

Hacia una
mejor calidad
de la
educación rural

LENGUA

Escuelas rurales - 1° y 2° ciclos de la EPB



Documentos de apoyo para la capacitación
DGCyE / Subsecretaría de Educación

Hacia una
mejor
calidad
de la
educación
rural

LENGUA

Escuelas rurales - 1° y 2° ciclos de la EPB



**Dirección General de
Cultura y Educación**
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación

Provincia de Buenos Aires

Gobernador

Ing. Felipe Solá

Director General de Cultura y Educación

Prof. Mario Oporto

Subsecretaria de Educación

Prof. Delia Méndez

Directora Provincial de Educación de Gestión Estatal

Lic. Alicia Raquel Vereá

Director Provincial de Educación de Gestión Privada

Prof. Juan Odriozola

Director Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa

Prof. Daniel Lauría

Directora de Capacitación

Lic. María Alejandra Paz

Directora de Educación Primaria Básica

Prof. Graciela De Vita

Hacia una
mejor
calidad
de la
educación
rural

LENGUA

Escuelas rurales - 1° y 2° ciclos de la EPB

Proyecto

Hacia una mejor calidad de la educación rural

Dirección de Educación Primaria Básica

Subdirección de Planes, Programas y Proyectos

Hilda Pellizzi

Coordinadora general

María Cristina Hisse

Coordinadora de producción de materiales

Olga Záttera

Asesora pedagógica

María Nélida Coronel

Buenos Aires (prov.). Dirección de Educación Primaria Básica
Hacia una mejor calidad de la educación rural: lengua / coordinado por
María Cristina Hisse y Olga Záttera - 2a ed. - La Plata: Dir. General de
Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2005.
302 p. ; 28x20 cm. (Documentos de apoyo para la capacitación)

ISBN 987-98992-9-6

1. Capacitación Docente-Lengua 2. Escuelas Rurales I. Hisse, María
Cristina, coord. II. Záttera, Olga, coord. III. Título
CDD 371.009:372.6.

© 2005 Dirección General de Cultura y Educación
Subsecretaría de Educación
Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata
Provincia de Buenos Aires
ISBN 987-98992-9-6
Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

publicaciones@ed.gba.gov.ar

Primera edición 2002 / Segunda edición agosto de 2005

Presentación del área



Seguramente usted ya ha leído el Módulo Presentación del Curso, destinado a maestros y directores y por ello ya está al tanto de las características generales de esta propuesta de capacitación. Lo invitamos ahora a avanzar en algunas precisiones respecto del trabajo que realizará en el área de Lengua.

A partir de esta experiencia, podrá realizar un recorrido sustentado por un enfoque de trabajo con sus alumnos en el que podrá poner en marcha situaciones de enseñanza. En el **área de Lengua**, estas situaciones de enseñanza están vinculadas con la lectura, la escritura y la oralidad en determinados contextos comunicativos.

La enseñanza de la escritura, la lectura y la gestión de la oralidad en la escuela, necesitan ser analizadas teniendo en cuenta las condiciones de producción de las tareas, la interpretación de los procedimientos de los alumnos, los conflictos que a ellos se les presentan al leer, al escribir, al hablar y al escuchar y los modos de intervención del maestro para favorecer estos procedimientos. Es decir, el conjunto de decisiones didácticas que implica el proceso de enseñanza.

Usted podrá reflexionar y conceptualizar aspectos de la práctica, avanzar en la profundización de contenidos didácticos y disciplinares y fundamentar sus decisiones sobre la enseñanza.

Las actividades de lectura, escritura y oralidad que se articulan en este Curso serán objeto de reflexión en dos sentidos. Por un lado para analizar una práctica efectivamente realizada y establecer las condiciones de una buena práctica de trabajo escolar. Por otro, para que usted intente llevar al aula algunas de las propuestas presentadas.



Enfoque de la enseñanza de la Lengua en aulas rurales con plurigrado

La propuesta del Curso abarca mucho más que el tratamiento de contenidos disciplinares. Requiere del docente una construcción didáctica de los mismos y el conocimiento de las condiciones de adquisición de los alumnos en determinados contextos y situaciones relacionados con la atención simultánea de grados.

El enfoque del área que se sustenta parte de considerar que la Lengua es uso y, por lo tanto, se da en situaciones concretas y en el ejercicio de prácticas concretas. Por lo tanto, se toma como marco de referencia a las prácticas sociales de lectura, de escritura y de la oralidad como sustentadoras del sentido que debe tener la enseñanza de la Lengua en la escuela. De este modo, hablar, leer y escribir recobran los propósitos que toda comunicación real y efectiva tiene y permiten al usuario adecuar su desempeño lingüístico según los parámetros de cada una de las situaciones comunicativas.

El objetivo fundamental de la escuela en el área de Lengua es organizar una dialéctica entre el empleo eficaz en situaciones de comunicación y la reflexión de la Lengua como objeto. Los dos aspectos deben ser considerados por quien lee y escribe, habla y escucha -los alumnos- y por quien proyecta situaciones de aprendizaje -el maestro- con la finalidad de que los primeros logren autonomía como lectores y escritores, garantizada por un control progresivo de su propia producción lingüística.

La modalidad de trabajo que se propone permite poner en práctica una determinada concepción de aprendizaje: para que haya construcción de conocimiento tiene que haber situaciones significativas que impulsen al que aprende a realizar la construcción. En el caso de lengua, **son las prácticas significativas de la lectura, la escritura y la oralidad las que van a llevar a la reflexión y luego a la construcción de conocimientos** (sobre la lengua, sobre los textos, sobre lo que el lector tiene que saber hacer cuando lee, el escritor cuando escribe, el hablante cuando tiene que desempeñarse en situaciones formales).

Es decir, que se parte de las **prácticas sociales** de lectura, escritura y oralidad para instalarlas en el contexto escolar, adecuándolas a las características de la comunicación en las situaciones de enseñanza en las aulas de plurigrado. Se pretende que a partir de este enfoque los niños avancen como lectores, escritores, escuchas y hablantes, de tal manera que adquieran progresiva autonomía como usuarios de la lengua. Es importante tener en cuenta que si se trata de partir de las prácticas sociales reales, la consideración de la lectura, la escritura y la oralidad, separadamente, está planteada para permitir la organización de los contenidos a enseñar. Desde el punto de vista del enfoque presentado, es necesario plantear modelos de situaciones comunicativas, donde la lectura y escritura se alimenten mutuamente y sean insumo para alentar el desarrollo de la lengua oral. Las situaciones que se analizan y proponen requieren poner en juego el discurso oral, planteando el lenguaje oral formal, y posibilidades para presentarlo por escrito. Se complementan, además, con reflexiones lingüísticas.

Se privilegia como propósito de la enseñanza mejorar la lectura oral y las posibilidades de encontrar información en un texto.

En las aulas de plurigrado las prácticas significativas incluyen las comunicaciones efectivas entre los alumnos de los diversos años de escolaridad. Ello fortalece la necesidad de plantear alternativas compartidas de trabajo.

Los tres módulos de Lengua que constituyen este curso alternan diversas estrategias de trabajo. Unas veces se le propone ser usted mismo lector o escritor, otras que analice o diseñe situaciones didácticas, o que registre, evalúe y reformule prácticas de aula; también que lea y analice materiales bibliográficos. En todos los casos **se aborda la secuencia práctica - reflexión - conceptualización**, teniendo en cuenta que:

- La reflexión acrecienta la capacidad de análisis sobre la propia práctica ya que permite distanciarse de ella y, por lo tanto, genera una toma de posición frente a la experiencia
- La conceptualización, además de poner en juego lo que ya se sabe, incorpora diferentes aspectos surgidos de la reflexión conjunta y la nueva información que se incluye a partir de contenidos trabajados en la instancia presencial.

Grados agrupados y articulación de actividades

Seguramente es habitual para usted, enseñar en el plurigrado constituyendo pequeños agrupamientos de alumnos para que compartan determinados contenidos o actividades. Cada maestro sabe cuál es el momento más apropiado para trabajar en grupos, según cuál sea su programación didáctica y también, en función de su experiencia puede determinar cuáles son las formas que promueven mejores aprendizajes para sus alumnos. Pero también sabe que según la cantidad de alumnos y la distribución de grados en la escuela, es posible establecer diferentes formas de agrupamiento y que cada una de ellas es más útil para ciertas ocasiones. Lo importante es destacar que es posible trabajar en cada grado múltiple con formas de agrupamiento flexibles y cambiantes, según las necesidades de los alumnos en el momento de aprender los diversos contenidos. Con esto queremos decir que no siempre el agrupamiento debe realizarse en función de los años de escolaridad que los niños cursan. Puede haber situaciones en las que resulte necesario agrupar a alumnos de los primeros años con otros de otros ciclos. Tampoco la edad es necesariamente la razón de agrupamiento, es posible que a su escuela estén asistiendo alumnos con sobreedad. Además, que un alumno esté inscripto en un determinado año, no es condición para que haya alcanzado las competencias necesarias para aprender los contenidos previstos. Es así que una alternativa para la constitución de los pequeños grupos de trabajo en un aula de grados múltiples es la consideración de los saberes de los alumnos y las competencias que cada uno haya desarrollado. Un modo de agrupamiento que le permitirá organizar su tarea de modo de tener en cuenta las posibilidades reales de los alumnos para trabajar cada uno de los ejes que se proponen desde el enfoque presentado para la enseñanza de la Lengua, podría organizarse a partir de identificar en su clase los alumnos:

- que no leen / escriben convencionalmente.
- iniciados en la lectura y escritura.
- que leen y escriben.



Objetivos

El propósito fundamental de la capacitación en el área es construir una propuesta didáctica para la enseñanza de la Lengua.

Lo esperable es que, al final del recorrido, haya sido posible:

- Revisar las concepciones de enseñanza de la lectura y de la escritura desde las que cada uno trabaja habitualmente en el plurigrado
- Revisar las situaciones de enseñanza de la oralidad, especialmente las de los discursos orales más formales.
- Analizar el lugar de la reflexión gramatical en función del enfoque propuesto.
- Discutir alternativas metodológicas que tengan en cuenta la significatividad de los aprendizajes y la organización del tiempo en la enseñanza en plurigrado.



Los contenidos del curso

En correspondencia con el enfoque del área presentado, los módulos de Lengua se organizan alrededor de tres ejes: oralidad, lectura y escritura.

Ninguno de ellos se trata con independencia de los otros, como le anticipamos en párrafos anteriores, se tratan integralmente, a partir de situaciones comunicativas reales. La presentación de los ejes separadamente, se fundamenta en la necesidad de ofrecerle una manera de organizar la selección de los contenidos y de las propuestas didácticas.

El siguiente cuadro presenta los contenidos a tratar, clasificados por eje y por módulo, de modo que usted pueda anticipar el trabajo que realizará durante el curso y tenga disponible una visión completa del mismo.

MÓDULO 1

Gestión de la interacción oral	Lectura	Escritura
<p>La participación comunicativa. Finalidades del acto de comunicación. Intercambio: propósitos y destinatarios, regulación</p>	<p>Concepciones y propósitos Desarrollo de estrategias específicas de comprensión lectora Tipos de texto: la poesía. Estructura externa. Organización interna Mecanismos de regulación de las actividades textuales</p>	

MÓDULO 2

Gestión de la interacción oral	Lectura	Escritura
<p>Formatos orales públicos co-gestionados: debate y asamblea... Intercambio: propósitos y destinatarios, regulación Producción de textos orales o escritos según los parámetros de la comunicación.</p>	<p>Tipologías textuales básicas. Los textos expositivos Estructura externa. Organización interna. Desarrollo de estrategias específicas de comprensión lectora</p>	<p>La apropiación de la lengua escrita: producción e interpretación Proceso de escritura y producción escolar: estrategias didácticas para la planificación, textualización y revisión de los textos. La revisión de los textos. El problema de la corrección Reflexión y sistematización de contenidos lingüísticos a partir de las producciones escritas.</p>

MÓDULO 3

Gestión de la interacción oral	Lectura	Escritura
		<p>Relación entre lengua oral y lengua escrita a propósito de la ortografía. La ortografía como subsistema de la escritura.</p> <p>Dificultades ortográficas habituales en las producciones de los alumnos de primero y segundo ciclo de EGB.</p> <p>La reflexión gramatical: los tiempos del relato. El sistema del pasado.</p> <p>El uso de los conectores. Estilo directo e indirecto.</p> <p>Procedimientos retóricos.</p> <p>Estrategias de evaluación de los alumnos y de la propia</p>



El cuadro anterior presenta la organización de los contenidos seleccionados para desarrollar con los alumnos. En cada módulo se plantearán aspectos de la didáctica de la Lengua, sobre los que se basarán las reflexiones personales y las actividades propuestas para las instancias presenciales. A continuación usted podrá ver la distribución por módulo de los contenidos didácticos.

Módulo 1

Las propuestas del módulo se centrarán en:

El contexto comunicativo y las actividades de lectura, escritura y oralidad.

Concepción de lengua: lengua como uso, situación comunicativa. Parámetros de la situación de comunicación. Funciones de la lengua oral y la lengua escrita. Circuito comunicacional. Parámetros de la situación de comunicación.

Redefinición del objeto a enseñar: las prácticas de lectura, escritura y la oralidad.

Criterios que orientan la elaboración de proyectos y secuencias didácticas en un plurigrado.

Análisis de proyectos comunicativos. Confrontación con la propia práctica.

Diseño de propuestas de enseñanza.

Estrategias de intervención en las secuencias didácticas.

Módulo 2

Se profundizará el trabajo realizado a través de:

Análisis y diseño de secuencias y proyectos

Módulo 3

Diseño de proyectos. Organización y seguimiento de secuencias y proyectos en el aula.

La interacción en los encuentros presenciales

Las dos instancias formativas- presencial y no presencial- diferentes y complementarias, funcionan como una totalidad en la que se ofrecen diversas oportunidades de aprendizaje tendientes a fortalecer la construcción de los conocimientos por parte del docente.

En las tutorías se presentan los contenidos centrales del curso, didácticos y disciplinares, a partir de actividades en las que se revisan concepciones de la enseñanza de la lectura y la escritura y las formas de gestión de la oralidad en el aula, se convierten en tema las prácticas escolares, se tratan formas de organización del tiempo didáctico, se analizan los contenidos en las propuestas de enseñanza.

Al mismo tiempo son encuentros que permiten trabajar más profundamente sobre las posibles dificultades que supone llevar a la práctica propuestas de enseñanza: cómo planificar, de qué manera intervenir en los diferentes grupos, qué materiales de lectura utilizar.

La organización del trabajo en las tutorías está prevista de la siguiente manera:

Tutoría 1: Presentación del Curso y del Módulo 1

Tutoría 2: Análisis de lo realizado en las escuelas a partir del Módulo 1 y presentación del Módulo 2

Tutoría 3: Análisis de lo desarrollado en las escuelas considerando el Módulo 2, presentación del Módulo 3 y de las características de la evaluación final.

Tutoría 4: Encuentro de evaluación final.

Entre las Tutorías 3 y 4 los docentes entregarán a su tutor un informe que deberá contener la síntesis de lo que cada uno presentará en el encuentro de evaluación final



La organización del trabajo personal

El **trabajo no presencial** se desarrolla entre los encuentros presenciales y es de diverso tipo, orientado por la lectura de los módulos. En ellos encontrará propuestas relativas a análisis de secuencias, planificación y registro de actividades, análisis de producciones de los alumnos, vinculación de las propuestas con los aportes bibliográficos. Todas las actividades se articulan con la práctica efectiva, consideran tema de estudio diversos aspectos de la práctica propia y la ajena e indagan sobre las formas de enseñanza en contextos específicos.

En cada módulo se describen: los objetivos, los contenidos y la organización de la propuesta de actividades de resolución individual y grupal. Se incorpora un anexo con materiales bibliográficos en el que se incluyen propuestas de lectura y una sugerencia de bibliografía ampliatoria para que usted pueda profundizar los contenidos de la capacitación. Los aportes bibliográficos que se le sugieren sustentan tanto las actividades presenciales como las no presenciales y establecen diferentes niveles de análisis para el abordaje de la práctica de la enseñanza a través de materiales tanto didácticos como disciplinares.

Como usted sabe, en el tiempo que media entre dos encuentros presenciales, tendrá que desarrollar las actividades que proponen los módulos.

Le sugerimos, antes de iniciar la lectura detallada del material:

- realizar una lectura exploratoria del módulo para tener claro cuáles son las propuestas para resolver antes de los encuentros
- organizar los tiempos que destinará a leer y resolver las actividades

y, respecto de la lectura, como usted sabe, será necesario desarrollar estrategias generales como:

- identificar los ejes principales
- resumir
- esquematizar redes conceptuales

- precisar las dudas
- formular preguntas
- aportar nuevas ideas
- registrar la propia experiencia (comentarios de los alumnos, situaciones de aula, reflexiones personales)
- resolver problemas
- consultar otras fuentes.

Para los encuentros presenciales y para la evaluación final del curso, necesitará tener disponibles la resolución de las actividades propuestas y registros y comentarios sobre las situaciones de aula que haya ido desarrollando.

Por ello es importante que usted vaya conservando por escrito sus reflexiones y preocupaciones así como sus sugerencias y propuestas.

Le recomendamos que desde un principio tenga a mano lo que podríamos llamar un cuaderno de campo. Se trata de un **espacio donde tomar notas**, en el que usted se permita **escribir libremente** - como los chicos en su cuaderno borrador - todo lo que considere de interés para pensar luego con más tiempo. Puede registrar observaciones que lo ayuden a volver sobre momentos «especiales», ya sean intervenciones suyas o de sus alumnos u otras cosas que se le ocurran.

Por otra parte, y como **un insumo para la evaluación final** de todo el curso, le pedimos que guarde algunas producciones escritas - suyas y de sus alumnos - que le iremos indicando a lo largo del Curso, en una **Carpeta personal** que será la memoria de su proceso de capacitación. Para ello, le sugerimos que también conserve allí todas las resoluciones a las actividades sugeridas, así las tendrá disponibles para revisarlas, completarlas, plantear sus sugerencias a los otros docentes.

Como le anticipamos en el Módulo Presentación, encontrará actividades diferenciadas para maestros y directores. Si bien todas las propuestas de lectura, análisis y ejecución en el aula, serán resueltas por maestros y directores a cargo de grado, algunas otras están diseñadas para orientar la mirada del director que debe tener en cuenta la gestión global de la escuela y la implementación de las propuestas por parte de todos los maestros de la escuela que participen del curso.

Para una mejor identificación de las actividades señalaremos con:



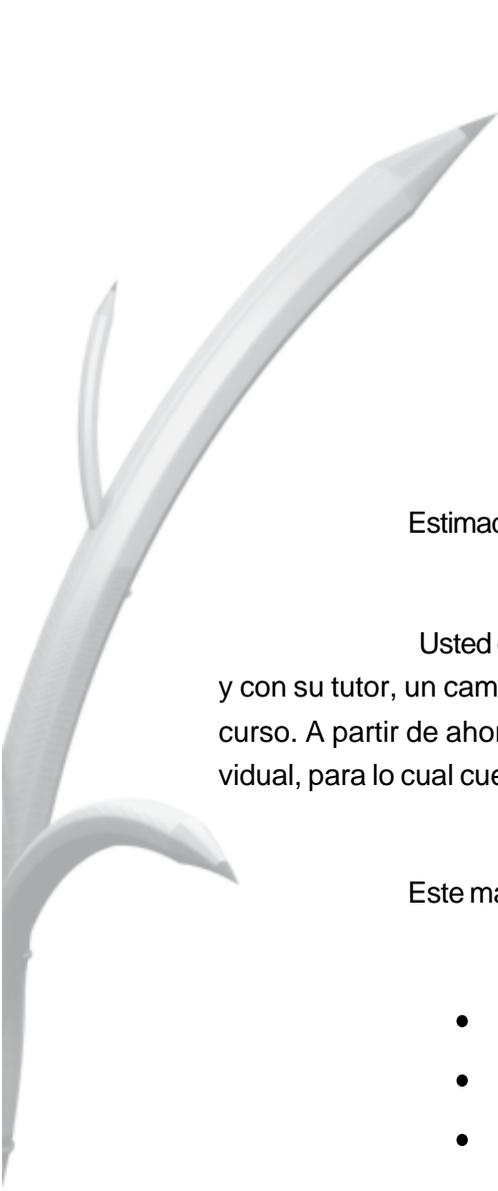
aquellas que sugerimos para resolución de los directores



Hasta aquí hemos planteado las características generales del trabajo propuesto para el área de Lengua. Lo invitamos a continuar la tarea con la lectura del Módulo I del área. Nos despedimos no sin antes decirle que deseamos que esta tarea compartida le resulte además de útil, interesante.



Módulo 1



Estimado colega:

Usted está iniciando con otros docentes de escuelas rurales y con su tutor, un camino compartido que se desarrollará durante todo el curso. A partir de ahora podrá empezar a llevar adelante su trabajo individual, para lo cual cuenta con la orientación de este módulo.

Este material contiene varios apartados:

- Introducción
- Objetivos
- Contenidos
- Organización de los temas en tres apartados
- Actividades de cierre
- Anexos

A través de su lectura podrá analizar y desarrollar situaciones vinculadas a la enseñanza de la poesía, considerar las características particulares de diferentes tipos de biografías, reflexionar sobre propuestas para el trabajo con la tradición oral y la aplicación de caligramas.

Lo invitamos a iniciar la tarea.....



Introducción



En este módulo se pone en primer plano el análisis de la práctica docente a partir de secuencias de actividades en las que se vinculan la lectura, la escritura y la oralidad. La poesía atraviesa todas las actividades como una forma de expresión capaz de abrir el abanico de experiencias de quienes leen textos poéticos a través de la indagación sobre algunos aspectos del mundo que en ocasiones permanecen ocultos a una mirada convencional.

