracey se puso a echar fósforos encendidos en un hormiguero. Todos disfrutaron mucho de este sano esparcimiento infantil; pero a Tracey la impresionó algo que los demás no vieron, o hicieron como que no veían, pero que a ella la paralizó y le dejó, para siempre, una señal en la memoria: ante el fuego, ante el peligro, las hormigas se separaban en parejas, y de a dos, bien juntas, bien pegaditas, esperaban la muerte.

GALEANO, Eduardo

"Mujeres"

b) En grupo de cuatro realice un texto corto satirizando uno de los siguientes temas:

- ¡Otra vez la lectura!

- Instrucciones para evitar cuidadosamente las consignas.

- 60
- Hoy cocinamos "enlaces cohesivos".
 - Carta abierta a los enlaces cohesivos.

c) ¿Sería mucho pedirles que marcaran los enlaces cohesivos en el texto que acaban de escribir?

E SCRITURA.

Actividades creativas de interpretación de consignas:

1- ¿Qué harías si se dieran los supuestos que a continuación se plantean?

Después de efectuada la lectura hicimos el plenario. Los resultados figuran en el cuadro que sigue:

- el aire fuera irrespirable
- estás en una montaña y debés mandar un mensaje al valle
- si descubrieras que has tomado un avión equivocado y ya está despegando

2- Responde a las siguientes preguntas:

- ¿qué harías más grande para que fuese más útil?
- ¿de qué llenarías tu casa si pudieras?
- ¿qué te gustaría que tuviera todo el mundo?
- ¿qué cosa harías invisible?
- ¿qué harías más pequeño para que no haga tanto daño?
- ¿qué inventarías para que fuese más fácil levantarse por la mañana?

Esta experiencia fue realizada en el quinto grado de una escuela de la ciudad de General Acha, provincia de La Pampa.

UNIDAD V

DÍA VIERNES

ACTIVIDAD DE CIERRE ²

Así como proponemos que después de toda actividad los alumnos tengan un espacio para reflexionar con su docente acerca de los aprendizajes que han realizado, pensamos que este último día es propicio para:

- * Revisar los contenidos trabajados en la capacitación.
- * Evaluar su pertinencia y adecuación al aula.

ACTIVIDAD I : (en grupos de cuatro)

Sintetice los contenidos fundamentales que se trabajaron en cada una de las unidades del Módulo.

ACTIVIDAD II:

- * Revisar las actividades propuestas y los diseños aportados por usted y su grupo.
- * Armar secuencia definitiva que se propone llevar al aula, planificando actividades para uno o dos meses de trabajo.

²Solicitamos el envío de esta actividad antes del 29 de julio.
Remitir a la Dirección General de Planeamiento - O'Higgins 660-
Santa Rosa - La Pampa.