La enseñanza de la escritura, la lectura y la gestión de la oralidad en la escuela necesitan ser analizadas teniendo en cuenta las condiciones de producción de las tareas, la interpretación de los procedimientos de los alumnos, los conflictos que a ellos se les presentan al leer, al escribir, al hablar y al escuchar y los modos de intervención del maestro para favorecer estos procedimientos. Es decir, **el conjunto de decisiones didácticas** que implica el proceso de enseñanza.

Las actividades de lectura y escritura y oralidad que se articulan en este curso serán objeto de reflexión en dos sentidos, por un lado, para analizar una práctica efectivamente realizada y establecer las condiciones de una buena propuesta de trabajo escolar y, por otro, para que usted intente llevar al aula algunas de las actividades presentadas.

En esta oportunidad, las secuencias que se analizarán giran en torno del trabajo escolar con la poesía. Es tal vez, unos de los textos menos trabajados en la escuela. Sin embargo, en la actualidad, los primeros contactos de los niños con los poemas se inician, en general, en las salas de Inicial o en el Primer Ciclo de la EGB. Los entornos familiares y las prácticas sociales de lectura están muy alejados del lenguaje poético. Las marcas que deja la poesía en los alumnos persisten en la memoria y, a veces, son las únicas huellas que los adultos aún conservan de un tipo de lenguaje que excede la comunicación inmediata.

¿Qué ocurre cuando este contacto tan íntimo y particular se instala en el aula? ¿Hasta qué punto podemos decir los docentes que “enseñamos poesía?” Quizás la primera pregunta debiera ser ¿Es posible, tiene sentido, incorporar

un texto tan único como la poesía, a fin de que quede reducido a un esqueleto conformado por rimas, versificación y el reconocimiento de algún que otro recurso literario como ocurre en la mayoría de nuestras aulas?

Si no es este nuestro propósito, no deberíamos entonces revisar primero nuestras propias concepciones y nuestros propios acercamientos como docentes – lectores a la poesía?

¿En última instancia a qué llamamos educación poética?



A medida que avance en la lectura del módulo, encontrará las respuestas a estos interrogantes.

En primer lugar le proponemos analizar las relaciones entre la poesía y la oralidad. Tal vez una lectura detenida le permita recuperar su propia experiencia como lector u oyente de poesías.

Una de las formas estéticas que más conserva la oralidad es la poesía. No puede pensarse el poema sin la recepción oral. La poesía aún conserva el poder convocante de la palabra, necesita imperiosamente cerrar el circuito comunicativo, no ha perdido el valor propiciatorio que en tiempos remotos reunía al pueblo en el mercado de Ukaz, ese pueblo que llegaba de los distintos rincones de la península arábiga para escuchar a los poetas durante días. En ese momento, entre la exaltación y la pasión, el pueblo escuchaba las voces cargadas de sabiduría que le permitía no sólo una experiencia estética inigualable sino que además, lo reagrupaba a partir del discurso común -la poesía, la casida es un acto de la memoria colectiva- para conferir identidad comunitaria a los diferentes grupos tribales.

Es posible, como decía Valery, que el poeta tome el primer verso de los dioses. Y una vez que lo tiene en sus manos, lo arme en el poema, lo desgaje, lo haga aparecer y desaparecer hasta completarlo circularmente. La poesía se dice y se redice oralmente, busca su unidad conceptual. El poeta tiene necesidad de

verificarla porque ella va más allá del sentido, por eso, debe equilibrar las tensiones entre el espacio y la palabra, el ritmo interno y el efecto externo, tiene que convertirse en oyente además de lector.

Este proceso de construcción que une a todos los que hacen poesía, impregna con más fuerza a aquellos que encuentran su expresión en la lírica. La recepción del otro los mueve en una búsqueda poderosa de acercamiento. Federico García Lorca, uno de los mayores exponentes de poeta oral, generaba este mismo poder convocante de los viejos poetas y juglares, en él se reunía, el músico y el artista herido por la necesidad de decir su poesía y difundirla. Por eso buceó en las tradiciones populares, recopiló coplas y cantes y los vivificó.

Él define su poesía a partir de incluirse en "los otros", llegar, comunicar y comunicarse. "Como poeta auténtico que soy y seré hasta mi muerte, no cesaré de darme golpes con las disciplinas en espera del chorro de sangre verde o amarillo que necesariamente y por fe habrá de manar algún día. Todo menos que quedarme quieto mirando el mismo paisaje. La luz del poeta es la contradicción.

Desde luego, no he pretendido convencer a nadie. la poesía no quiere adeptos sino amantes, pone ramas de zarzamoras y erizos de vidrio para que se hieran por su amor las manos que la buscan. La poesía es poesía cuando atraviesa el corazón como una espada.»¹

La literatura es antes que nada un conocimiento de la realidad. Su función en la escuela es justamente rescatar las experiencias de comunicación en las que fluyen y circulan los textos literarios de origen oral o escrito, es decir, como una revelación de un aspecto de la realidad para la cual no hay más vía de acceso que el conocimiento poético.

Sin la participación de los alumnos en este tipo de experiencias, en las que deben convertirse en receptores y lectores, en interpretantes e interpretados, en divulgadores y gestores, el lugar de la literatura será el de

¹ García Lorca, F.: OBRAS COMPLETAS, Madrid, Aguilar, 1960

una mera reseña de cronologías y corrientes estéticas.

El afianzamiento de procedimientos que consoliden la intertextualidad -verdadera evaluación del conocimiento literario- sólo se logra en un enfrentamiento constante y recursivo con la escucha, la enunciación y la lectura de textos de un corpus nutrido de obras con valores estéticos. En este corpus, ocupan un sitio preponderante, las creaciones artísticas de origen oral.

La literatura es un territorio maravilloso que permite conocer y reconocer el mundo desde diferentes miradas; es una suerte de calidoscopio que, a la vez que define los espacios infinitos y personales del hombre, los resignifica con la entrada individual y peculiar que cada lector hace sobre los textos.

Estos anclajes son uno de los puntos de partida y razón de ser de la enseñanza de la literatura desde los primeros años de escolaridad.

Ahora bien, si el mundo de la narrativa le permite al niño recorrer, conocer, descubrir otras geografías, otras culturas, crear y recrear situaciones no necesariamente cotidianas; es sin duda, la poesía, el punto máximo de interacción entre un autor y un lector. Entre ellos se construye un puente de sentimientos que provocan acercamientos o rechazos, pero jamás indiferencia.

La inmensa mayoría de los textos poéticos nos invitan a un diálogo entre el mundo personal y el mundo ajeno de quienes lo han escrito. De ahí que la educación poética contribuya no sólo a la educación estética de las personas a través del aprecio de los usos creativos del lenguaje poético sino también a su educación ética en la medida en que los textos poéticos (al igual que en cualquier tipo de texto, literario o no) encontramos no solo artificios lingüísticos sino también estereotipos, ideologías, estilos de vida y maneras de entender (y de hacer entender) el mundo.

En la introducción al tomo **La poesía en el aula**, Carlos Lomas e Inés Miret hacen propias las palabras de Luis González Nieto:

“La educación poética consiste esencialmente en contribuir al aprendizaje escolar de esta específica capacidad y no tan solo en la transmisión escolar del

legado literario de las obras y de los poetas consagrados por la tradición académica. Porque esa capacidad no es innata sino que se aprende (dentro y fuera de la escuela) y por esta razón uno de los objetivos esenciales de la educación lingüística debe ser el fácil acceso de los alumnos y alumnas a la experiencia de la comunicación poética, contribuyendo de esta manera al desarrollo de su competencia literaria.”

El desafío es encontrar la metodología que permita la adquisición de los conocimientos y de las habilidades (interpretativas y creativas) que mejoren las competencias literarias del alumno sin perder, en ningún momento de vista el diálogo íntimo que se suscita entre el poeta (a través de su obra) y el lector. Quizá sea producto de esta complejidad que, la didáctica de la literatura tenga una deuda pendiente con los docentes... ¿ cómo ayudar a construir lectores de poesía, capaces de compartir y conmoverse con el extrañamiento que el texto poético genera? ¿ Cómo instalar en el aula y en cada uno de los alumnos el “estatuto peculiar de la palabra en la poesía”?

Es probable que algunos recursos ya estén instalados en las aulas y que otros nuevos deban incorporarse para intentar llegar a la poesía, como decía Pablo Neruda, *“con las manos limpias y el corazón dispuesto”*.

Es necesario formar lectores de poesía en la escuela y generar propuestas de enseñanza que les permitan desarrollar sus competencias literarias. Para ello, se deberá partir de comprender que los textos poéticos aunque son un modo de expresión, entre otros posibles, son superadores de la mera experiencia estética individual y necesitan convertirse en el aula en un particular modo de comunicación que se instale fuertemente como un hecho cultural susceptible de ser compartido.

Las estrategias de enseñanza tienen que tender a generar la implicación de los alumnos ante la comunicación poética con el deseo de que la lectura de estos textos desafíen al lector provocando en él no solo placer sino también emoción. La selección de este tipo

de textos en la tarea escolar requiere considerar que la organización formal o semántica facilite la comprensión de su significado, pero que también promueve a una lectura ajena a los modos habituales de enfrentarse a un texto. El docente acompaña a los alumnos y a las alumnas a fin de que puedan desarrollar su capacidad para el análisis y la interpretación de textos poéticos cada vez más complejos.



Objetivos

A partir del trabajo propuesto en este módulo, esperamos que usted logre:

- Definir aspectos estructurales de la tarea escolar tales como el espacio, el tiempo y el agrupamiento de alumnos en el plurigrado.
- Propiciar estrategias específicas que atiendan a la integración de experiencias de aprendizaje entre los alumnos de los distintos años y con la escuela.
- Reflexionar acerca de la incidencia de la situación comunicativa como marco de las experiencias escolares de lectura, escritura y oralidad que aquí se presentan.
- Analizar prácticas docentes ajenas.
- Reconocer intervenciones docentes que favorezcan el desarrollo de estrategias interpretativas en alumnos con diferentes niveles de control de la comprensión lectora.
- Atender a los propósitos que determinan la escucha atenta de formatos orales: anticipar, retener, interpretar, inferir.
- Analizar propuestas de enseñanza en las que la gestión de la oralidad dependa de los parámetros de la situación de comunicación; audiencia, propósito, tipo de formato.

Contenidos

Hemos seleccionado para desarrollar en este módulo los siguientes:

El contexto comunicativo y las actividades de lectura, escritura y oralidad.

Redefinición del objeto a enseñar: las prácticas de lectura, escritura y la oralidad.

Criterios que orientan la elaboración de proyectos y de secuencias didácticas

Análisis de proyectos comunicativos. Confrontación con la propia práctica.

Funciones de la lengua oral y la lengua escrita.

Circuito comunicacional. Parámetros de la situación de comunicación.

La lectura: concepciones, propósitos.

Tipos de texto: la poesía. Estructura externa. Organización interna.

La apropiación de la lengua escrita: producción e interpretación.

Desarrollo de estrategias específicas de comprensión lectora.

Gestión de la interacción oral. La participación comunicativa.

Finalidades del acto de comunicación. Intercambio: propósitos y destinatarios, regulación.

Diseño de propuestas de enseñanza.

En la presentación anterior se han explicitado los contenidos de la capacitación. Todos ellos están presentes en el desarrollo de las propuestas didácticas de este módulo. Pero, además, aunque no estén explícitamente incluidos, dan cuenta

de los contenidos curriculares del diseño provincial para primero y segundo ciclo de la EGB.



A partir de la lectura de las situaciones de enseñanza y de la resolución de actividades, podrá identificar los contenidos curriculares considerados en cada caso. Las tutorías serán un buen momento para compartir con sus colegas una enumeración de los contenidos tenidos en cuenta para cada año de escolaridad. Será una manera de anticipar posibles relaciones de contenidos para desarrollar propuestas en su plurigrado.



La estructura del módulo

El trabajo sugerido en este módulo -lo mismo sucederá en el Módulo 2- está distribuido en dos partes.

La **primera parte** incluye una experiencia de aula: en este caso se trata del relato de las decisiones didácticas de una maestra de plurigrado para desarrollar un proyecto que culmina con una **jornada de poesía**. Se propone la selección de algunos elementos que le permitan a usted, desarrollar una práctica en su aula de grados múltiples. Posteriormente deberá organizar el registro de su experiencia para presentarlo en la tutoría. Allí la instancia de puesta en común de las reflexiones hechas por todo el grupo le permitirá llegar a la sistematización y la conceptualización de los contenidos de la capacitación.



D: ***en el caso de los directores de escuelas no “unitarias”, tendrán que analizar lo que simultáneamente desarrollan los diferentes maestros de la escuela. Deberán organizar los tiempos de la institución para que cada docente avance en su propio proceso de capacitación, programando a la vez un tiempo propio para las acciones que le son específicas: incorporar en su carpeta personal sus propias conclusiones acerca de los elementos comunes de las experiencias desarrolladas y fundamentarlas. Este material será***

un insumo de trabajo importante en las tutorías, donde podrá compartir sus reflexiones con otros directores.

En la **segunda parte**, trabajará con conceptualizaciones y experiencias personales referidas a la **escritura de biografías** a partir de elementos que desarrolló la maestra del proyecto presentado en la primera parte del Módulo. Se trata de analizar la producción de un tipo de texto particular. Si bien en este caso está presentado en el marco del proyecto de la jornada de poesía, es un contenido que no se agota en ese contexto. La producción de textos biográficos es una alternativa a considerar tanto en otras propuestas de Lengua como también para ser transferida a otras áreas de conocimiento.

También se incluyen en esta segunda parte actividades de reflexión y análisis de propuestas vinculadas con la poesía de tradición oral y la utilización didáctica de la poesía visual.



Le recomendamos que lea y analice las propuestas de esta segunda parte.

Aunque no es necesario poner en práctica las situaciones de enseñanza que se presentan es importante tenerlas en cuenta pues serán retomadas en el Módulo 3. Aún así, usted podrá decidir incluirlas en su trabajo cotidiano y también incorporarlas a su carpeta personal.

D: los directores, además de analizar las propuestas que se plantean en el módulo considerarán la posibilidad de su implementación en la escuela de acuerdo con la planificación institucional prevista para el ciclo lectivo.

Al concluir la segunda parte, encontrará una propuesta de **actividades de cierre**.

En el apartado de **Anexos**, dispone de algunas lecturas que complementan el tratamiento de contenidos de Lengua y de la didáctica del área que presenta el módulo.

Primera parte

Una misma propuesta: “la jornada de poesía”, para trabajar con varios grupos en una escuela con grados agrupados



Le recordamos que esta parte del módulo está destinada a que usted lea y analice una propuesta para luego seleccionar algún aspecto a partir del cual diseñar y llevar a la práctica la enseñanza de algunos de los contenidos previstos. Antes de leer el material en detalle, hojee toda esta primera parte, para poder anticipar cuánto tendrá que resolver y así poder organizar su tiempo disponible de modo de llegar a la tutoría con el registro de la clase que desarrolló.

Los textos y actividades que aquí se plantean le permitirán profundizar el análisis de las concepciones acerca de la enseñanza de la poesía para tener más elementos en el momento de diseñar e implementar propuestas con sus alumnos.

El siguiente registro de clase presenta el trabajo en torno a un proyecto elaborado por una maestra de plurigrado: “la jornada de poesía”. Junto al relato se describen las razones que justifican las decisiones e intervenciones de la docente. Su lectura puede serle útil para identificar cómo se incluyen en una misma propuesta, distintos grupos con los se trabaja simultáneamente en una escuela rural.

La planificación del proyecto

La maestra de un plurigrado tiene a su cargo 18 alumnos: 10 en Primer Ciclo y 8 en Segundo. Cuatro están en primer año, tres en segundo y tres en tercero. Los de Segundo Ciclo se distribuyen: 3 en cuarto, 3 en quinto y dos en séptimo.

Sus preocupaciones giran en torno a:

- Las dificultades que se le presentan para organizar el tiempo en actividades que resulten en algún momento comunes a todos los alumnos y en otro diferentes dentro del mismo marco de enseñanza.
- La necesidad de organizar los contenidos para articularlos en actividades que se vinculen entre sí y le permitan trabajar la lengua oral y la lengua escrita en forma conjunta.

Ella sabe por su experiencia que cualquier tarea institucional que convoque a los alumnos y la comunidad dota de sentido a las actividades que se realizarán en las aulas. En esta oportunidad, la cercanía al día del libro le brinda la posibilidad de preparación de una Jornada con los padres, a la vez que da propósitos a la lectura de literatura en la escuela.

Decide con sus alumnos organizar la jornada alrededor de la lectura de poemas. También se proponen entregar a los padres una selección de poemas ilustrados con un apartado sobre poesía.

Estas decisiones, producto de acuerdos orales, pueden ser una buena ocasión para dejar por escrito la discusión que se genera ante el reparto de responsabilidades y, sobre todo, para instar a la participación a los más pequeños quienes, naturalmente, son los que menos poder de decisión tienen.

La maestra realiza esta tarea porque tiene que organizar su tiempo y dedicarle a la organización de la jornada y a las tareas de enseñanza un máximo de 10 horas repartidas en distintos días ya que este mini proyecto ocupa sólo un tiempo de las tareas escolares. Para que esta distribución sea óptima requiere de actividades grupales, actividades autónomas según los años y los ciclos.

Le interesa que todos los alumnos puedan proponer formas de trabajo y aportar sugerencias a la tarea que entre todos realizarán. Esta tarea es importante

en dos sentidos; por un lado porque compromete a los niños en las actividades y, por otro, porque puede anticipar sus puntos de partida ante los conocimientos que desea enseñar. Ella completa en el pizarrón las distintas acciones que se prevén con ayuda de los niños.

Primer año: Quieren leer poemas, los escucharán, los dibujarán

Segundo y tercero: Investigar sobre la vida de los poetas.

Ilustrarán

Cuarto: Busca coplas, canciones, adivinanzas...

Quinto y sexto: Hacer un informe sobre la poesía para agregarlo al libro que van a hacer entre todos.

La presentación en la fiesta: ¿cuarto, quinto o sexto?

Todos harán ilustraciones

¿Quiénes organizarán el libro? ¿Quinto o sexto?

Todos elegirán poesías para el libro.

Todos escribirán los poemas

Todos buscarán poesías en sus casas, les preguntarán a sus padres

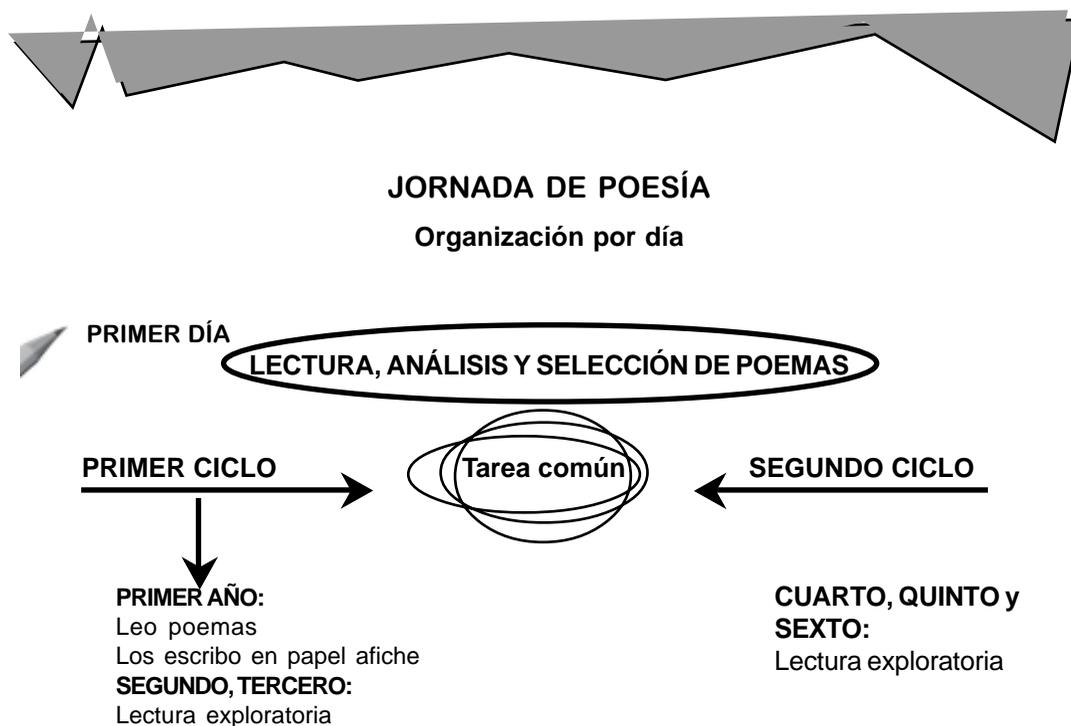
La maestra una vez planificada la organización de la tarea con los niños (la distribución de los grupos y las actividades, la incorporación de lo que harán los de primero que, lógicamente participan menos en esta organización); decide diseñar el plan de manera más ajustada teniendo en cuenta los contenidos de enseñanza, la organización del tiempo, las prácticas colaborativas entre los grupos y su intervención en los equipos.

Ella conoce cuáles pueden ser las dificultades y por su experiencia sabe que algunas actividades como las referidas a los planes de escritura de los niños de

segundo y tercero, la lectura de los de primero, la presentación en la jornada e inclusive los dibujos y las ilustraciones deben constituirse en instancias fundamentales de enseñanza para que los alumnos acrecienten sus conocimientos.

La demanda de atención que, seguramente, le harán sus niños requiere que ordene muy bien los momentos de trabajo. Sabe que no todos los niños de primero leen convencionalmente, necesita que los de segundo y tercero revisen mucho más lo que escriben, los de segundo ciclo tienen que saber reutilizar sus estrategias para investigar y, sobre todo, usar la lengua oral en situaciones más formales. Debe atender a las particularidades de todos y cada uno de los grupos.

Esta es la planificación que realizó.



SEGUNDO DÍA

PRIMER AÑO

Lectura de un poema.

SEGUNDO Y TERCERO:

Lectura de biografías del autor para hacer biografías breves.

CUARTO, QUINTO Y SEXTO:

Analizan el material recolectado.

TERCER DÍA

PRIMER AÑO

Escucha atenta, lectura y registro de poemas. Los de cuarto ayudan a los de primero. Escuchan las coplas grabadas. Copian algunas.

SEGUNDO Y TERCER AÑO

Elaboración de la biografía.

CUARTO AÑO.

Selección de las poesías de tradición oral que tendrá el cuadernillo. Consignación de fuentes.

Diferentes versiones.

QUINTO Y SEXTO AÑO

Tareas de investigación. Primeros borradores del apartado.

CUARTO DÍA

Todos dibujan o pintan.

ILUSTRACIÓN DE POEMAS

QUINTO DÍA

Terminación de tareas y ensayo general.

PRIMERO, SEGUNDO Y TERCER AÑO:

Leen, recitan.

CUARTO Y QUINTO AÑO:

La presentación

SEXTO AÑO:

La edición

Para tener en cuenta



El proyecto se configura como una secuencia didáctica en las que se articulan tanto actividades de producción global, como las de enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos.

En la propuesta que se presenta, la preparación de la Jornada de poesía articula todas las acciones que se realizan en el aula.

La sistematización de conceptos se hará efectiva en

momentos específicos que el maestro decide, prevé y detecta en el desarrollo de las tareas- al terminar una secuencia de actividades, al finalizar el proyecto, según convenga- sólo si resulta útil para realimentar el proyecto.

Actividad 1.1

- Si usted tuviera que organizar una jornada de poesía, ¿qué tendría en cuenta de esta planificación? Justifique su respuesta.
- **D**: Si usted es director de una escuela no unitaria, cómo distribuiría entre los docentes las propuestas que la maestra de este plurigrado plantea en el relato.



Usted ha leído hasta ahora el plan de trabajo de la docente. Lo invitamos a continuar con la lectura de la implementación del proyecto.

Los dos primeros días de trabajo en el aula

Los alumnos de este plurigrado ya habían trabajado con material poético de distinto tipo. Algunas veces, el trabajo sólo consistió en leer algunos poemas, comentarlos o recitarlos –aquellos que les interesaba hacerlo- luego copiaron los preferidos o incorporaron poesías que algún alumno había escrito en la cartelera de la escuela o en el aula.

Primer día

La maestra plantea a los más pequeños la lectura de algunos poemas. La escuchan con atención. Los copia en un papel afiche para que puedan “releerlos” cuando deseen. Invita a que la acompañen en la lectura.

Su intención es que elijan alguno de ellos para que los lean o los reciten en la jornada. Mientras tanto los otros niños están explorando antologías poéticas y algunos poemas ilustrados que ella repartió en las diferentes mesas. Los más grandes se muestran muy interesados con los **caligramas**.²

Por sus características el poema mejor recibido por los niños de primero es: *El lagarto está llorando*.

EL LAGARTO ESTÁ LLORANDO

El lagarto está llorando.
La lagarta está llorando.
El lagarto y la lagarta
con delantalitos blancos.

Han perdido sin querer
su anillo de desposados.
¡Ay, su anillito de plomo,
ay, su anillito plomado!

Un cielo grande y sin gente
monta en su globo a los pájaros.

El sol, capitán redondo,
lleva un chaleco de raso.
¡Miradlos qué viejos son!
¡Qué viejos son los lagartos!
¡Ay, cómo lloran y lloran,
ay, ay, cómo están llorando!

Federico García Lorca

Canciones para niños. Canciones.

OBRAS COMPLETAS I. Madrid, Editorial

Aguilar, 1978. Col. Obras eternas

² Los **caligramas** son poemas cuyos versos se distribuyen formando ciertas figuras, generalmente relacionadas con el contenido del poema.

Concluida la tarea, la maestra solicita a todos los niños que busquen poesías en sus casas, o en la biblioteca de la escuela o del lugar para trabajar con ellas en próximos días. También invita a los padres por medio de una nota en los cuadernos a que copien algunos poemas (coplas, villancicos...) que tengan o recuerden.

Actividad 1.2

- Los siguientes apartados presentan orientaciones para el trabajo con la poesía en plurigrado. Teniendo en cuenta las características de los alumnos con los que usted trabaja, considere las estrategias que se plantean y seleccione aquellas que le pueden ser útiles.

¿Por qué la maestra se ocupa de agrupar a los chicos de distintas maneras en diferentes momentos del trabajo en el aula?

Necesita que los alumnos de diferentes años puedan trabajar sobre los mismos temas y conceptos aunque con diferentes niveles de complejidad considerando las posibilidades de aprender de cada uno de ellos. Los más grandes requieren desafíos para ampliar sus conocimientos, los más pequeños necesitan desafíos que no sobrecarguen su horizonte de expectativas limitando sus actuaciones concretas de uso de la lengua. Se propone favorecer las características del plurigrado en relación con:

- la interacción entre los alumnos a fin de que los más pequeños puedan acceder -por su contacto con los mayores- a situaciones de enseñanza y contenidos que facilitan sus esquemas de anticipación. Los más grandes pueden tomar conciencia de sus conocimientos lingüísticos al compartir sus tareas con sus compañeros.
- la posibilidad de organizar grupos ampliados con niños de distintos años para la elaboración de actividades en común, a la vez que, puede promover nuevos agrupamientos en función de las actividades y contenidos a enseñar y a aprender.

La lectura mediada, la lectura asistida.. La escucha...

La maestra lee para los más pequeños.

La lectura de poesías facilita la escucha atenta de los alumnos.

La situación narrativa del poema se vincula con el mundo de los niños.

La rima y el ritmo, las onomatopeyas cargan la expresividad y los tonos de la voz cuando lee. El poema por sí mismo crea una atmósfera comunicativa. La función mediadora del maestro es esencial porque inscribe una práctica que configura importantes decisiones: destierra prácticas que alejaron la poesía del aprendizaje de los niños. Para ello, evita someterla a recitaciones mecánicas o subordinarla a otras áreas del conocimiento como adorno o motivación de contenidos escolares.

La escucha es uno de los ejes de educación lingüística más importante. Sin embargo, la mayoría de las veces no se considera a la hora de diseñar propuestas de enseñanza.

La colaboración de los niños en la lectura exploratoria

La exploración de los textos antes de "leer" constituye un acto de lectura de alto valor anticipatorio.

A partir de ella, los niños descubren tempranamente de qué tipo de texto se trata, dónde está incluido, con qué propósito se lo incluye.

Es una actividad esencial que realizan todos los lectores.

Esta exploración realizada en una tarea conjunta en la que participan los diferentes grupos garantiza que algunos adviertan lo que otros no han advertido y puedan compartirlo.

Suscita comentarios, permite reutilizar y retomar experiencias de lectura llevadas a cabo en otras ocasiones.

En este sentido, el maestro debe respetar la libertad de los lectores, pero estar muy alerta para acompañar con sus intervenciones una mayor profundización del trabajo de exploración.

La maestra debe generar en el aula propuestas de encuentros con los textos poéticos.



Le proponemos continuar la lectura de los sucedido el segundo día de trabajo y las reflexiones acerca de las intervenciones de la docente.

Segundo día de desarrollo del proyecto

Los alumnos de Primer año leen con la maestra el poema *El lagarto está llorando*. La maestra ya lo ha leído varias veces y ha tratado de darle la mayor expresividad. Los niños le preguntaron acerca de los lagartos si estos son muy viejitos, si están tristes porque se pelearon. La maestra les aclara que lloran porque han perdido su anillo de casamiento.

- Eva:** Arriba dice que los lagartos están tristes (señala el primer verso de la primera estrofa).
- Doc.:** ¿Cómo lo sabés?
- Eva:** Porque dice lo mismo allá arriba (se refiere al título)
- Doc.:** ¿Y qué dice?
- Eva:** El lagarto está triste.
- Doc:** Yo lo leo... El lagarto está llorando. Es el título.
- Mariano:** Está triste.
- Doc.:** ¿Dice lo mismo en la copia que tienen en el cuaderno? Miren.
- Todos:** ¡Sí!
- Doc.:** Bueno yo voy a leer una parte y ustedes me van a decir donde está. Lee la poesía en forma completa y luego la segunda estrofa. *Han perdido sin querer...*
- María:** Puede ser arriba (señala con su dedo la segunda estrofa) y donde está por terminar.
- Doc.:** ¿Cómo lo sabes, María?
- María** Porque está repetido. Hay dos partes iguales: Los lagartos se quejan.
- Mariano.** No se quejan, lloran.
- Doc.:** A ver, Eva. Vamos a leer donde vos decís: *Han perdido sin querer su... ¡Ay, su anillito de plomo! / ¡Ay, su anillito plomado!*
¿Te animás Mariano a leer la última estrofa como dice Eva? Yo te ayudo. *¡Miradlos qué viejos son! / ¡Qué viejos son los lagartos!*
- Mariano** (Continúa) *¡Ay, cómo lloran y lloran, ay, ay, cómo están llorando!*
- Eva** Yo me di cuenta porque pensé. No ves que tienen los palitos.
- Doc.:** ¿Pero dice lo mismo, María?
- María:** No, en esta. (señala la segunda estrofa en el papel afiche) habla del anillo y en

la que está abajo dice que los lagartos están llorando.

Doc.: Voy a leer de nuevo y me van a acompañar. Leen entre todos la primera estrofa.

Eva : ¿Por qué están con delantales blancos?; ¿están cocinando?

Mariano: No ves que los lagartos son verdes y tienen panza blanca.

María : No, la tienen amarilla.

Doc.: ¿Se animan a seguir leyendo solos?

Eva Yo leo la del sol. Ahí dice sol. *El sol, capitán redondo. Tiene un chaleco de...*

María : El sol es el rey del cielo.

Doc.: ¿Qué parte no leímos? Yo te ayudo Mariano. ¿La primera?

Mariano: No esa es la de los delantales, la otra la del anillo... *U...n*

Doc.: ¡Muy bien, esa faltaba! Leamos juntos: *Un cielo grande y sin gente monta en su globo a los pájaros.*

La maestra interviene:

- *Buscando que los niños realicen primero la comprensión global del texto.*
- *Tratando de que ellos adviertan algunos elementos del texto: el título, marcas gráficas como los signos de exclamación.*
- *Leyendo muchas veces, intensificando la voz en aquellos versos en los que los niños pueden identificar una pista gráfica.*
- *Señalando con el dedo aquellas estrofas que lee. De esta manera, ubica en el espacio gráfico los bloques de estrofas. Focaliza la atención de los niños y ayuda a la lectura leyendo ella.*
- *Creando algunas dificultades de reconocimiento del texto para que los alumnos utilicen otros indicios para leer. ¿Dónde está la estrofa que estoy leyendo? ¿ Pero, dice lo mismo?*
- *Equilibrando el avance de los niños con respecto de la comprensión del texto con la atención hacia el*

descifrado ya que aún no leen convencionalmente.

- *Leyendo con ellos, leyendo para ellos, dándoles seguridad para que se animaran a una lectura individual (sabían dónde leer y qué leer).*

El contacto con los textos poéticos es ya de por sí un aprendizaje. La captación intuitiva forma parte de las experiencias que enriquecen la competencia literaria. La más natural y persistente convivencia con el universo poético se adquiere durante la infancia con los juegos rítmicos, las retahílas caprichosas, las rondas, las canciones de cuna: es decir con todo el material poético que procede de la tradición oral.

El niño recoge esta sabiduría e inicia aprendizajes múltiples, prácticas exploratorias de su lenguaje que debe confirmarse con la presencia del material escrito.

Leer poesía garantiza a los niños saber muchas cosas antes de leer convencionalmente: conocer su distribución en el espacio, reconocer las fórmulas rimadas, ubicar las repeticiones, anticipar por el ritmo de las palabras. La maestra sabe que no debe concentrar a los niños en el descifrado pues les impediría la interpretación global del texto. Pero también sabe que éste es un texto invariable, retenido en la memoria y que se puede reproducir con exactitud.

La posibilidad de reproducirlo acrecienta la anticipación y comprobación de ciertos índices, desarrolla estrategias de comprensión lectora y, por lo tanto, favorece el aprendizaje de la lectura convencional. De esta manera, el niño avanza simultáneamente en el descifrado y en el significado del texto.

Los alumnos de **segundo y tercer año** leen antologías buscando los datos del autor: Federico García Lorca. Se guían por algunos elementos paratextuales. – las fotografías- y en el portador- diccionario y enciclopedia. Buscan el nombre del autor con la colaboración de los alumnos de cuarto que los ayudan en la lectura y copian algunas biografías breves.

Los alumnos de **4to** están trabajando con la selección de poesía folclórica de tradición oral. Todos los alumnos de segundo ciclo han llevado material recopilado

y lo están analizando. Los compañeros de 5to y 6to necesitan participar con los de 4to ya que elaborarán el apartado sobre esta temática. Además ellos han grabado algunas coplas y algunos villancicos entre familiares y vecinos – a sugerencia de la maestra- que quieren que los demás escuchen

La maestra les ha dado diferentes libros que, además de la selección, contienen información sobre las características de este tipo de poesía.

En la planificación de las tareas existe un momento en el que los alumnos de cuarto coinciden en la misma actividad con los de quinto y sexto: la selección. Sin duda, los de cuarto leerán, discutirán entre ellos, comentarán cuál les gusta más. Para los de quinto y sexto la tarea de investigación continúa. Necesitan acordar con los otros compañeros en la elección de las poesías porque esta selección da sentido al apartado que tienen que escribir. Para ellos comienza la tarea.

¿Cuáles son estas tareas?

- *Investigación acerca del material folclórico de tradición oral y de autor para encuadrar el trabajo a realizar*
- *Toma de notas y resúmenes para escribir luego el apartado.*
- *Definición del material poético que van a incorporar: coplas, nanas, romances, villancicos.*
- *Búsqueda en la biblioteca del aula y en otras bibliotecas de la escuela o del lugar del material poético. Registro de la fuente, la fecha y en el caso de versiones diferentes del mismo texto y transcripción de las mismas citando lugar de origen.*
- *Recolección de coplas, romances, villancicos. Consulta a parientes, vecinos, personajes del lugar. Organización de formas de registro.*

- *Verificación de su existencia en las fuentes de información recogidas previamente, reconocimiento y comparación de tipo de modificaciones.*
- *Elaboración de criterios de selección para organizar el material recogido y así poder clasificarlo.*



El proyecto diseñado por la maestra continuó de la siguiente manera.



La preparación de la jornada de poesía

Los niños de primero escuchan las coplas que trajeron grabadas los alumnos de quinto y sexto. Algunos de los más grandes los ayudan con el grabador, y les copian las que más les gustaron. Los más pequeños las dictan casi de memoria.

La maestra se dedica, particularmente, a los alumnos de segundo y tercero porque tienen que terminar la biografía de Federico García Lorca y necesitan su ayuda.

¿Cómo interviene la docente?

Primero toma en cuenta las opiniones de los niños y sus preguntas:

“Lo que más me gusta es cuando se cuenta sobre sus amigos y lo que le pasaba cuando era chico”

“¿Qué significa n.?”

“En algunas biografías aparece primero cuando nació, lo que hizo y cuando murió. Yo leí otra en la que la fecha de la muerte estaba al final.”

“¿Por qué están entre paréntesis las fechas? ¿Por qué

*en algunas está una fecha y la otra con este signo ¿? ?
¿No se sabe cuando murió?”*

La maestra observa que los niños quieren incluir otros datos más acerca de la vida del poeta y que han advertido claramente la estructura de la biografía de diccionario: cronología, fecha de nacimiento, obras, fecha de la muerte. Al mismo tiempo, descubre que se sienten interesados por las anécdotas y las experiencias personales del escritor.

Intenta llevar a cabo con sus alumnos una biografía de carácter más narrativo. Por lo tanto interviene:

Solicitando que lean muchas veces las biografías haciéndoles tomar en cuenta otros aspectos: “busquen las partes donde se explique qué otras habilidades tenía Federico además de ser escritor”; “marquen donde está escrito”; “ en todas las biografías dice lo mismo acerca de su vida”... “ Si pusimos la fecha de nacimiento dónde incluiremos esta anécdota sobre su vida de estudiante”

Los alumnos de cuarto están comparando coplas y villancicos ya que tienen diferentes versiones. Algunas de ellas forman parte de las que recopilaron entre padres y vecinos. Otras las han encontrado en distintos libros de la biblioteca o fueron suministradas por su maestra. Están, en este momento consignando las fuentes.

Los alumnos de quinto y sexto tienen los apuntes que han elaborado a partir de las introducciones de los libros sobre poesía y un pequeño tomo sobre material poético de tradición oral que buscaron en la biblioteca.

Leen y marcan en los apuntes aquellos aspectos que les parecen más importantes: el carácter popular y anónimo de estos textos, cómo llegaron a nuestro territorio.

No se deciden a empezar.

La maestra les sugiere que hagan un primer punteo en el que indiquen el orden de la información. ¿Qué irá primero?

Discuten entre ellos. En sus borradores se repiten conceptos aunque están expresados de diferente manera.

-Para empezar, tenemos que poner algo sobre poesía. No podemos hablar de los villancicos si no hablamos antes de la poesía- dice Pablo

¿Qué es poesía?. Aparece como primer ítem del punteo.

Ensayo general

Los más pequeños están ensayando con las poesías que recitarán. Los alumnos de segundo y tercero leen y se ayudan para que la lectura resulte más expresiva. Se ríen entre ellos cuando alguno exagera.

Los alumnos de sexto están revisando todo el material. Releen la biografía de Lorca y el poema elegido por los de primero.

Revisan la consignación de fuentes de los poemas de tradición oral y se dan un tiempo para ajustar por última vez el apartado escrito por ellos.

Van armando el cuadernillo, organizando las hojas, numerándolas.

Se preocupan por la escritura de los nombres de los autores de los caligramas. Alguno ha intentado hacer su firma imitando los dibujos de la de Federico García Lorca que habían analizado con la maestra.

Preparando la presentación

A pedido de la maestra los niños de 4to y 5to han elaborado un borrador donde escribieron lo que quieren decir en la presentación. La maestra les propone revisarlo entre todos.

En el pizarrón coloca los cambios que ellos mismos sugieren

- ¿Este primer párrafo es la presentación general? Acá están hablando del cuadernillo.
- No, tenemos que contar todo lo que hicimos.
- Tenemos que contarles para qué es la fiesta..

- Nosotros pusimos que es para leer poesía. “Queremos compartir con ustedes este día de poesía” _ lee de manera muy formal...
- ¿Van a leer o van a hablar?
- No, mejor hablamos...
- Me parece bien. Escribir la presentación los ayuda. Ustedes quieren contar todo lo que hicieron, quieren decir todo lo que tiene el cuadernillo. Piensen que la presentación no debe ser muy larga. ¿Qué tiene que decir y qué no tiene que decir el presentador?, ¿qué puede ser importante o interesante para que lo sepa el público?
- A mi mamá le va a interesar todo lo que trabajamos.
- Ajustemos entre todos la presentación general. Luego ustedes la completan y la ensayamos. Piensen que no van a leer la presentación y que no son desconocidos los que van a escuchar.

En este caso, el formato oral que se analiza -la presentación- es un formato fuertemente ritualizado y usado en las situaciones de enseñanza para comunicar a otros lo trabajado por los alumnos. Sin embargo, generalmente se convierte en una tarea ocasional, sin preparación previa.

El uso de intercambios orales más formales debe ocupar un lugar preferencial en la escuela, sobre todo en el segundo ciclo de la EGB. Es necesario, poner énfasis en las situaciones de comunicación que se alejan del intercambio comunicativo cotidiano pero que tienen estrecha relación con las manifestaciones orales de carácter público. Estas manifestaciones requieren un afinamiento de las acciones, una planificación lingüística más elaborada en la que juegan mayor control de la progresión temática, por lo tanto, mayor grado de abstracción y un nivel de formalidad más elevada

La elaboración de textos orales con diversos propósitos permite a los alumnos anticipar las

características del receptor, ajustando a partir de esta condición el tipo de registro y las normas de interacción dependientes de la situación comunicativa que se organice.



El siguiente texto plantea algunos criterios a tener en cuenta para organizar propuestas de trabajo en torno a la poesía. Su lectura le será útil para resolver las actividades posteriores.

La transformación de las prácticas tradicionales respecto de la poesía debe nacer del ejercicio más libre y por lo tanto más complejo de las propuestas de clase y considerar:

- La instalación de la poesía en la vida de la clase para que su comunicación se presente en todas sus dimensiones. El lenguaje poético está despojado de toda comunicación utilitaria.
- La creación de oportunidades de entrar en contacto con la poesía por su resonancia y significación para garantizar la posibilidad de respuestas múltiples.
- La consideración del tipo de lectura “diferente” de los textos poéticos. Un poema requiere una lectura plural, distinta a la lineal de otros tipos de textos. Cada lectura exige una lectura nueva que no se agota, porque también surgen nuevas respuestas e interpretaciones en cada una de ellas.
- La presencia en el aula de todo tipo de textos poéticos, seleccionados por el maestro como un lector más y todos aquellos que los niños seleccionen desde sus propios criterios. Es decir tanto la poesía clásica, popular o folclórica como las diversas expresiones poéticas contemporáneas, ayudarlos a leer cuando no leen convencionalmente o cuando necesiten avanzar a través de su intervención con una mirada diferente sobre sus interpretaciones.

- La organización de encuentros semanales o con cierta periodicidad para institucionalizar las prácticas en el ámbito de la biblioteca del aula.
- La participación de todos los niños en diferentes actividades individuales compartidas o colectivas con objetivos claros tanto para ellos como para el maestro: copiar algunos poemas, hacer circular otros que les gustaron, leer algunos que ellos produjeron, organizar una muestra de poesía ilustrada, etc.
- La generación de actividades más informales donde los alumnos puedan escoger más libremente la selección de algún texto o la lectura o producción de otros.

Actividad 1.3

- Teniendo en cuenta la experiencia de la maestra y los criterios presentados en el texto anterior, diseñe algunas actividades que incluyan el trabajo con poesía, previendo que pueda desarrollarlas como máximo en diez horas de clase:
 - § Seleccione los contenidos a desarrollar, determine el tipo de organización que propondrá para el grupo de modo de que todos los alumnos participen, esboce las actividades que llevará adelante y anticipe qué materiales necesitará.
 - § Lleve a la práctica lo planificado.
- Complete en su carpeta personal el registro de lo realizado para poder compartirlo con sus colegas en la próxima tutoría. Allí se analizará: **cómo se avanza desde una misma propuesta, en este caso el trabajo con la poesía, contemplando simultáneamente distintos grupos de alumnos.**



Le sugerimos que organice su trabajo de modo de poder llevar al aula la actividad planificada, dejándose un tiempo antes de la tutoría para registrar sus impresiones, tomar nota de sus reflexiones en torno a la clase desarrollada, analizar las producciones de sus alumnos. Por otra parte, podrá revisar sus lecturas y actividades. Tener disponibles sus resoluciones en la carpeta personal, le permitirá aprovechar mejor el trabajo compartido con sus colegas y con el capacitador

- **D:** Si usted es director, le proponemos que organice algún encuentro de trabajo previo a la puesta en marcha de las actividades de cada maestro. Será un espacio privilegiado para el intercambio, la programación conjunta, el establecimiento de criterios comunes de trabajo, etc. Es importante que considere el eje central de esta primera parte del módulo: cómo una misma propuesta, en este caso el trabajo con la poesía, es abordado con diferentes grupos en una escuela de grados agrupados.

Para tener en cuenta



El registro de clases en escuelas con plurigrado

Un propósito central de este curso es promover la reflexión sobre la propia práctica de enseñanza en el marco de grados múltiples.

Para poder “pensar acerca de la clase” es necesario tener presente lo que ocurrió en cada situación. Muchas veces pequeños detalles, comentarios, intervenciones no planificadas, cambios sobre “la marcha”, pueden ser importantes aportes para la obtención de conclusiones respecto de cómo enseñar. Para tenerlos disponibles en la etapa posterior a la clase y durante las actividades de intercambio con otros docentes, es importante registrar lo

que pasó. Esto puede consistir en la crónica de la clase.

Cuando tenga que llevar a la práctica la actividad planificada, podría acordar con otro colega que lo acompañe en su experiencia y tome el **registro en simultáneo con el desarrollo de la clase**. Sabemos que esto no es posible en todos los casos. Si así no pudiera ser, por ejemplo, por tratarse de una escuela unitaria, no descarte la posibilidad de reconstruir lo que haya ocurrido en el aula. Puede disponer de un grabador o bien tomar algunas notas en su cuaderno de campo inmediatamente después de la clase (respuestas de sus alumnos, comentarios, imprevistos, intervenciones suyas no programadas, interrupciones, etc).

Segunda parte

A- Distintas estrategias para enseñar un mismo contenido en plurigrado

En el relato de secuencias didácticas desarrollado en el apartado anterior, aparecen actividades en las que se utilizan diferentes tipos de textos: poemas, la presentación- formato oral-, un apartado de investigación literaria y las biografías. Todos estos textos adquieren características particulares cuando se insertan en situaciones escolares. El marco comunicativo de referencia permite desarrollar actividades movidas por propósitos y gestionada desde los sujetos. Los propósitos guían y articulan las actividades entre sí. Al mismo tiempo, definen el tipo de texto que se debe utilizar.

En este apartado se trabajará especialmente sobre un tipo de texto: la biografía. Lo invitamos a que usted haga un recorrido de su vinculación como usuario de la lengua escrita en relación con la biografía. ¿Qué sabe?, ¿cómo la utilizó en la enseñanza? ; ¿con qué propósitos?.



En los textos que siguen, se analiza la biografía como un tipo particular de texto y algunos criterios a tener en cuenta para trabajar con ella en la escuela. La tarea con este tipo de texto excede los planteos del proyecto Jornada de poesía; se constituye en una enriquecedora posibilidad para la producción de un tipo especial de texto, a ser utilizado en toda oportunidad en que los alumnos necesiten vincularse con el contexto en el que fue elaborada una determinada obra. Es a la vez, un interesante recurso a ser tenido en cuenta en otras áreas de enseñanza.

Una aproximación a la biografía

En los ejemplos que a continuación se transcriben, usted encontrará una cita convencional biográfica de diccionario y la exposición pormenorizada de “la cocina

literaria " de una escritora de biografías. Sin duda, son diferentes los propósitos que orientan las distintas producciones y los textos- el producido y el que se producirá- también asumen estructuras distintas.

GARCÍA LORCA (Federico), poeta español, n. en Fuente Vaqueros (Granada) [1898- 1936], a cuya inmensa celebridad ha contribuido no sólo su obra, sino también su muerte, acaecida en condiciones trágicas durante la guerra civil española. La creación poética de García Lorca es de carácter excepcional y lo pone al nivel de los más grandes líricos de la lengua castellana, gracias, sobre todo, a los poemas de tipo tradicional que componen su *Romancero Gitano* (1928) y a la elegía *Llanto a la muerte de Ignacio Sánchez Mejía*. Fue también inspirado dramaturgo con tragedias como *Bodas de sangre* (1933), *Yerma* (1934), *Mariana Pineda*, *La casa de Bernarda Alba* (1936), y comedias como *La zapatera prodigiosa* y *Doña Rosita la soltera*.

"Me interesa la biografía -dice la escritora española Rosa Montero- como una manera de conocimiento. No tenemos otra vía de conocimiento del ser y de la existencia más que la nuestra. Nuestra propia existencia de primera mano y luego la de los otros. Las biografías son como los mapas para el viaje de la vida en donde te cuentan dónde van a estar las corrientes peligrosas, cómo son las costas y las rocas por las que hay que pasar, qué es perder, qué es envejecer para la gente, cómo es la vivencia de un dolor, la del éxito, la de un fracaso..."

Y agrega, *"además del perfil psicológico o existencial, me interesa el contexto histórico de los biografiados, porque cada uno depende del momento en el que vivió. La vida no se ve ahora igual que en siglo XVIII, y para entender una vida de esa época hay que saber cómo se vivía en esos tiempos.*

*Procuré entender sus vidas, intentar ponerme en su pellejo. En tal sentido, escribir una biografía es muy parecido a ser novelista. En una novela, lo que haces es inventarte los personajes, aquí desarrollé una labor arqueológica. Picabas la tierra, sacabas los huesecillos, los unías, intentabas pues, reconstruir una vida. En la novela, te inventas unos personajes, te metes en la piel de todos ellos. Al escribir biografías, en cambio, la invención pura se deja de lado y se realiza una tarea de descubrimiento de cada vida hasta que llegas a vivirlas."*³

³ En el periódico INTRAMUROS-BIOGRAFÍAS, AUTOBIOGRAFÍAS Y MEMORIAS. Año III, septiembre, octubre, noviembre 1997. Buenos Aires.

Si tenemos en cuenta que la biografía es un género que ha atravesado -como todos los géneros- grandes cambios históricos, es conveniente analizar ciertos aspectos que conceden en la actualidad mayor relieve literario a las obras de este tipo.

La biografía, revisión escrita de la vida de una persona es una de las formas más antiguas de la expresión literaria. Desde las biografías exclusivamente conmemorativas con intención moralizadora donde desfilaban héroes y heroínas de vidas ejemplares o las agrupadas en el campo de la hagiografía donde los santos, mártires y padres de la Iglesia, eran tratados, no como seres individuales sino más bien como actores del drama de la salvación humana hasta las actuales biografías, se abre un abanico de variada complejidad.

Durante el siglo XIX se llevaron a cabo obras muy significativas centradas en las vidas de literatos. En Francia, algunos autores, inspirados por la insistencia del romanticismo en la valía personal de los poetas, llevaron a cabo numerosas biografías de artistas. Al mismo tiempo se comenzaron a publicar materiales de gran utilidad para la confección de biografías (diarios, cartas personales y documentos por el estilo), tradición que ha tendido a desaparecer en nuestros días debido a la proliferación de los modernos y veloces medios de comunicación.

En nuestro siglo, Sigmund Freud y otros observadores científicos del individuo y la sociedad aportaron un nuevo impulso al examen de la personalidad del autor a través de sus escritos.

En los últimos años se vivieron numerosos avances en el campo de las biografías, en especial el abandono del estilo tradicional y el aumento en cuanto a variedad y calidad, que llevaron a la aparición y consolidación de la crítica biográfica como género literario. Lytton Strachey (1880-1932), biógrafo y crítico literario británico cambió el enfoque pesado y solemne del género biográfico reemplazándolo por un estilo ingenioso e impresionista que fue muy imitado.

En lugar de utilizar el método convencional de la narración cronológicamente pormenorizada, escogió los acontecimientos cuidadosamente para retratar con detenimiento a sus protagonistas. Su propósito, era *«enfocar la luz sobre huecos oscuros hasta entonces ocultos en un proceso que, si bien sacrificaba parte de la verdad, produjo un resultado -refinado, malicioso y vivo- que le procuró*

muchos lectores. Él describió la biografía como «la más delicada y humana rama del arte de la escritura».

Durante todo el siglo XX, y a pesar de las fluctuaciones en las modas, ha aumentado el interés de los lectores por las biografías. Generalmente, los escritores nos abren el panorama desde el trabajo y la conceptualización de su hacer y nos marcan procedimientos que iluminan las prácticas escolares. El quehacer del escritor revela también las dificultades que aparecen durante la escritura y las opciones encontradas en la tarea al mismo tiempo que nos caracterizan el texto que producen.

En este contexto se inscriben las estrategias de acreditación de la narración de la historia, las citas y la documentación con el espacio retórico de la construcción del relato. Es decir, las particularidades que se asumen en la elaboración de un texto que es mucho más que una narración cronológica.

La abundante información sobre tipologías textuales no logra resolver todos los aspectos que aparecen en formatos de textos concretos: funciones predominantes, trama, procedimientos, propósitos, situaciones comunicacionales sin olvidar la primera y más compleja división entre textos ficcionales y no ficcionales.

Es importante, por cierto, más que cerrarse a una tipología textual, abrirse a la comprensión y producción de textos con instrumentos de análisis que pongan en primer plano la variedad y la relatividad de cualquier categorización.

Es probable que, la biografía se encuentre en muchas tipologías fuera del espectro de los textos literarios si se persiste en una clasificación por trama y función predominante. Sin embargo, históricamente y, en particular, en la actualidad, recobra en las obras de escritores especializados, el peso de la narrativa literaria.

En la actualidad, la biografía es un género literario que emplea un amplio número de recursos, estrategias y aproximaciones y, por lo general, entra en las profundidades más íntimas de la personalidad y de la experiencia, intentando presentar un panorama lo más amplio posible del sujeto de la biografía, no sólo relatando los acontecimientos de su vida, sino identificándose con él en todas las etapas de su existencia. Idealmente, el autor reseña hechos de la vida del

sujeto -nacimiento y muerte, estudios, ambiciones, conflictos, medio social en el que se desarrolló, trabajo-, relaciones y anécdotas, que le confieren a este tipo de texto la independencia propia de cualquier obra creativa. Por ello, las biografías pueden ser tan reales como la vida misma y, al mismo tiempo, tan plenas de tensión y emoción narrativa.

Sería necesario retomar el concepto de género anclándolo como construcción social e histórica sometida a los mismos cambios que las prácticas discursivas. Batjín señala que *“cada época y cada grupo tienen su repertorio de formas de discurso en la comunicación social-ideológica”*. De esta manera, se relacionan las prácticas comunicativas con las reglas de los géneros en cuanto a los elementos del contexto, situación e intención del emisor y características del destinatario.

Las formas relativamente estables de enunciados corporizados en los textos dependen de su vinculación con los géneros. El género condiciona la forma de codificar las informaciones en los enunciados y confiere a los textos una serie de rasgos comunes que le dan unidad temática y coherencia lógica.

Estas consideraciones tienen que ver, fundamentalmente, con la situación del lector y del escritor frente a los géneros y a los textos. Chartier sostiene que desde la recepción el texto es una abstracción, pero desde la producción el género es lo abstracto. Sin duda, para el lector el contacto mediante la lectura con diversidad de géneros amplía la mirada sobre los textos, crea un marco de previsiones más sólido frente a la lectura y actualiza mecanismos cada vez más afinados de cooperación interpretativa. En cambio, el escritor opera frente a la singularidad concreta del texto y el género funciona aquí como forma restrictiva y normativa a la que hay que dar respuesta.

La biografía en la escuela

Cuáles serían las preguntas que tendría que hacerse el que escribe en un ámbito como el escolar para elaborar la biografía y cuáles serán las preguntas que tendrá que hacerse el que enseña para crear las condiciones dentro de la organización

de la enseñanza, teniendo en cuenta las particularidades de su grupo de alumnos y las propuestas de lectura y de escritura más propicias.

¿Qué es una biografía?, ¿qué tipo de informaciones debe tener?, ¿cómo se organiza la información?, ¿qué espera encontrar el lector en una biografía?, ¿de qué manera se vincula lo que se sabe del autor y de su obra?, ¿cuáles son los cambios esperables con relación al destinatario?, ¿cómo se regulan los datos, los testimonios, los documentos, las citas, en el contenido del texto?, ¿con qué propósitos se escribe?, ¿qué restricciones operan en la escritura cuando éste es un texto incorporado en una antología?, ¿qué modalidad de enunciación es la pertinente?, ¿la biografía tiene una sintaxis convencional y un léxico específico?, ¿cómo se controla el avance narrativo y los datos cronológicos?, ¿cómo se ajusta el sistema verbal?

Si bien estas preguntas generales en relación con la elaboración de la biografía pueden ser reflejo aproximado de las preguntas que posiblemente se haga el escritor deliberado que se dispone a escribir, ciertamente no son las que realiza el alumno dispuesto a producir un texto en una situación escolar. Es posible, que la formulación de estas preguntas se manifieste en el acto de la escritura en el momento de resolución de algunos problemas. En esta tarea, el maestro hará perceptibles cuestiones y, fundamentalmente, deberá prever en el marco de una secuencia articulada cuáles son las posibles dificultades.

El objetivo concreto del alumno será el de escribir la biografía, los objetivos de enseñanza son más ambiciosos: favorecer estrategias de lectura que generen un lector activo y crítico, instalar procedimientos de autocontrol de la escritura.

Por ejemplo, en un proyecto de elaboración de una antología de obras de un mismo autor, la elaboración de la biografía forma parte de la proyección general de trabajo. Si los niños ya han escrito biografías relativamente similares a las que

acompañan las antologías de difusión en el mercado pueden intentar elaborar una biografía en la que puedan articular los datos cronológicos y la trama narrativa de tal manera que además de informar sucintamente al lector, les permita comunicar de diferente forma la vida y la obra de un autor al que han seguido más puntualmente y al que creen conocer mejor.

Es decir que deciden “tomar los riesgos de la escritura” de un texto en el que indudablemente tendrán que utilizar recursos literarios controlados por la cronología pero en el que se supera el campo de la información escueta.

Según las decisiones adoptadas en cuanto a la organización de las tareas en los grupos, el maestro tendría que prever instancias que consideren:

- Búsqueda de fuentes de información
- Recopilación
- Organización del material
- Preguntas que debe hacerse el alumno para orientarse en la tarea
- Toma de notas, apuntes, resúmenes
- La organización de la exposición oral. Recortes de clase para que circule la información y los alumnos den cuenta de manera intencionada del contenido y de la forma del escrito que están produciendo
- Organización de la información en el escrito
- Consulta en textos socialmente convalidados
- Control de la información; extensión y autosuficiencia de la información recabada.
- Aspectos narrativos
- Cronología
- Títulos, subtítulos.
- Mejoramientos de la producción. Desdoblamiento enunciativos: productores y lectores de los textos.

Es posible, entonces, que la elaboración de la biografía sea un punto de partida

más que auspicioso para vincular autor y obra. Por una parte, el saber sobre las obras incita a los lectores para conocer mucho más acerca del autor y, por otra, garantiza que la búsqueda de datos biográficos sea un proceso de investigación de mayor envergadura.

Actividad 2.1

Le invitamos a reflexionar sobre lo leído.

- Rastree sus experiencias personales como lector de biografías. ¿Qué pudo incorporar a través de esas lecturas?.
- Intente reconstruir algunas experiencias en las que como docente utilizó este tipo de texto. ¿En qué situaciones de enseñanza?; ¿con alumnos de qué año?
- Enumere situaciones de enseñanza, de Lengua o de otras áreas en las que podría incluir la producción de biografías.
- Elabore algunas conclusiones y escribalas en su carpeta personal. Preste especial atención a cómo diseñar el trabajo con biografías en plurigrado.



Recuerde que no será considerado en la evaluación final del curso, el que usted haya llevado a la práctica alguna propuesta de enseñanza vinculada con la biografía. Sin embargo, podría transferir para el trabajo con sus alumnos, las sugerencias que aquí se plantean, en el momento del año que considere pertinente.

B- La poesía tradicional, popular y anónima: los cancioneros populares



Aquí, usted encontrará algunas referencias acerca de la poesía tradicional, popular y anónima, así como las razones que justifican su inclusión como contenido de enseñanza. También le proponemos algunas reflexiones en torno a la posibilidad de incluir los caligramas para la enseñanza de la poesía.

Nuevamente, tenga en cuenta que la puesta en práctica de las estrategias que aquí se presentan tiene carácter optativo.

El texto que sigue le permitirá una aproximación a la poesía tradicional y a su uso en el aula.

Las coplas y canciones populares son el testimonio del pensamiento vivo del hombre. En ellas se encierra una concepción de vida que, en algunos momentos históricos de nuestro país, fue intencionalmente dejada de lado.

La cultura popular, entonces, pasó a un segundo plano ante la presencia de una literatura de fuertes raíces y características europeas:

Las naciones han venido
Como dicen, a ilustrar,
Y a mi modo de pensar
Nos dan un golpe sentido.
Ellos han enriquecido
Con lo mucho que han robado,
En esqueleto han dejado
A todo este continente,
Sólo un orgullo indecente
Es lo que nos ha quedado.

Sin embargo, las poesías y coplas populares han perdurado en el tiempo ya que rescatan y transmiten la problemática del hombre cotidiano, muestran la influencia del pueblo y la cultura española.

Un poco de historia...

Desde el siglo XV, en España se dan en forma simultánea romances elaborados literariamente con otros de neto corte popular, de transmisión oral. Por lo tanto, muchos asuntos y motivos poéticos son comunes a ambos.

Recogidos ya en su gran mayoría en cancioneros y pliegos sueltos que se vendían en las plazas, sus medios de penetración fueron la vía oral y el libro, puesto que la imprenta facilitó la difusión de gran cantidad de romances.

Ya hay testimonios, como el de Bernal Díaz de Castillo, que afirman que los soldados traían entre sus armas pliegos de canciones o recordaban fragmentos de poemas populares españoles.

La introducción en América de los cantares tradicionales, se produjo simultáneamente con la conquista y ocupación, y se puede decir que continuó, aunque en forma decreciente, hasta nuestros días. De ahí que resulte difícil precisar en qué momento ingresaron a nuestro país. Cuando un cantar se encuentra sólo en un lugar, puede ser un buen indicio de que nació allí. Por lo contrario, cuando se lo encuentra en varios países, podemos tener la certeza de que son de origen español y antiguo, pues el comercio interno de las ex colonias fue escaso.

¿Cómo llegan estas coplas a nosotros?. Sin duda, podemos hablar de dos vías seguras: la escrita y la oral.

Los libros españoles llegaron a nuestro territorio a través del Perú y recalaron en la zona de Tucumán. En cuanto a la transmisión oral, ya en el siglo XVI existía en esa misma zona una fuerte tradición poética popular.

Las canciones populares alarmaron a los clérigos hispanos, quienes las prohibieron. Por ende, estas canciones solo pudieron llegar desde España por medio de la tradición oral.

El cancionero popular de la Rioja, por ejemplo, está influenciado por Chile,

debido al contacto entre las dos regiones.

El problema de los orígenes suele ser reemplazado por la procedencia, es decir, saber cómo llegó a un lugar. La conquista religiosa fue el gran vehículo de la introducción de los cantares tradicionales, tanto religiosos como profanos.

Los cantares españoles venidos en el siglo XVI y en el XVII, que fueron los del esplendor de las letras, los del Siglo de Oro, serían los iniciadores de la tradición poética popular tucumana. Como eran escasos los libros, y sobre todo entre la gente del pueblo, esos cantares se conservaron solamente a través de la memoria colectiva, tal como ocurre todavía hoy en muchas regiones de nuestro país. No deja de resultar sorprendente que hombres analfabetos de la campaña de Tucumán, Salta, Jujuy y Catamarca hayan sido capaces de retener más de 14 mil cantares tradicionales. Claro que no todos son españoles: los hay también de origen indígena, por lo que se debe hablar de la doble fuente del cancionero tradicional. Por otra parte, lo español no llegó a nuestro territorio en estado puro, sin modificaciones. Los cambios introducidos, si bien a veces pueden degradar a un verso, en la mayoría de los casos los enriquecen con glosas y variantes que constituyen un verdadero aporte. Otras veces los indígenas, para dar una difusión mayor a un cantar, lo tradujeron al quechua apropiándose así de él.

El carácter anónimo de las coplas

Las coplas y canciones son creaciones populares anónimas sometidas a una constante reelaboración colectiva y transmitidas oralmente, ya que su escritura surge como un recurso posterior de conservación.

El investigador *Bruno Jacovella*, en su libro **Folclore argentino**, señala los factores que permitieron la conservación y supervivencia de estas formas literarias populares. Ellas serían:

- a. La brevedad y la intensidad expresiva de las coplas;
- b. La facilidad de retenerlas por el elemento mnemotécnico de la rima;
- c. La divulgación de las coplas y sentencias a través de la escritura en hojas sueltas y almanaques;

- d. La propagación de los versos a través de viajeros que los utilizaban para ilustrar sus relaciones;
- e. La posibilidad de recopilarlas sin necesidad de tener una preparación previa.

Estas coplas quedaron a resguardo casi exclusivo del campesinado. En general, los que las recuerdan pertenecen a las clases más humildes de la sociedad, y provienen de antiguas familias americanas asentadas en las diferentes regiones de nuestro país a partir del siglo XVI o XVII.

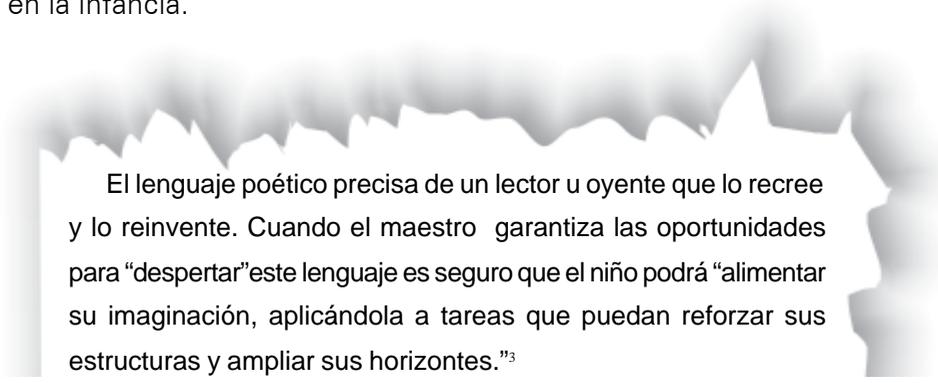
Este grupo se mezcló en sucesivas generaciones, tal como lo afirma el investigador *Guillermo Terrera*, con los indígenas puros y formó el elemento criollo auténtico.

Fueron estos núcleos los autores de las coplas y canciones populares que hasta hoy perduran.

La tarea de recopilación de este material no fue sencilla. En principio exigió el contacto directo del investigador o recopilador con la fuente, es decir, con el hombre que ha recibido esa información como herencia.

La poesía tradicional en el aula

La poesía de tradición oral sigue vigente en las aulas. A continuación, se incluye a modo de información una clasificación de este tipo de poesía que, se crea y se recrea en la infancia.



El lenguaje poético precisa de un lector u oyente que lo recree y lo reinvente. Cuando el maestro garantiza las oportunidades para “despertar” este lenguaje es seguro que el niño podrá “alimentar su imaginación, aplicándola a tareas que puedan reforzar sus estructuras y ampliar sus horizontes.”³

³ Rodari, Gianni

Durante muchos siglos, los hombres escucharon literatura, aunque ellos no sabían leer podían recordar largos romances, repetir viejas coplas y guardar para el futuro un caudal cultural que es sustento de la tradición de todos los pueblos. "Textos sin textos" ganados al tiempo por la voluntad de todos, incorporados a la historia de la humanidad porque el mismo pueblo le brindó su voz para enriquecerlos, amasarlos y traducirlos en diferentes épocas y sociedades.

Existe una vertiente en la que el niño es el eje transmisor e incluso el improvisador de variantes con su participación activa. Nos referimos al material folclórico de tradición oral que ha sido recogido en numerosas antologías y cancioneros regionales y nacionales, en nuestro idioma.

Este material comparte las características del hecho folclórico por ser: popular, oral, colectivo, anónimo y funcional.

Al cumplir una función en vigencia dentro de un grupo social presenta una finalidad en sí mismo, la cual proponemos subdividir de la siguiente manera:

- * **para dormir:** todas las canciones de cuna y nanas que se le canten al niño acunándolo, para conciliar el sueño.
- * **para mover el cuerpo:** las primeras rimas que a manera de imitación sugieren el movimiento de alguna parte del cuerpo, como por ejemplo: "Qué linda manito..." También las que rítmicamente mueven al niño sobre las rodillas, como el "Arre caballito..." y las que sirven para esconder una parte al final, como "Pisa, pisuela..."
- * **para sorprender al final:** este grupo de rimas comprende aquellas cuyo objetivo es sorprender al pequeño con cosquillas, seudo caídas libres que le provocan risa. Por ejemplo, el conocido "Aserrín, aserrán..." o el "Que se cae..."
- * **para hacer una ronda:** las que se juegan respetando la forma circular al son de cantos y acompañamiento con palmas.

- * **para dramatizar:** aquí se agrupan las rimas que van desarrollando un juego dramático (Ej.: “Mantantirulirulá...”, “Las estatuas”, “Antón Pirulero...”, etc.)
- * **para jugar con elemento:** comprende las poesías que se acompañan con sogas, canicas, pelotas, etc. Entre las que juegan nuestros niños están el “O,m/no moverme/no reírme “, etc.
- * **para sortear:** comprende las rimas para la elección o exclusión de un compañero de juegos. Generalmente, la palabra “tiene un valor mágico, con significado misterioso, Ej.: Una, do, li, túa...”o “Al pasar por una esquina...”
- * **para conjurar:** las rimas que invocan alguna protección con acento supersticioso o religioso. Ej.; “Sana, sana... “Santo Pilato/ la cola te ato/...”, etc.
- * **A dilucidar:** las conocidas adivinanzas, es decir las que tienen un concepto de dilucidar que se extrae del mismo texto.
- * **para agilidad verbal:** todo tipo de destrabalenguas.
- * **para nunca acabar:** las poesías que vuelven a empezar y nunca concretan un final.
- * **para decir disparates:** aquellas que rompen la lógica esperada y que provocan humor. Por ej. : “Asómate a la vengüenza/cara de poca ventana...”
- * **para cantar:** podría suponerse que este sub-ítem está implicado en los demás, y en efecto muchos ejemplos son cantados. Sin embargo por propia finalidad hay canciones folclóricas, letrillas, villancicos, coplas; etc. que no estaban contempladas en los anteriores.

Actividad 2.2

- Intente recordar alguna de las expresiones poéticas infantiles del texto anterior.
- Esta recopilación de material literario puede serle útil en sus prácticas como docente de plurigrado. Esta es una oportunidad privilegiada para tener en cuenta las tradiciones orales propias de la comunidad en la que usted trabaja. Las situaciones comunicativas reales dan significatividad a los conceptos trabajados a lo largo de este módulo. Seleccione aquellas que le resulten eficaces a la hora de trabajar con sus alumnos.

Actividad 2.3

Entre las actividades realizadas en el proyecto “Jornada de poesía” desarrollado en la primera parte, se incorpora una situación de recopilación y registro de material poético de tradición oral. En ese caso, las actividades de registro planteadas se constituyen en fuente de información, indagación y análisis.

- Lea el siguiente texto:

Las situaciones de registro de material de tradición oral requieren una escucha atenta, así se utilicen grabadores, porque éstos no siempre revelan la fuerza e intensidad de la voz, el ritmo que acompaña al poema y cuerpo a través de la gestualidad- condición que hace perder la precisión de las palabras. Además, se agrega una tarea de ordenamiento y consignación de fuentes para la comparación de versiones -tarea que tiene cierta complejidad y pone en juego procedimientos afinados de comprensión lectora.

También se desarrollan actividades de lectura y escritura que sostienen los distintos pasos de la secuencia. En la propuesta tiene un peso mayor la lengua oral, eje de casi todas las acciones. Sin embargo, las tareas de investigación acerca del tema: poesía de tradición oral, agrega un tipo de texto diferente y un tipo de indagación distinta, las fuentes de información que se utilizan también difieren. La actividad de diseño, se centra en la gestión de una propuesta de divulgación que excede las paredes del aula.

- Responda las siguientes preguntas en su carpeta:

§ ¿Qué razones de índole no solamente escolar sino social tiene en cuenta la maestra del caso relatado en la primera parte de este Módulo para dar tanta importancia a la poesía de tradición oral?

§ ¿Cómo hacer circular este tipo de material poético en otras situaciones de enseñanza donde no pierda sentido la lectura, la enunciación o el recitado de la poesía?

El trabajo con caligramas



En el caso relatado en la primera parte se presentó el trabajo con caligramas. Se retoma aquí, pues las actividades posibles de ser planteadas en torno a los caligramas, adquieren independencia de su inclusión en un proyecto de Jornada de poesía.

El término **caligrama** ha sido tomado de la obra del poeta francés Apollinaire, *Calligrammes*. Es el poema donde la disposición de los versos sugiere una forma gráfica.

El caligrama y la poesía

Postextual o pretextual, polidimensional, nueva poesía, experimental, concreta o visual: bajo tales términos, la búsqueda de superación de las fronteras entre las artes y los géneros ha jugado un papel fundamental en el proyecto creativo de nuestro tiempo, concurrente en todas las vanguardias del arte del siglo XX.

En el constante decurso de corrientes literarias ha correspondido a los momentos de experimentación y vanguardia la más radical reacción contra el estilo o los estilos heredados. Convencidos biológicamente de la inutilidad de un lenguaje complacido, satisfecho en sus formas, aceptado por el público mayoritario, y conscientes, por otra parte, de que estos rechazos generacionales son cíclicos en una historia de la literatura que avanza en reacciones pendulares, el escritor joven llega a poner en cuestión, en los casos extremos, no ya la validez de una expresión literaria que le parece caduca, sino los propios cauces de comunicación literarios (la página, el libro), las leyes básicas del texto escrito (el carácter secuencial del lenguaje) e incluso el valor de la propia lengua como instrumento cardinal de comunicación.

Manifestaciones tempranas de nuestro siglo ya pusieron de relieve la insuficiencia del lenguaje como materia prima de la creación, pues esta drástica denuncia subyace en las proclamas futuristas de sustituir la acentuación por signos matemáticos y musicales, usar tintas de distintos colores o romper con el diseño clásico de la página (otras innovaciones, por agramaticales, resultaron más arriesgadas: uso del verbo en infinitivo, supresión del adjetivo y del adverbio, empleo sistemático de la onomatopeya... hasta llegar al ideal de forjar el poema mediante «palabras en libertad»).

Independientemente de los logros de estas propuestas, es preciso recordar cómo el impulso por desbordar los límites de la expresión tradicional se acentuó en movimientos de vanguardia posteriores que no hicieron sino recoger y radicalizar las ideas apuntadas en el Manifiesto técnico de la literatura futurista (1910): disposición pictórica en la página (Caligramas (1913-1918) de Apollinaire, los textos de Hélices (1925) de Guillermo de Torre), los papiers collés de Picasso y Braque, collages cubistas y surrealistas... en una tendencia que proponía al modo romántico la unión de todas las artes en una labor transfronteriza que

aglutinara a artistas de diferentes disciplinas.

Tras un extenso periodo de distanciamiento entre formas plásticas y poéticas, nuestros últimos años son testigos de un proceso de revitalización de estas manifestaciones estéticas que tienden, en líneas generales, a dar protagonismo a la imagen sobre el texto escrito. Son producciones eminentemente visuales que han insistido, sin embargo, en apelar al epígrafe de «poesía» para su denominación. Este es un fenómeno que está a punto de convertirse en una de las corrientes estéticas más pujantes de nuestro presente.

El poema-objeto surge de una consideración de distinta naturaleza: frente a un lenguaje discursivo reproducido mediante hábitos editores monótonos y mecánicos, las nuevas formas, al incorporar elementos y símbolos de distintos códigos de comunicación (incluido el lingüístico), agrandan el tiempo de percepción de la obra y pueden incluso presentar como novedosos mensajes triviales o tópicos; esto es, consiguen atraer sobre ellas una atención adánica, prístina, que sufre la ilusión de encontrarse ante su significación por vez primera.

«Los creadores visuales toman la ambigüedad como lenguaje natural, como el fin y el medio de su expresión» (A. Gómez. Introducción a Poesía Visual. Libro objeto). La polisemia, la multiplicidad de lecturas (muchas obras aparecen bajo el epígrafe «Sin título») define así el perfil de estos objetos estéticos

Una de las implicaciones de las nuevas formas alcanza al concepto del «libro» rompiendo la imagen tradicional de lo que sólo ha sido un contenedor de textos (los escritores no escriben libros, sino «textos», encomendados a editores para su publicación), que pasa ahora a constituir parte preciosa de la obra completa; esto es, de cauce y medio de comunicación («El texto está siempre preso en alguna forma de material muerto... piedra, barro cocido, cuero o papiro», Mijail Bajtín) acaba convirtiéndose en fin: «Ante todo un libro objeto no es un mero soporte de palabras, es más bien una secuencia de espacio desarrollado en cualquier lenguaje escrito y en cualquier sistema de signos» (A. Gómez. *Ibidem*). Olvidados por los editores (estos volúmenes son de difícil ejecución, caros y aún minoritarios), han sido los creadores quienes, en una tarea paciente y artesanal, han producido muestras de sus obras (la fotografía constituye un medio esencial de presentación y difusión) o, en el mejor de los casos, autoediciones de

reducidísimas tiradas. Por contra, su condición de «arte visual», no sometido a barreras idiomáticas (la mayor parte de estas obras no necesita ser traducida), le ha permitido una vasta y rápida expansión -muy superior a las tendencias poéticas tradicionales-, protagonista ya de un único discurso internacional.

«Si en algún terreno poesía y arte siguen confraternizando es en el de la poesía visual o experimental. En este caso la poesía busca la imagen a través de recursos caligráficos, tipográficos y espaciales dentro de la página [...] Los autores [...] han puesto unas bases sólidas sobre las que este género literario se ha dignificado y se ha reivindicado como auténtica vanguardia poético-experimental, y no como un mundo marginal o alternativo frente a la poesía discursiva tradicional y 'oficial'» (Cano de la Iglesia, J. Introducción).

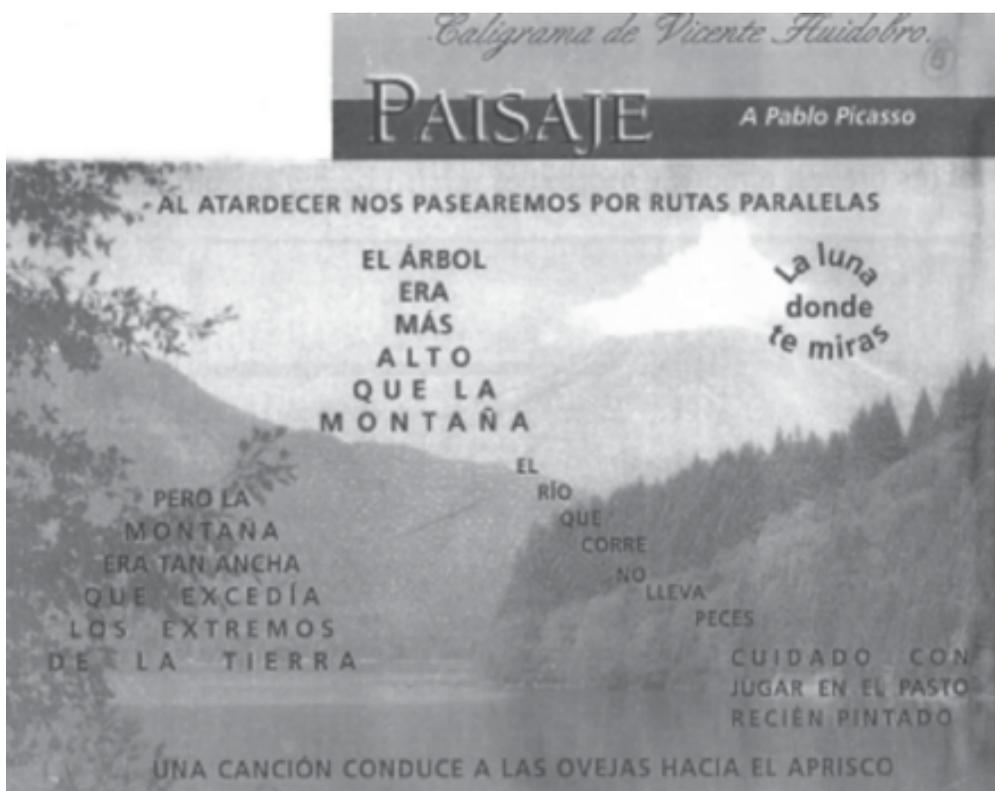
Literalmente, remontándonos al surgimiento de la escritura, el lenguaje poético aparece vinculado a las inscripciones rupestres, pictogramas e ideogramas, con toda su carga de gestualidad y valores mágicos. También desde su matriz predecesora de la notación alfabética, como en nuestra actualidad tecnológica, el acto poético arranca de la voz hablada, del habla de todos los días, marco del que el poeta condensa y purifica las palabras de la tribu. Ojo y oído.

La experimentación visual poética -con antecedentes desde el periodo grecolatino, el medioevo y el renacentista-barroco-, constituye una práctica que unifica formas como la pintura, la escritura de la palabra o su expresión verbal y expresiones gráficas de nuestro tiempo, como el montaje y el collage, o bien la grabación sonora o de video, así como las acciones corporales y sonoras hasta llegar a la tecnología de computación y de telecomunicaciones, haciéndolo desde un punto de partida que es el poema-objeto y cuya función última corresponde al destinatario.

Simias de Rodas. Contemporáneo de Calímaco y Euclides, figura en la Technopaegnia con un poema vertido en forma de huevo, y dos según los símbolos del hacha y las alas. El texto del «Huevo» debe leerse del primer verso seguido del último, y de éste pasar al segundo, y así alternadamente, hasta llegar al centro.

barroco en Europa.

Por un lado, el caligrama alfabetiza el ideograma, lo puebla de letras discontinuas y hace hablar así al mutismo de las líneas ininterrumpidas. Pero, a la inversa, reparte la escritura en un espacio que ya no tiene la indiferencia, la abertura y la blancura inertes; le impone distribuirse según las leyes de una forma simultánea. De ese modo, el caligrama pretende borrar las más viejas oposiciones de nuestra civilización alfabética: mostrar y nombrar; figurar y decir; reproducir y articular; imitar y significar; mirar y leer.



Poesía en forma de pájaro

azul
 brillante
 el ojo del
 pico anaranjado
 el cuello
 el cuello
 el cuello
 el cuello
 el cuello
 el cuello
 el cuello herido
 pájaro de papel y tinta que no vuela
 que no se mueve que no canta que no respira
 animal hecho de versos amarillos
 de silenciosa plumaje impreso
 que tal vez un suspiro precipite
 la misteriosa palabra que sujeta
 sus dos patas
 patas
 patas
 patas
 patas
 patas
 patas
 patas a mi mesa.

JORGE EIELSON

Espantapájaros

Yo no sé nada
 Tú no sabes nada
 Ud. no sabe nada
 Él no sabe nada
 Ellos no saben nada
 Ellas no saben nada
 Uds. no saben nada

Nosotros no sabemos nada

La desorientación de una generación tiene su explicación en la dirección de nuestra educación, cuya idealización de la acción era -¡sin discusión!- una mistificación, en contradicción con nuestra propensión a la meditación, a la contemplación y a la masturbación. (Gutural, lo más guturalmente que se pueda.) Creo que creo en lo que creo que no creo. Y creo que no creo en lo que creo que creo

“Cantar de las ranas”

	¡Y	¡Y	¿A	¿A	¡Y	¡Y
su	ba	llí	llí	su	ba	
bo	jo	es	es	bo	jo	
las	las	tá?	tá?	las	las	
es	es	¡A	¡A	es	es	
ca	ca	quí	quí	ca	ca	
le	le	no	no	le	le	
ras	ras	es	es	ras	ras	
arri	aba	tá	tá	arri	aba	
ba!...	jo!...	!...	!...	ba!...	jo!...	

OLIVERIO GIRONDO

El trabajo con caligramas en plurigrado

La ilustración de poemas es una actividad muy común en la escuela. Sin embargo, suele suceder que estas actividades se organicen de forma asistemática y que los fines que se persiguen se alejen bastante de los principios reguladores de toda actividad estética.

Para la jornada de poesía, en el caso relatado al inicio de este módulo, todos los alumnos de plurigrado están abocados a una misma tarea. Los fines que la presiden están orientados por el encuadre comunicativo que da sentido a las tareas de expresión literaria y plástica.

Los más pequeños trabajan con las siluetas de los lagartos. La maestra les alcanza papeles de colores para que las completen con texturas de diferente tipo (collage). Intenta que exploren expresivamente el color.

Los ayuda para que diseñen formas y utilicen colores que se identifiquen con el poema.

Muchos de los alumnos de tercero y cuarto han recortado las siluetas de los lagartos en papeles transparentes y las colocan sobre fondos oscuros. Completan con el anillo, las lágrimas y un sol fuerte y con rayos vibrantes.

Otros deciden quebrar las estrofas e intercalar dibujos entre ellas.

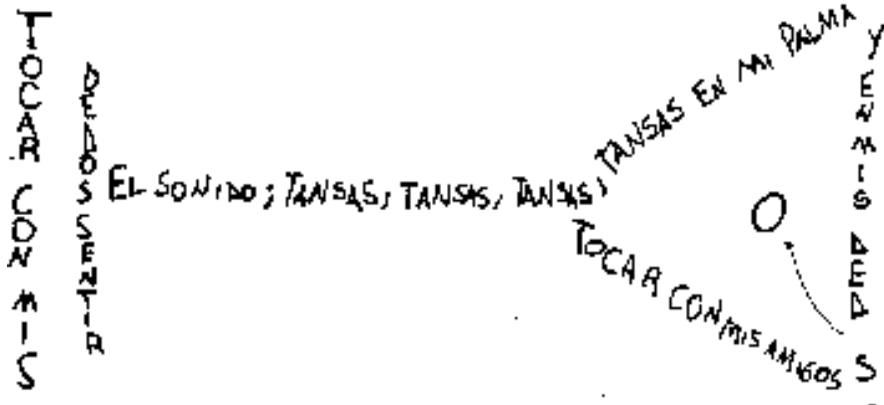
Los alumnos de quinto y sexto están entusiasmados con los caligramas. Releen los poemas de Federico García Lorca. Analizan caligramas que la maestra llevó especialmente para ellos para luego, comenzar con ganas la tarea.

Las producciones difieren. Algunos dibujan primero y después “agregan” los versos- de los poetas o inventados por ellos- siguiendo el contorno del dibujo. Otros avanzan sobre el desarrollo visual del poema escribiéndolo mientras mantienen la forma que les sugiere (estrella, sol, luna). Y unos pocos componen un espacio poético más acotado en el que intentan utilizar diferentes formas y distribuirlas en un espacio que indique movimiento.

La Noche



GUITARRA



Actividades de cierre

Actividad 1

Analice la propuesta presente en la unidad y **consigne** las actividades de lectura y escritura que se despliegan en ella:

- **Indique** los objetivos que guiaron a los alumnos durante el proyecto
- Incorpore **una secuencia de actividades que podrían realizar los alumnos en relación con:** hacer circular una experiencia similar **en los encuentros poéticos periódicos que se sugieren en este material.**
- **Desarrolle** los objetivos que se propondría, las intervenciones posibles que realizaría. Incorpore los contenidos de lectura, escritura y lengua oral que se abordarían.
- **Relea** el material bibliográfico de los anexos 1 y 2 y fundamente sus decisiones.
- **Incluya** estas actividades en su carpeta personal y compártalas con sus colegas en la tutoría.

Actividad 2

- **Lea** el material bibliográfico de los anexos.
- **Tome nota** de las relaciones que pudo establecer entre los textos leídos y las actividades planteadas en esta unidad.
- **Planifique** una de las propuestas de primer ciclo de: *Escribir en la escuela* de Liliana Tolchinsky –Anexo1- teniendo en cuenta las características de un plurigrado.
- **Incluya** estas actividades en su carpeta personal y compártalas con sus colegas en la tutoría.



Anexos

Escribir en la escuela

Liliana Tolchinsky Landsman

Aprendizaje del lenguaje escrito, Barcelona, Anthropos, 1993

***La escritura... crea un nuevo tipo de
conocimiento científico; y una nueva forma
de aprendizaje, llamada enseñanza.***

Halliday, 1989

Barcelona; escuela pública; primer día de clase. El año anterior las maestras de primer ciclo asistieron a un curso de reciclaje cuyo título era "La escritura y el lenguaje escrito: procesos de adquisición y actividades didácticas", y este año tratarían de instrumentalizar algunas de las cosas que se habían elaborado en ese curso.

¿Cómo encararían la enseñanza de la lectura y la escritura? ¿Qué diferencias fundamentales habría este año respecto a lo hecho otros años?

Entre las maestras, la de parvulario era la más ansiosa y expectante, tal vez, porque había incorporado un nuevo tema a su trabajo. La organización básica de su aula no cambiaría; el trabajo en rincones le seguía pareciendo la mejor manera de organizar la actividad del parvulario, pero, a partir de este año, el aprendizaje de la escritura y el lenguaje escrito se incluía como uno de los temas curriculares. No actividades preparatorias para la lectura y la escritura, no actividades de prelectura o de pre-escritura, sino actividades de escritura y de desarrollo del lenguaje escrito.

Recuerda su reacción cuando comenzó a oír algo sobre el tema. ¿Enseñar a leer y a escribir en el parvulario?, ¿para qué? ¿es que acaso los niños están maduros

para eso?; ¿qué significa esta nueva moda?

Tardó algún tiempo en darse cuenta de que no se trataba de un nuevo método para la enseñanza precoz de la lectura y la escritura, sino de una aproximación íntegramente diferente. La idea era continuar desarrollando en la escuela lo que los niños ya habían comenzado a aprender acerca del lenguaje escrito fuera de la escuela. La propuesta consistía en aprovechar lo que se sabe acerca de cómo los niños aprenden, para fomentarlo en la escuela.

Investigadores de distintas disciplinas, especialmente psicólogos y psicolingüistas, habían estudiado en los últimos años los procesos de adquisición del lenguaje escrito y compartían con maestros y educadores lo que habían encontrado para que fuera reelaborado en el aula. Muchos de los investigadores no habían sido nunca maestros de primaria, ni lo serían; otros tenían experiencia docente, pero no habían podido aún aplicar en el aula lo que parecía implicarse de los descubrimientos acerca de los procesos de adquisición. Por eso, algunas de las ideas que proponían eran aún vagas y generales. Parecían tener mucho más claras las distinciones teóricas y los detalles de lo que los niños aprendían “por sí mismos” que lo que debía hacerse exactamente en el aula. Por eso era importante que se trabajaran esas ideas en el aula. En algunas escuelas de Barcelona, de Italia, de Sudamérica ya se había comenzado hace algunos años a utilizar esta aproximación al aprendizaje. Habían leído en el curso algunos trabajos de aplicación tanto en educación ordinaria como en educación especial. La propuesta tenía asidero, se había comenzado a verificar su eficacia: debía generalizarse.

Parece mentira, reflexiona la maestra, cuántos cambios en la manera de encarar el trabajo trae consigo la inclusión del lenguaje escrito como tema curricular.

Este año, a diferencia de años anteriores, el aula de parvulario no estaría llena de letreros, los niños no encontrarían la biblioteca ya organizada, ni estarían colocados sus nombres sobre los percheros donde dejan sus abrigos y batas. Tal vez resulte paradójico que el año que más pensaba dedicarse al tema del lenguaje escrito fuera el año que menos letreros preparados tenía. Lo que sucede es que este año confeccionaría los letreros que necesitara junto con los niños, y no en su casa o por la tarde en la escuela. Discutiría con ellos el propósito de cada letrero, el texto que conviene incluir, y, ¿por qué no?, les pediría que ellos mismos lo escribieran o lo copiaran.

Esa era una de las diferencias que ahora tenía clara, la diferencia entre escribir y copiar. Son dos actividades diferentes, cada una con sus exigencias y con sus propósitos, aunque muchos maestros suponen que al comienzo de la escolaridad los niños sólo pueden copiar y, más adelante, podrán escribir. Ahora se sabe que el niño puede escribir aun antes de saber copiar; que la actividad de escribir es diferente de la de copiar, y que hay que saber cuándo es mejor usar una u otra.

Los niños aprenderán a escribir escribiendo, y no sólo copiando. Por lo tanto, hay que diseñar situaciones en las cuales necesiten y quieran escribir, aun cuando sean pequeños y nadie se haya dedicado formalmente a enseñarles las letras.

Uno de los rincones que más cambiaría sería la biblioteca del aula. Otros años albergaba casi exclusivamente libros especiales para niños de parvulario, muchísimos de los cuales eran libros con imágenes y sin texto. Este año habría una enorme variedad de material “bibliográfico”. Toda su familia y muchos amigos, habían colaborado, y no había resultado nada difícil proveerse de una nutrida biblioteca. Libros de cocina, guías de viajero, catálogos, libros de poesías, varios títulos de “autores famosos” y revistas del corazón eran algunos de los nuevos materiales de lectura incorporados. Habría libros y folletos en catalán y en castellano, y algunos en inglés y en francés. Pensaba que sería divertido descubrir en qué momento los niños se daban cuenta (y si se daban cuenta) de que estaban escritos en diferentes idiomas. Tal vez prestarían atención a las diferentes combinaciones de letras en cada lengua o a signos especiales que aparecen en catalán y no en otras lenguas, como, por ejemplo, la diéresis. En sitios donde se hablan lenguas distintas –por ejemplo, en algunas regiones de Suiza donde los niños escuchan italiano y francés-, algunos investigadores encontraron que los niños se dan cuenta muy precozmente de cuándo está escrito en diferente idioma, mucho antes de que puedan leer lo que dice.

La organización del material de la biblioteca se llevaría a cabo con los niños, en una secuencia de actividades.

En principio, la maestra no traería todo el material de que dispone, para no complicar demasiado el ordenamiento y, además, porque algunas cosas las reservaba para temas que abordaría más adelante.

- Comenzaría comentando con los niños la necesidad de ordenar el rincón de la biblioteca y separar el material en los estantes disponibles. Para hacerlo, hojearían juntos el material alrededor de la instrucción “vamos a ver de qué será este libro”.

- Estaría muy atenta para descubrir en qué se fijan los niños para decidir de qué trata un libro: ¿miran las ilustraciones?, ¿la distribución en las páginas?, ¿reconocen algunas letras? Intentaría averiguar qué distinciones hacen de los diversos materiales de lectura –periódicos, revistas, libros de cuentos, de poesías, canciones, enciclopedias-, cómo los denominan, qué se imaginan que hay escrito en ellos.

- Cada reunión de ordenamiento de la biblioteca serviría para realizar pequeñas dramatizaciones alrededor de la lectura de cada uno. Jugarían a leer cuentos, a leer el periódico, a decir poesías del libro, etcétera.

Obviamente muchas de las lecturas las haría ella misma. Respecto a este punto

quería guardar cierto equilibrio entre la “magia” del acto de lectura y los diálogos instructivos alrededor de la lectura. No toleraba la idea de transformar cada cuento o cada poesía en una clase o en un juego de adivinanzas. Por eso, muchas veces, elegiría un relato interesante y, recogida entre los niños, lo leería lentamente para disfrute de todos. Otras veces, en cambio, antes de comenzar a leer les preguntaría a los niños acerca del libro, de qué les parece que se trata, quiénes son los personajes, dónde está escrito el título, etc. Otras, las preguntas o las observaciones vendrían después, en la segunda o tercera o quinta o sexta lectura. No teme la repetición: sabe cuánto encanta a los niños y cuánta riqueza podían encontrar en volver sobre lo mismo.

Pediría la participación de otros niños en la lectura de relatos, de poesías o en la consulta de otros materiales. Había combinado ya con sus compañeras de tercero para que esto fuera posible. Una vez por semana algún niño de segundo vendría a leer al rincón de biblioteca. Esto beneficiaría tanto a los pequeños como a los más grandes, a los más pequeños por el honor de tener un compañero más grande compartiendo con ellos una actividad y con el cual podrían conversar como no lo hacen habitualmente con sus maestros. A los mayores, porque por fin tendría sentido la lectura en voz alta. Las clases de lectura de los niños mayores suelen tener como única audiencia la maestra; ahora se daba la oportunidad de tener otra audiencia, una audiencia real. Por supuesto, los niños mayores podrían preparar su lectura. Nuevamente, la preparación de la lectura para que los niños pequeños la disfruten tiene un sentido muy diferente de la preparación de la lectura para que la maestra evalúe su nivel. La evaluación podría ser hecha de todas maneras, y los beneficios se multiplicarían para todos.

Algunos de los materiales del rincón de biblioteca también se aprovecharían en otros rincones. Por ejemplo, cuando trabajaran con arcilla, buscarían modelos en un libro sobre artesanías precolombinas, o si se le ocurría jugar a la “peluquería de señoras”, no se olvidarían, de poner las revistas del corazón.

Por supuesto, al lado del teléfono, en la casita, estaría el listín telefónico. Juntos buscarían cuál de los niños figura o no en el listín, cuántos apellidos como el suyo aparecen. Una de las maestras del grupo comentó que había ensayado esa actividad en su clase y que algunos niños quedaron tan fascinados al ver los nombres de sus padres escritos en un libro tan gordo que el listín telefónico se transformó para muchos en un texto fundamental.

Tenía intenciones de dedicar un espacio especial a la corrección, tanto en el rincón de biblioteca como en el de arte. Había acordado con las profesoras del ciclo la importancia de incluir la revisión y la corrección de los trabajos como parte del proceso de producción habitual, no sólo como una actividad posterior a cargo de la profesora y cuyo propósito es evaluar al alumno. Para conseguirlo había que comenzar desde el parvulario. Con ese objetivo había incluido en un estante

de la biblioteca toda clase de materiales para corregir trabajos: goma de borrar, tijeras, "tippex", "celo". Cuando los niños escribieran o dibujaran les comentaría acerca de la posibilidad de corregir o cambiar algo de lo hecho, mostrándoles cómo hacerlo. Cuando los niños le mostraran sus trabajos, trataría de ser sincera y si había algo que ella pensaba que podía ser mejorado, se lo diría y juntos irían a corregirlo. Era importante cambiar el signo de la corrección: de algo impuesto por la maestra a parte del proceso de producción de textos, dibujos, maquetas, etcétera.

Más adelante, cuando los niños hubieran comenzado las clases de música, incluiría también libros con piezas musicales, con su correspondiente notación. Esta idea la había comenzado a planificar con la profesora de música, pero debería seguir elaborándola un poco mejor. Lo que sí tenía claro era la idea de reunir las letras de todas las canciones que los niños aprenden y organizar un cancionero. Si los niños iban aprendiendo las canciones de memoria y tenían las letras por escrito, podrían leer las canciones de los cancioneros e ir descubriendo las correspondencias entre lo que cantaban y lo que estaba escrito. Propondría a los niños actividades para memorizar las canciones. De todas ellas había grabaciones, de manera que los niños podían disponer de las grabaciones individualmente o en parejas, y aprender la canción de memoria.

Este año trabajaría muchísimo con arcilla, plastilina y masa. Uno de los rincones que pensaba mantener más activo era el de los materiales "blandos y sucios". Curiosamente, de pronto se redimensionaron muchas de las actividades que habitualmente se hacen en el parvulario. No se trata de jugar con planstilina para que los niños aprendan la forma de las letras o de discriminar formas geométricas para que aprendan a discriminar letras. Realizaría esas actividades, pero por el valor que tienen en sí mismas. Trabajar con materiales blandos es divertido, útil, creativo e interesante; entonces, lo hará por eso y no por el eventual beneficio psicomotriz o académico.

Como todos los años, irían al museo Picasso, pero esta vez con un objetivo muy definido. Quería mostrarles a los niños cómo Picasso había copiado a Velázquez. Consiguió una gigantesca reproducción de Las Meninas para traer a la clase, antes de la visita al museo, y la tarea de los niños durante la visita sería tratar de descubrir si hay en el museo algún cuadro que se le parezca. Posteriormente, pensaba trabajar sobre el tema de la copia: la opinión que tenían sobre la copia, si estaba bien o mal copiar, las razones que ellos suponían que habían llevado a Picasso a copiar; por fin, toda clase de juegos alrededor de copiar, imitar, reproducir; copiar el dibujo de otro niño descubriendo cuál es la mejor manera de ubicarse para que salga exactamente igual, reproducir una parte del dibujo y modificar otra, producir variaciones sobre el mismo dibujo, etcétera.

Este año también se dedicarían bastante a la cocina. No se atrevía a preparar

comida caliente desde el principio –eso lo haría más adelante, ya que los niños eran aún pequeños y temía complicarse demasiado-, pero sí prepararían comidas frías, comenzando con unas buenas ensaladas, contando con la colaboración de los padres. Había hablado con tres padres y estaban dispuestos a dedicar una mañana, uno de ellos hasta se había demostrado entusiasmado, ya que era muy aficionado a la cocina. Durante el año trataría de convencer a otros; era posible que lo lograra. Los niños sabrían exactamente que los padres venían a ayudarlos a preparar las comidas. Cada padre trabajaría con un pequeño grupo y podría proponer una ensalada de su propio repertorio o consultar la bibliografía culinaria del rincón de biblioteca. Aprovecharía la oportunidad para explorar la organización de los libros de cocina. No todos los recetarios están organizados de la misma manera. En algunos, aparecen las listas de ingredientes y luego las indicaciones; en otros, los ingredientes aparecen solo para recetas nuevas. En todo caso era importante que los padres “exploraran los textos” con los niños y decidieran la receta. Además, en una ensalada de escarola aparecen concentrados muchísimos de los “conceptos” que se trabajan durante todo el año (diferencias de tamaño, grosor, tinte y textura), y resultaba mucho más divertido explicarlos alrededor de la escarola que en la pizarra. Sobre todo, la dirección de la información era importante: en este caso, se parte de una información textual (la receta de cocina) y se llega a una información experiencial (la ensalada).

Había pensado, además, una enorme variedad de actividades alrededor de la confección de letreros. Habría letreros indicando el lugar del material de uso común en los estantes, el programa de actividades de cada día y el cuadro con el estado del tiempo. Para cada una de estas actividades, decidirían el o los textos, y los escribirían.

Durante el curso de reciclaje se había insistido en que los niños que crecen en una comunidad que usa la escritura reconocen sus funciones: en este caso, la de indicar y diferenciar la pertenencia de ciertos objetos, el orden de ciertas actividades. Sería interesante verificar si eso ocurre en su grupo, si alguno de los niños, de entre cuatro y cinco años, propone escribir un letrero para identificar los materiales o la confección de una tabla para indicar cada día el orden de las actividades y el estado del tiempo. Esta era otra diferencia respecto de años anteriores y sentía una enorme curiosidad por saber qué conocían sus alumnos acerca de estas cuestiones.

Cada una de las tareas que antes hacía fuera del aula (leer el periódico, escribir cartas a los padres, preparar las invitaciones para las reuniones de profesores o para recordar los pagos de las excursiones) se convertirían en actividades; para realizar con los niños en situaciones de exploración de los distintos usos de la escritura. Eso era algo que realmente se proponía conseguir, que los niños

probaran y exploraran el escribir y lo escrito, así como prueban otras actividades y otros materiales.

Si tanto se insistía en que los niños aprenden experimentando ¿por qué no dejar que experimenten con la escritura? Es cierto que la escritura es un sistema convencional de notación del lenguaje, y eso la diferencia del dibujo –abierto a todo tipo de invención posible... No se trata de que inventen, si cada uno inventara letras no podríamos comunicarnos por escrito. La idea es que avancen en su conocimiento, pregunten, verifiquen y no teman equivocarse. Nuestra vida cotidiana está impregnada de la escritura y no sería nada difícil compartir esos múltiples usos con sus alumnos.

La maestra de primero estaba sumamente curiosa. Hacía muchos años que trabajaba en primer ciclo, pero no dejaba de emocionarse cuando, al cabo de cierto tiempo, los niños comenzaban a leer. En estos momentos, sin embargo, no pensaba sólo en el punto de llegada, cuando los niños ya leyeran, sino también en el punto de partida. Durante varios meses había escuchado que los niños construyen conocimiento acerca de la escritura mucho antes de que se les comience a enseñar formalmente. Había analizado ejemplos de producciones infantiles que los compañeros de otras escuelas y las coordinadoras traían a las reuniones de reciclaje, no sólo en catalán, sino en francés, en italiano y hasta en hebreo. Resultaba sorprendente que los primeros pasos en el descubrimiento de la escritura fueran tan parecidos en diferentes lenguas. Lo que hacen niños israelíes de cuatro o cinco años cuando “escriben” es casi idéntico a lo que hacen los niños catalanes de edad similar. Y eso que los sistemas de escritura son muy diferentes, no sólo porque la forma de las letras es distinta o porque en hebreo se escriba de derecha a izquierda, sino porque en hebreo todas las letras del alfabeto son consonantes; cuando hay que escribir una palabra que tiene consonantes y vocales, por ejemplo, la palabra “par”, se dispone de una “p” y de una “r” pero no de una “a”. Al leer la palabra, el lector que habla hebreo se da cuenta que se trata de “par” (además, en hebreo no existe “por” o “pir”) y sabe que la “p” debe ser leída /pa/. El lector agrega sonidos que no están indicados gráficamente. El desciframiento de la palabra se basa en el conocimiento de la lengua.

Tras las explicaciones, esta manera de escribir y leer le había parecido difícilísima y, además, no entendía por qué ella, una maestra catalana que enseña en Sant Feliu, estaba estudiando sobre el hebreo. Más adelante se dio cuenta de que lo de la escritura hebrea se había traído a colación por varias razones. Primero, para que se entendiera qué significaba “sistemas de escritura diferentes”; cuando más adelante se habló de niños que tenían “sistemas de escritura diferentes”, sabía exactamente a qué se estaban refiriendo. Ello no implica, necesariamente, usar otras letras: el niño podía estar usando las letras de nuestro sistema de escritura, pero su valor podía ser diferente. Si, para los que ya sabemos escribir

convencionalmente, la letra "b" vale /b/, para un niño que tiene un sistema diferente, puede valer /bo/ cuando, en lugar de escribir las cuatro letras de "bola", escribe "bla": no significa necesariamente que se haya olvidado una letra, sino que la letra "b" basta para representar la sílaba -bo-.

La segunda razón por la cual se habló de sistemas de escritura diferentes tenía que ver con el proceso de lectura: para resaltar cuánto agregamos u omitimos en el proceso de leer. Todo lector, en cualquier lengua de que se trate, agrega, quita o modifica a lo escrito. Lo que sabemos, lo que recordamos o creemos va modificando constantemente lo que vamos leyendo.

A pesar de todas estas reflexiones, quedó alelada cuando vio ejemplos de niños castellano parlantes que escribían... ¡sólo con vocales! Parecía hebreo al revés. Ahí descubrió que los niños no se olvidaban las consonantes, sino que "leían" en las vocales también las consonantes. Para escribir "coche", habían puesto "oe"; al leerlo, leían "coche". Cada letra que ponían, en realidad, valía, según el análisis de la palabra que habían hecho, por una sílaba, o más exactamente, por lo que se denomina segmento CV, que a veces coincide con una sílaba.

Mil preguntas le surgieron entonces. ¿Serán sistemáticos los niños?, ¿podrán leer lo que han escrito, uno o dos días después?; ¿por qué sólo vocales?; ¿qué sucedería si tuvieran que escribir "toma la sopa"?; ¿escribirían "oaaoa"? Lo sabría dentro de pocos días. Sabría, además si sus alumnos se atrevían a escribir según "su parecer". Eso nunca se le había ocurrido: pedir a los niños que escriban, sin preguntarse antes si ya les había enseñado las letras correspondientes. Siempre había dedicado los primeros meses a copiar de la pizarra o del libro y a completar palabras y oraciones en los cuadernillos de ejercicios; pasaban bastante tiempo hasta que les proponía a los niños escribir algo solos. Este año, en cambio, tenía pensadas secuencias de actividades en las que los niños escribirían... hasta nombres extranjeros.

Los niños estarían organizados en grupos de cinco, como todos los años. Lo que había pensado es que en una de las sesiones de trabajo iba a dar a cada grupo varias revistas de actualidad y de deportes –Cambio 16, Time, Hola- con la consigna de buscar "caras conocidas", personajes conocidos. A ver cuántos rostros de personajes reconocen los niños. Después, preguntaría los nombres de aquellos que los niños reconocen. Posteriormente, buscarían en los textos los nombres correspondientes. Lo podrían encontrar recortar y pegar.

Algo similar haría con bebidas (Schweppes, Coca-Cola, La Casera, Kas); ésas sí serían inmediatamente conocidas por la mayoría de los niños –y todo el abecedario y sus combinaciones estarían en sus nombres. Finalmente, toda la información proveniente de la televisión, de la publicidad, se convertiría en aliada. Cocodrilo Dundee y Las tortugas ninja se leerían no sólo fuera de la escuela, sino también en clase.

Muchas restricciones que habían regulado su manera de enseñar se habían levantado de pronto. Antes había palabras fáciles o difíciles, según la combinación de sonidos o letras; ahora había palabras necesarias o inútiles, según la situación precisa en la que los niños necesitaban escribir. Si había que escribir “mandarina” o “aceite” porque estaban construyendo un supermercado, estas palabras eran más fáciles que “papá”. Eran más fáciles porque eran las necesarias para el supermercado.

El criterio para decidir los textos no sería un criterio fonológico, sino un criterio estético, funcional o de interés científico. No comenzaría ni por las vocales ni por las consonantes, ni por las sílabas directas ni por las sílabas invertidas. Leerían y trabajarían cuentos, fábulas, canciones, poesías, refranes, enciclopedias, diccionarios. Escribirían lo necesario para el desarrollo de los diferentes temas del programa, para entender mejor lo que leen, para comunicarse con otros niños o adultos, para registrar hechos que quieran o necesiten registrar.

La biblioteca del aula estaría más nutrida que nunca no sólo con libros de cuentos, sino con revistas de deportes, cancioneros y juegos con sus correspondientes instrucciones. Sentía curiosidad por ver qué cara pondrían sus alumnos cuando ella abriera un libro que nunca hubieran visto y les preguntara de qué les parece que se trata ese libro. Le gustaba sobremanera la cuestión de las “múltiples lecturas”. Tradicionalmente se hablaba de lectura y escritura como actividades monolíticas, pero ahora veía claro que había muy diferentes maneras de leer y de escribir, según los propósitos, según los tipos de texto, los conocimientos previos de cada uno, etcétera.

Había pensado, por ejemplo, en una secuencia de actividades alrededor de la lectura de un cuento largo. Esta secuencia de lectura tenía varios objetivos: primero, divertirse con el cuento; segundo, volver a divertirse; tercero, explorarlo desde distintas perspectivas; y cuarto, re-escribirlo desde alguna perspectiva. Lo había elegido porque le gustó; a ella, como adulta, le había interesado y la había mantenido en suspenso; le pareció chispeante y original. Pensaba organizar “sus lecturas”.

Comenzando por el título (El segrest de la bibliotecaria, de Margareth Mahy), comentaría acerca de la autora, una bibliotecaria que vive en Nueva Zelanda y, por lo tanto, no había escrito en catalán, sino que fue traducida. (En el momento que pensó en esta situación se le ocurrieron mil actividades alrededor de la cuestión de la traducción. En su clase había niños catalanoparlantes, castellanoparlantes, dos niñitos de Marruecos que hablaban francés en sus casas y uno que hablaba árabe, aunque no recordaba exactamente de dónde había venido. ¡No cualquier clase podía darse el lujo de experimentar alrededor de la traducción con niños de seis años!).

Antes de leer el cuento, pediría a los niños que pensarán qué podría pasar entre

una banda de ladrones y una bibliotecaria. Que cada uno lo piense, pero no lo diga. Haría toda la escenografía de estar pensando; uno o dos minutos de silencio en posición de pensar. Después de leer el cuento verían quién “lo adivinó”. Si algún niño quisiera escribir lo que le parecía que sucedería, podría hacerlo, y si alguno quería decírselo para que ella lo escribiera, también lo haría. Pero cada uno por separado, en secreto, para guardar el suspenso. Las expectativas de los niños organizarían la audición del cuento. Muchos niños escucharían el cuento tratando de verificar sus propias expectativas. Es probable que hubiera algunos problemas, sobre todo con aquellos que tuvieran cierta dificultad para controlar la frustración –de que sus propias anticipaciones no se realicen- o con algunos que estuvieran tan preocupados en encontrar lo anticipado que no pudieran escuchar. De todas maneras, valía la pena verificarlo.

Leerían luego el primer capítulo. Es importante cómo se lee un cuento, la entonación del lector, la ubicación y comodidad de los que escuchan. Cuidaría todos esos detalles. La magia de un buen relato debe ser conservada. Sabía que muchas palabras no las entenderían, no sólo porque había niños que no hablaban catalán en sus casas, sino porque el vocabulario de los libros –sobre todo si son buenos- es diferente del de uso cotidiano. No importaba: su tono de voz y la trama del relato preservarían el significado general. Sobre los detalles, sobre las construcciones o palabras nuevas trabajaría después. En un primer momento era fundamental que el cuento atrapara y fuera escuchado-leído en tanto tal.

El resto de los capítulos los leería de igual manera, uno por día. El propósito era que los niños esperaran el momento de la lectura, pensarán en lo que había pasado y en lo que aún sucedería, hablaran entre ellos de lo leído. Eso es imposible que suceda con las lecturas de una vez o lecturas muy aburridas.

Acabada la lectura de todos los capítulos, preguntaría si querían volver a escucharlo. Todos sabemos la importancia de la repetición en la posibilidad de comprensión. En realidad, pocas veces se trata de una repetición ya que cada vez escuchamos diferente, pero al menos dar una nueva oportunidad para volver sobre el mismo material. Seguramente, querrían volver a escucharlo.

Luego, controlaría las anticipaciones, averiguando quién acertó en sus predicciones. Obviamente iba a ser una magnífica oportunidad para ver quién recuerda lo escrito, cómo se las arreglan para “recuperar” el texto, cómo comparan entre lo anticipado y lo leído, etc.

Más adelante, trabajarían sobre los personajes. Por supuesto que aquí el vestuario era importante, sobre todo al principio. Por suerte había conseguido cantidad de “trapos viejos”, y todos son útiles a la hora de disfrazarse. Como primer juego, unos niños se disfrazarían de ladrón, de policía, de bibliotecaria, de jefa de la banda, etc., y los demás deberían averiguar cuál es el personaje.

Posteriormente, deberían jugar al mismo juego, pero sin vestuario. Los personajes deberían ser reconocidos por la manera de hablar –como ladrón, como bibliotecaria, etc. Si querían repetir exactamente el discurso de algún personaje, deberían consultar el texto, y en eso los ayudarían. Localizarían los párrafos en los cuales aparecen los diálogos de cada personaje (podría marcarlos sobre una fotocopia ampliada) y podrían leerlos y releerlos cuantas veces fuera necesario. Estarían, efectivamente, estudiando la lectura, pero con un propósito claro y definido. Podrían, además, “ensayarlo” cuantas veces necesitaran. Aquellos que no quisieran consultar el texto deberían inventar su imitación, y, en ese caso, resultaría interesante ver qué imita: si para imitar un personaje se remiten al tema y hablan de robar para ser reconocidos como ladrones, o de libros para ser reconocidos como bibliotecarias, o si recuperan indicadores de vocabulario o de organización del discurso.

Trabajarían, además, a nivel de vocabulario y detalle. Por ejemplo, buscar en la Enciclopedia Médica y en otras más populares la definición de sarampión y verificar cuánto se aleja o se asemeja el tratamiento recomendado en estos textos del recomendado por la bibliotecaria en el relato.

De aquí en adelante se habrían numerosas posibilidades de aprovechamiento del texto que manejaría; según el interés del grupo. Lo importante era *volver al texto* varias veces, durante bastante tiempo. Durante ese tiempo la capacidad de lectura y escritura de los niños se modificaría, o sea que cada retorno al texto sería diferente. En cada retorno, se buscaría y, por ende, se descubriría otra información.

Además de la lectura de relatos, poesías, cancioneros, revistas y enciclopedias, según fuera necesario, quería dedicar algunas “sesiones” a la interpretación de instrucciones no escritas. En la ciudad y en las casas de la mayoría de los niños hay cantidad de indicaciones gráficas que, si bien transmiten información, no están escritas alfabéticamente. Las instrucciones para encender y apagar el televisor o el aparato de video, las señales de tránsito, las flechas que indican direcciones, las instrucciones de muchos juegos infantiles y de muchos aparatos electrodomésticos. ¿Qué entienden de estas indicaciones los niños? ¿Cómo las usan? Tenía la impresión de que se arreglaban muy bien en el mundo de la “semiografía”, pero quería verificarlo. No suponía que hubiera alguna relación entre la capacidad de interpretar un icono y la posibilidad de leer una palabra. Realizaría esta actividad porque cada vez era mayor la cantidad de información que se transmite “semiográficamente” y los niños deberían aprender a arreglarse con ella tanto como con la escritura alfabética.

También su relación con el dominio de las cifras había cambiado. En la escuela, las cifras se usan, casi exclusivamente, para anotar cantidades y hacer cuentas, pero resulta que las cifras aparecen y se usan en múltiples contextos. En nuestra

cultura, las cifras representan una gran variedad de conceptos numéricos y cuantitativos: describen serie o conjuntos de objetos discretos; describen medidas (peso, altura, pero igualmente tallas de ropa y voltaje); se usan como etiquetas para identificar objetos, distinguiéndolos de otros, como en el caso de los números telefónicos o de las direcciones. Tienen funciones informativas, pero también prescriptivas, como, por ejemplo, en relación a las películas prohibidas para menores o de la hora de ir a dormir. Hay múltiples convenciones para escribir los números y para traducirlos verbalmente, y no tenemos por qué suponer que estas diferencias estén claras para los niños. La idea era dedicarse a explorar textos numéricos con el mismo cuidado con que exploraban otros tipos de texto, no relacionándose con las cifras sólo en función del cálculo. Los niños aprenderían, entonces, a escribir sus números de teléfono y sus direcciones, y compararían sus talles y sus tallas. Cuando visitaran la tienda, verían cómo están organizadas las prendas por talle y cuáles son los precios de los distintos artículos. Discutirían, además, las relaciones de precio – cuáles son más caros y cuáles más baratos-, aun antes de que los niños hayan estudiado las grandes cantidades o el valor posicional. Trabajaría sobre las intuiciones de los niños. Ella sabía, por sus propios hijos, además de por los trabajos que habían comentado en el curso, que las “intuiciones” respecto a las cantidades dinero no corrían parejas con el programa de matemática y que los niños saben que mil pesetas son más que quinientas pesetas aunque no tengan muy claro que 250 son menos que 300. Otro de los temas que trabajaría de forma diferente es el de la producción de textos. Desde el principio trabajaría la producción textual como un proceso que incluye distintas fases: generación de ideas, consulta a otras fuentes o “expertos”, selección y decisión, pre-texto, revisión. Las fases no son obligatorias, dependen de las circunstancias de producción, de los propósitos, de la audiencia, pero su potencialidad debía ser reconocida por el niño desde el principio. Al plantear la redacción de una invitación a los padres, por ejemplo, discutirían en pequeños grupos qué poner – eso puede ser considerado una frase de generación de ideas-, pero les daría un modelo de invitación escritas otros años para que no tuvieran que “inventar” un formato adecuado de invitación y pudieran pedir todos los datos necesarios para llegar a redactar una invitación que cumpla su función comunicativa. Seleccionarían, pues, qué poner y redactarían un primer borrador. Es posible que ese fuera el mejor momento para comparar lo que habían hecho los diversos grupos y decidir un texto único. El texto decidido podría ser entonces copiado en la pizarra, copiado luego por cada niño en papel de carta y enviado por correo.

Claro que para llevar a cabo estas ideas tendría que aumentar mucho más el trabajo en pequeños grupos; todo lo que había diseñado no tenía sentido si no había un buen nivel de interacción entre los niños. Era consciente de las dificultades

de trabajar en grupo. Los niños son muy diferentes y a algunos les resulta difícil arreglarse con los compañeros sin un adulto actuando de intermediario; otros aprovechan la ocasión para dar rienda suelta a toda su energía y se pueden producir situaciones difíciles de controlar. También la evaluación del progreso de cada uno es complicada cuando trabajan en grupo. Lo haría lentamente: al principio, tareas cortas; asimismo, se sentaría con cada uno de los grupos, enseñándoles a interactuar, pautando los intercambios. Habría, obviamente, momentos de trabajo colectivo y momentos de trabajo en grupos. Con paciencia, lo conseguiría.

Sabía que llegarían niños con distinto nivel, que algunos sabrían mucho acerca de lo relacionado con la lectura y la escritura, y otros, muy poco. Solía preocuparse enormemente por las diferencias de nivel, pero este año trataría de aprovecharlas. Obviamente cuando todos los niños deben aprender la misma letra o las mismas sílabas, al mismo tiempo, es un problema que algunos sepan mucho y otros muy poco. En cambio, si, de acuerdo con esta organización del aprendizaje, gran parte de la tarea debía ser realizada entre los niños, podrían llegar a ser mejor que estuvieran en distintos niveles.

La maestra de tercero se encontraba algo dubitativa y temerosa. Era un grupo bastante inquieto. Su compañero había trabajado duro los dos cursos anteriores, y ella no tenía tanta experiencia. Había acabado sus estudios hacía poco más de dos años y era su primer trabajo de turno completo. También ella había participado en el reciclaje, aunque lo que había escuchado no le resultaba tan novedoso como a sus compañeros. La importancia de permitir que los niños exploraran el material escrito, que escribieran espontáneamente, que trabajaran en grupo, y, sobre todo, la concepción de la lectura como proceso de transacción entre el texto y las expectativas del lector eran para ella temas conocidos. Aunque no había tenido aún la oportunidad de aplicarlos, los había estudiado en la escuela de formación de profesores.

Pensaba organizar "situaciones de lecturas" como situaciones de enseñanza recíproca. Éstas consistían en lo siguiente: el grupo de alumnos con su tutor –la profesora o un niño más grande de otro curso– leían juntos un texto, pero había roles definidos alrededor de la situación de lectura. Los roles no eran fijos, sino que eran cambiantes según el texto. Duraban lo que durara la lectura y elaboración de un texto. Uno de los integrantes tenía, por ejemplo, el rol de preguntar palabras "difíciles". Debía preguntar, por lo tanto, su lectura del texto estaría orientada por esa función. Otro de los integrantes podía tener el rol de *memoria del texto*; o sea, cada vez que acaba una sesión debía decir qué había leído, y cada vez que comenzaba otra sesión debía recordar al grupo lo que habían leído la última sesión. Si el que actuaba como memoria del grupo quería escribir para recordar mejor, podía hacerlo pero no era obligatorio. Otro de los integrantes tenía la

tarea de *interrumpir si no se entendía*. Obviamente, debía decir qué era lo que no había entendido; eso ayudaba enormemente al grupo. Otro tenía la obligación de hacer preguntas sobre el texto; otro, la de coleccionar palabras o frases bonitas, interesantes o curiosas, en un fichero que se adjuntaría a cada texto leído.

En los trabajos que habían leído sobre *enseñanza recíproca*, funcionaba bien. Muchos de los textos leídos –ensayos, poesías, relatos, etc.– acababan incluyendo resúmenes, listas de preguntas, listas de definiciones, listas de construcciones que a los niños les había llamado la atención. Obviamente, la maestra o el tutor del grupo debía pasar alguna vez por cada rol, para ir enseñando a los niños cómo cumplirlo, pero, una vez que aprendían cómo hacerlo, podía ser muy útil. Además de lo relacionado con la comprensión del texto, le parecía fundamental la diversidad de roles y el que los niños vieran a su maestra resumiendo, preguntando palabras difíciles, interrumpiendo para pedir explicaciones de lo que no entiende.

Otra idea sumamente útil era la de recurrir a los niños mayores, de otras clases, para que actuaran como tutores. Sus propios niños, los de tercero, irían al parvulario a leer a los pequeños en el rincón de biblioteca. De esa manera, debería preparar la lectura y su papel de lectores. Al mismo tiempo, los de sexto vendrían a su clase a actuar de tutores y deberían ellos mismos preparar los textos y estudiar los roles. Serían situaciones de interacción reales y necesarias. Ella no podía atender los cinco grupos en las clases de lectura; tener la ayuda de los niños mayores solucionaba un problema real y aportaba beneficios secundarios. Tenía el firme propósito de conseguir que sus alumnos disfrutaran de la producción de textos, que fueran capaces de escribir un informe de las observaciones realizadas, una nota justificando su inasistencia a clase o solicitando materiales de estudio. Que pudieran redactar por sí mismos “problemas de matemática” y la descripción de los personajes para la obra de títeres.

Aunque uno de los objetivos curriculares más en boga mientras estudiaba se refería a la necesidad de que los niños aprendan distintos géneros literarios, a ella nunca le habían convencido tal como estaba planteado. ¿Qué significa aprender distintos géneros? ¿Es que la verbalización explícita de las características propias de cada género mejorará la calidad de la producción o la comprensión lectora? Durante el curso de reciclaje habían discutido numerosas investigaciones en diversas lenguas que mostraban que los niños ya llegan a la escuela con un conocimiento básico acerca de las variedades del lenguaje escrito. Por ejemplo, distinguen entre escribir una carta, describir una casa, contar un cuento, escribir una poesía o redactar una noticia periodística. El problema no radica en la distinción entre géneros, porque los géneros son “actos de habla transformados”, y la capacidad de producir actos de habla diferenciados por sus funciones

comunicativas específicas es adquirida muy tempranamente. El problema radica en la *calidad de las producciones*. Las producciones eran distintas en su organización y su contenido, según las restricciones propias de cada género, pero eran pobres. Los niños escribían cartas que no poseían ni la organización ni el contenido de un relato de aventuras – eran cartas-, pero eran cartas aburridas, en las cuales se notaba que el niño no tenía qué decir. El problema no consistía en que aprendieran a diferenciar o a ser sensibles a las restricciones del género –ese conocimiento ya formaba parte de su competencia lingüística básica-, sino de lograr que escribieran mejor. Ella se proponía mejorar la calidad de los textos. Habían discutido dos modelos que aparentemente explicaban los procesos de producción textual. Según uno de los modelos, el solicitar a una persona escribir un texto –un cuento, una carta o una poesía sobre un tema determinado- moviliza ciertas asociaciones o recuerdos de manera que la persona (niño o adulto) empieza a escribir y llega hasta el final de su texto movida paso a paso por esas asociaciones o recuerdos; escribe lo que va pensando a medida que se le va ocurriendo. El resultado de esta manera de escribir no es, necesariamente, un texto incoherente. Los niños (y los adultos) tienen suficiente conocimiento automatizado del lenguaje para generar piezas de discurso relativamente coherentes, paso a paso. El problema con estos textos es que suelen ser rutinarios, lineales, clichés, escritos para cumplir con el profesor o con algún pariente que se enfada si no recibe una carta de vez en cuando. Al leer estos textos, al lector no le sucede nada, no recibe ninguna información especialmente novedosa, no se encuentra con ninguna argumentación demoledora ni tiene tampoco la oportunidad de conmovirse con alguna metáfora o comparación original. Tampoco al escritor le sucede nada conmovedor, simplemente ha cumplido con una instrucción.

Existe otra manera de producir textos, tal vez más difícil y mucho más comprometida. Según ésta, hemos de pensar antes de escribir, seleccionar qué decir y cómo decirlo, rechazar algunas ideas y elaborar otras. Al escribir de esta manera puede suceder que desechemos algunos borradores o tengamos que volver a empezar varias veces. El producto final de este proceso no tiene por qué ser una pieza literaria o un informe científico acabado, pero es el resultado de un trabajo mentalmente comprometido que suele reorganizar nuestro propio conocimiento acerca de lo que estamos escribiendo. El propósito de llegar a escribir de esta forma no radica en la eventualidad de una producción literaria ni en la necesidad de que cada niño se transforme en un escritor profesional. La idea es que el proceso de producción de un texto –aunque sea una invitación de cumpleaños- sirva como reorganizador de las propias ideas y expresiones lingüísticas, y no sólo como disparador de los que podemos producir automáticamente.

Para *comenzar a trabajar* (idespués de todo estaban sólo en el tercer curso!) en la dirección de una “transformación del conocimiento” en situaciones de producción de textos, había elegido dos ejes de tarea didáctica: 1) la intervención en el proceso y en las condiciones de producción, 2) la utilización de textos producidos por otro como modelo de referencia.

En relación al primer eje, pensaba en intervenciones de distinto “alcance”, algunas a corto alcance y otras a más largo. El nombre de los distintos tipos de intervención tiene que ver con la distancia entre la intervención y el supuesto producto. Las de corto alcance son intervenciones en el texto que está todavía por producirse. Como ejemplo de este tipo de intervención podría sugerirle a los niños que antes de empezar a escribir anotasen en otra hoja lo que quieren decir (lo que dirán primero, lo que dirán después y cómo acabarán) y también lo que no quieren decir. Por supuesto que estas sugerencias sólo tienen sentido si el niño tiene claro a quién y para qué escribe. Por eso, ése será el encuadre general de cualquiera de las actividades de producción textual. La propuesta de escribir vendrá siempre a satisfacer alguna necesidad (aunque no sea más que la necesidad de escribir). El punto es cómo ir más allá de este encuadre general, provocando una producción mentalmente comprometida.

Las intervenciones a largo alcance se desarrollan durante semanas, o aun meses. Por ejemplo cuando se organizan una serie de actividades –orales, de lectura, de escritura, de re-escritura- preparativas para la confección de un determinado tipo de texto. Y ése era justamente el proyecto que había planificado llevar a cabo este año. Quería trabajar sistemáticamente la presentación de informes.

Escribir un informe sobre un tema es una de las tareas que con más frecuencia se encaran en la escuela. Se hace no sólo en la clase de lengua, sino en todas las asignaturas. Los propósitos pueden ser múltiples, pero es, evidentemente, la forma que utilizamos más frecuentemente para evaluar si el niño ha asimilado el material estudiado en clase. En este planteo no hay duda que la única audiencia para la que se produce el informe es el maestro. ¿Será posible integrar la necesidad de investigación, integración temática y evaluación escolar con el aprendizaje de la composición y la exploración de géneros diversos?

El camino que hasta entonces había seguido era el siguiente: había trabajado el tema en clase, encargaba luego la tarea, el niño consultaba algunas enciclopedias y, en el mejor de los casos, presentaba un informe acompañado de ilustraciones recortadas o fotocopiadas parafraseando algunos párrafos de distintas enciclopedias.

El proyecto que había diseñado era algo distinto.

Los alumnos empezarían el “proyecto de investigación” al promediar el año, y pasarían nueve o diez semanas trabajando en él.

El tema del proyecto sería, por ejemplo, el *cuerpo humano*. No hay duda de su

interés intrínseco para los niños de todas las edades, de allí su inclusión como tema curricular desde el parvulario. Existe una enorme cantidad de material sobre el tema: libros, revistas, enciclopedias, poemas, canciones, etc., y puede ser enfocado desde muchísimas perspectivas. Había decidido enfocarlo desde las destrezas y dificultades.

La biblioteca se llenaría con todas las revistas de deporte y profesiones en las cuales están comprometidas y deben ser entrenadas destrezas físicas especiales. Las mejores y más interesantes descripciones de las partes, funciones y habilidades de nuestro cuerpo las encontramos en relación al tenis, fútbol, natación, gimnasia. Los detalles más vividos de nuestra estructura muscular aparecen en los levantadores de pesas; de nuestro aparato respiratorio, en los alpinistas y exploradores submarinos, y qué mejor que los contornos corporales de una modelo.

Los niños se encargarían de recopilar “hazañas deportivas”, records que se hubieran superado o barreras que se hubieran vencido: ciegos que juegan al fútbol, bailarines, sordos, baloncevistas en sillas de ruedas, pintores parapléjicos, etc. Los dos extremos de lo excepcional considerados simultánea y alternativamente. Explorarían así las posibilidades y las limitaciones de nuestro cuerpo. Cada niño debería “concentrarse” en una destreza o en un deporte, y ella supervisaría las elecciones, asegurándose que el niño tiene clara su elección y dispone del material necesario para realizar su trabajo.

Como primera tarea directamente relacionada con el tema elegido, cada niño pensaría 30 preguntas alrededor del tema (este número exagerado tiene el sentido de forzar la exploración desde distintos aspectos y a distintos niveles).

Aunque algunos protestaran al saber la cantidad, estaba segura de que superaría en mucho lo solicitado y acabarían formulando cuestiones originales que luego les ayudarían en la búsqueda. Algunos niños podrían descubrir que la habilidad o el deporte elegido no les entusiasma o no les inspira suficientemente para realizar las preguntas. En tal caso, podrían cambiar de tema –pero una sola vez y en esa fase de desarrollo del proyecto. Una vez aportadas las preguntas que cada niño en clase hubiera pensado, las categorizarían. Es decir, decidirían las categorías de información a las cuales las preguntas apuntan.

Este comienzo les orienta y le compromete en la búsqueda. Obviamente antes de que eligieran el tema o formularan las preguntas habrían hojeado, comentado y discutido el material disponible. No se puede elegir un tema en el vacío. Al regresar al material de lectura lo harían constreñidos por el tema, por las preguntas que ellos mismos se hubieran formulado y por la categorización de información realizada entre todos.

Paralelamente, se seguiría leyendo en clase material sobre “el proyecto general”. No se leería un solo tipo de texto: se consultarían enciclopedias sobre los deportes

o limitaciones que los niños hubieran elegido y se analizarían al igual que cualquier otro texto en cuanto a su claridad, su manera de ofrecer información, etc. La sección de deportes del periódico se hojearía cada día buscando información de nuevas o diferentes hazañas o los avisos publicitarios promocionando calzado deportivo o alimento para deportistas. Las constricciones temáticas debían estar claras, así como la restricción de lo elegido por cada niño, pero las formas discursivas que se leen y discuten en clase podían ser variadas. Como próximo paso el niño debería elegir en qué forma discursiva presentaría su informe. Éstas podrían ser:

Entrada de enciclopedia (descripción/ definición).

Reportaje (diálogo/ conversación).

Autobiografía (del deportista/ minusválido, en primera persona).

Historia (relato en tercera persona).

Poema.

El niño incorporaría así una nueva restricción a su trabajo: además del tema y las preguntas agregaría el género.

Mientras leyera el material y cada niño trabajara sobre su propio tema, incorporaría así una novedad: un horario de consulta individual. Cada día se anotarían los niños que quisieran una consulta individual. No podían anotarse más de tres por día. Con cada uno, comentaría sobre la marcha del trabajo y daría sugerencias. Después de la primera consulta, les indicaría la conveniencia de preparar "un esquema". En otras palabras, deberían indicar cómo distribuirían las categorías de información en el tipo concreto de texto que hubieran elegido. El esquema es una herramienta de trabajo que sirve para organizar lo que se quiere decir. Es probable que el resultado final fuera algo diferente, pero les ayudaría en el primer borrador.

Había pensado alternativas adicionales: visitar instalaciones deportivas, entrevistar deportistas, médicos o dentistas que se ocupan de dar a los niños los consejos necesarios para tener más energía, mejor equilibrio, etc. Aún no tenía decidido cuál elegiría. Pero, sobre todo, se había propuesto no dejar de lado, a pesar de sus propias resistencias, las excepciones. Si visitaban un gimnasio, visitarían también la sección de fisioterapia de un hospital o el entrenamiento de baloncestistas en silla de rueda.

Respecto del segundo eje, la utilización de modelos de referencia, trataría de que los niños tuvieran acceso y pudieran usar como "modelo" textos correspondientes a los géneros que estuvieran trabajando, tanto si se trataba de una receta de cocina, de un telegrama, una carta, un artículo científico o una poesía.

Había elegido algunos grandes autores: Borges, Eco, Percec, Cela, Pla. Esa cuestión la tenía fascinada, aunque también aprehensiva. Siempre había escuchado la importancia de que los libros “estuvieran al nivel de los niños”. Eso convertía a ciertos autores en prohibidos, porque no son para niños. En estos momentos abordaría la cuestión exactamente al revés, en lugar de decir qué no entienden, comprobaría qué entienden y buscaría múltiples maneras de que llegasen a entender. Elegiría según el interés, actualidad o calidad estética de los autores, y vería qué entiende un niño de ocho o nueve años. Tenía muchas ideas para trabajar a partir de los textos de referencia.

Por ejemplo, parafrasear, decir lo mismo usando distintas palabras. Verían así cuántas maneras diferentes hay para transmitir mensajes similares, y trabajarían sobre las relaciones sintáctica y semánticas sin que fuera una clase de gramática. Obviamente, ni el decir lo mismo con otras palabras ni el imitar la manera de escribir de autores consagrados o profesionales de la escritura debía plantearse como un mero ejercicio de lenguaje. Los objetivos eran otros. La adecuación a las circunstancias enunciativas es una habilidad fundamental en nuestra vida cotidiana. Hablarle al director de la escuela como él espera que hablemos: aprender a dirigirnos a un extraño, niño o adulto; explicarnos con propiedad para conseguir lo que necesitamos en una dependencia pública o en una tienda, son habilidades comunicativas que pueden pulirse y desarrollarse. Una manera de hacerlo es ubicándonos en situación de tener que decir lo mismo de otra manera o de imitar cómo hacen los periodistas para explicar las noticias, los escritores para contar los cuentos, escribir las guías de viaje o las recetas de cocina. Una de las cosas que permite la escritura es volver a lo que los otros ya han hecho o continuar el discurso donde otros lo han acabado y, partiendo de lo hecho, poder superarlo. No es necesario que en cada acto de producción el niño deba reinventar la literatura si puede enterarse de cómo lo han hecho otros y seguir adelante. La invención puede producirse más fácilmente contando con modelos de referencia. En el planteo de los objetivos curriculares, tanto profesores como alumnos coinciden en la necesidad de que los niños sean capaces no sólo de utilizar el lenguaje, sino de reflexionar sobre él. Aunque no está probado si la reflexión sobre el lenguaje mejora su uso, su fluidez o su riqueza, es razonable suponer que algún efecto tendrá. Lo que sucede es que la necesidad de reflexionar sobre el lenguaje se resuelve casi inevitablemente proponiendo ejercicios de gramática, análisis morfológico o sintáctico. Ahora sabía que había múltiples situaciones de reflexión sobre el lenguaje que no eran ejercicios de gramática. Cuando pedimos a un usuario decir “lo mismo de otra manera” (porque no lo hemos entendido, o porque debe adecuarse a otras circunstancias comunicativas) lo llevamos a una reflexión y a una necesidad de separar la forma de expresión y su contenido, y, sin embargo, no se trata de un ejercicio de gramática. Mejor dicho, el sujeto está

haciendo gramática, ya que debe categorizar, sustituir y reconocer la organización sintáctica de lo que debe parafrasear, pero no está resolviendo un ejercicio, sino utilizando el lenguaje reflexivamente para cumplir con otro propósito comunicativo. Quería que fuera un año interesante para sus alumnos y para sí misma. Sabía que si ella misma no se sentía interesada por los temas que enseñaba o no disfrutaba del material de lectura que proponía a sus alumnos, difícilmente podría lograr que los niños se interesaran y trabajaran con entusiasmo y seriedad. Muchos hablan de que los niños tienen que estar motivados; ella pensaba que la que más motivada debe estar es la maestra.

Los contrastes que definen una postura pedagógica

Retomaré aquí algunas de las líneas coincidentes en las reflexiones de este grupo de docentes, y ello nos servirá como primera sistematización de la postura pedagógica que se deduce de las investigaciones psico-lingüísticas.

1. No se considera el escribir sólo como una habilidad motora, sino como un conocimiento complejo. Considerado como habilidad motora, el escribir se circunscribe al procedimiento de trazar las letras. Como conocimiento complejo, en cambio, la habilidad motora queda incluida, pero, entre otras clases y niveles de conocimiento. Las profesoras cuyas reflexiones hemos seguido no piensan en las letras, palabras u oraciones que deben enseñar a trazar, sino en las múltiples situaciones en las que el escribir es necesario, recomendable y adecuado. No olvidan ni las formas de las letras, ni la importancia de escribir correctamente (este tema es tan importante para los profesores como para los niños), pero no convierten estos aspectos del escribir en el centro de su pedagogía. Se preocupan por el contenido y el interés de las informaciones que se transmiten o se producen por escrito, no por las combinaciones de letras o sonidos que son más fáciles para los niños. Son conscientes de que el uso de la escritura ha producido una diversidad de modos discursivos (poesías, relatos, informes periodísticos, anuncios publicitarios) y meditan acerca de los modos de comprensión de los diferentes tipos de textos, de su utilidad o el placer estético que producirán. Se preguntan qué sabrán los niños acerca de las correspondencias entre letras y sonidos, qué sabrán acerca de los distintos géneros literarios, qué entenderán de un texto, cómo interpretarán un letrero antes de saber leer convencionalmente, cómo compararán entre escrituras producidas por otros. Es decir, interpretan el escribir como un conocimiento que incluye tanto un *saber formal* como un *saber instrumental*. Y en ningún momento parecen asumir que el saber instrumental deba ser un requisito previo del saber formal.

2. No se considera necesario (ni posible) separar el aprender a escribir del escribir. Ni en las situaciones de uso (de la escritura) ni en los materiales de lecturas se separan estas dos fases. Cuando el niño escribe, aprende a escribir, y cuando aprende a escribir, escribe. Es cierto que en el proceso de producción de lo escrito hay múltiples fases y diversas combinaciones de esas fases; dependiendo de los objetivos, de la situación y/o del tipo de texto, etc. Una serie de fases puede ser: 1) generar ideas; 2) planificar mentalmente qué poner por escrito; 3) poner por escrito lo pensado y llegar a un primer borrador; 4) revisar el primer borrador; 5) arrojarlo a la papelera, y 6) salir a tomar un chocolate. Otra combinación de fases puede ser 1) mirar el diccionario; 2) buscar todas las palabras que contengan como única vocal la 'a'; 3) confeccionar una lista con las que encuentre; y 4) inventar una descripción que las incluya. Cualquier secuencia de fases puede ser cumplimentada tanto por un escritor profesional como por un alumno de primer ciclo de escuela primaria: ninguna es más o menos aconsejable en sí para aprender a escribir o para escribir, depende de los objetivos.

3. Se considera el escribir y el leer como actividades diversas, cada una con sus particularidades. Ni el aprender a escribir es una consecuencia del aprender a leer, ni su inversa. La lectura y los ejercicios de copia o completamiento constituían tradicionalmente el mayor peso curricular de los primeros cursos del ciclo inicial. La suposición era que mal podría escribir alguien que no supiera leer. La mayoría de las actividades de escritura se consideraban como consecuencia o inversión de las de lectura. Las profesoras cuyas reflexiones hemos seguido, en cambio, reconocen la importancia de ambas actividades desde el principio de la escolaridad. Desde el parvulario, el niño será puesto en posición de escritor y/o de lector.¹ ¿Por qué en posición de? Porque no siempre escribirá materialmente o leerá materialmente. Por ejemplo, cuando le dicta a un compañero para que éste escriba, estará en posición de escritor, aunque no esté escribiendo materialmente. Cuando lee lo que acaba de escribir, asume por un momento la posición de lector, aunque esté escribiendo. Hay diversas maneras de escribir y de leer. Escribir lo que otro dicta es muy diferente de escribir lo que uno mismo ha pensado. Escribir siguiendo indicaciones precisas de espacio, organización textual y contenido es muy diferente de escribir sin un tema o una organización pre-definidas. Leer para escribir un artículo es una manera de leer muy diferente a la de leer para leer. Esta variedad de maneras de escribir y leer es la que las profesoras han concientizado y sobre ella diseñarán múltiples actividades de escritura y lectura.

4. Se considera el escribir tanto una actividad individual como un producto de la interacción grupal. Un aspecto notable en las reflexiones de las profesoras es el énfasis puesto en la diversidad de las situaciones de producción, no sólo en cuanto a la unidad lingüística que se trabaja (palabras,

frases, textos, distintos géneros) o al tipo de intervención, sino en lo que podríamos llamar el componente “social” del proceso de producción. En la organización tradicional de clase, cada niño escribe o lee individualmente, pero todos habitualmente escriben o leen lo mismo. En el proceso real de producción de un texto hay momentos de reflexión solitaria y elaboración personal (el escritor consigo mismo) y momentos en los cuales el escritor dialoga, conversa, discute, lee. Estos distintos momentos no tienen un orden fijo ni uniforme y serán más o menos intensos y prolongados dependiendo de multiplicidad de factores. Pero la escuela propicia habitualmente la producción en paralelo: los niños tienen que escribir cada uno consigo mismo, pero todos sobre lo mismo. Ésta es una situación de producción que difícilmente encontramos en ámbitos no escolares. Ahora bien, la situación de producción escolar es una situación de producción tan legítima como cualquier otra: no estamos proponiendo eliminarla. El problema se plantea cuando ésta se convierte en la situación de producción única o privilegiada. Las profesoras imaginaron otras posibilidades. Un grupo de cuatro o cinco niños que deben redactar la invitación para la reunión de padres: de cinco propuestas probablemente diferentes deberá salir, eventualmente, un único texto; otro grupo de cuatro niños que han leído el mismo cuento pero deben relatarlo cada uno desde otro personaje: saldrán cuatro versiones diferentes de un solo texto: un niño más grande que lee a otros más pequeños; un grupo de padres que lee con un grupo de niños, etc. Además, aun en situaciones en las cuales todos los niños escriban lo mismo, esperan tomar ventajas de las diferencias y de los contrastes. Es decir, desde esta perspectiva se valoriza la heterogeneidad, tanto entre los sujetos como entre temas, o aspectos del conocimiento.

5. Se distingue entre un orden de enseñanza y un orden del aprendizaje.

La investigación psicológica posibilitó el descubrimiento de un cierto orden en las distintas maneras como se comprende un fenómeno. Pero, las profesoras cuyas reflexiones seguimos tienen claro que conocer el orden de adquisición ayuda a comprender las respuestas de los niños, sus dificultades, sus maneras de ver el mundo, pero no dicta el orden de enseñanza.

Este es un punto muy delicado porque las primeras aplicaciones de estas ideas llevaron a una “espera pedagógica”. Había que esperar que el niño fuera pasando por las diferentes etapas. Se pasó de suponer que el orden del aprendizaje era el de la enseñanza a suponer que la enseñanza no debe siquiera plantearse. La postura pedagógica que estamos defendiendo rechaza este planteo. De esta postura es fundamental que el maestro conozca lo que los niños saben, pero su obligación social es ayudarlos a llegar a lo que aún no saben y prepararlos para ir mucho más allá de lo que él mismo sabe.

¹ Aunque el diccionario indique que “escritor” es quien materialmente escribe (Moliner, 1989), el término sugiere al profesional del escribir. Con el término lector no pensamos necesariamente en el profesional, pero sí en el que lee asiduamente. Obviamente utilizaremos ambos términos no en el sentido de profesional de la escritura o asiduo de la lectura, sino para designar al que realiza la actividad de escribir o leer.

Aprender a usar la lengua

Implicaciones para la enseñanza

Isabel Solé

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universitat de Barcelona

La fuerza con que han irrumpido los enfoques comunicativos de la lengua, tanto en el ámbito de la enseñanza como en el de la investigación y la elaboración teórica, pueden hacer olvidar que, hasta hace relativamente poco tiempo, hablar de "lengua" era hablar, finalmente, del conocimiento de sus aspectos estructurales y focales, de su análisis. Hablar de lengua y, sobre todo, enseñarla, se identificaba con hablar de y enseñar gramática. Sólo a partir de los años sesenta se aprecia un movimiento que tiende a enfatizar el uso de lengua y a atribuirle una dimensión instrumental en sentido amplio.

Así, se entiende que hablar de lengua es hablar de comunicación, de instrumento que permite explorar los ámbitos de la cultura y de herramienta que organiza y ordena nuestro pensamiento, nuestra actividad y, en buena medida, la de los demás. No cabe ninguna duda de que esta definición es más satisfactoria, más real, que la que relacionaba la lengua con sus componentes estructurales; a la vez, es una definición más compleja, que ha obligado a revisar en profundidad lo que supone enseñar lengua en la educación escolar.

Podemos afirmar que, hoy en día, los enfoques comunicativos o funcionales se encuentran ampliamente divulgados y son, en general, aceptados por los docentes. Por su parte, los Diseños Curriculares del Área de Lengua elaborados por las diversas administraciones educativas del Estado comparten este enfoque, y enfatizan, en sus finalidades, la promoción de las capacidades comunicativas de los alumnos y alumnas, extensivas a lo que llamamos *las cuatro grandes habilidades lingüísticas* (Cassany, Luna y Sanz, 1993): hablar, escuchar, leer y escribir.

En este artículo, partiendo del supuesto de que a lo largo de la educación escolar obligatoria los alumnos y alumnas deben encontrar oportunidades y

ayudas que les capaciten para ser usuarios competentes de la lengua (es decir, para que puedan escuchar, hablar, escribir y leer en situaciones diversas y para una multiplicidad de objetivos), pretendo ofrecer una visión articulada de dichas habilidades y de lo que supone su uso. No es mi propósito analizarlas por separado, lo que ya se hace en otros trabajos de este mismo monográfico. Más bien quiero poner de manifiesto lo que estas habilidades comparten entre sí, y lo que «gana» el alumnado cuando la enseñanza que a él se dirige prioriza sus capacidades de comunicación: mayor competencia comunicativa, mayores posibilidades de acceder a la cultura, y herramientas indispensables para su aprendizaje autónomo.

Hablar, escuchar, leer y escribir, ¿qué clase de procedimientos son?

Seguramente, lo primero que habría que indicar es que se trata de procedimientos polivalentes, es decir, que sirven para muchas cosas. Cuando aparecen en nuestra vida cotidiana, lo hacen siempre con un fin, con un objetivo. Así, si tomamos el ejemplo de la lectura, constataremos que, cuando leemos, lo hacemos con muchas finalidades: para distraernos, para obtener una información general o precisa, para seguir unas instrucciones, para comunicarnos con alguien lejano, para aprender, para consultar la guía de espectáculos, etc.

Lo mismo cabe decir de la escucha, el habla y la escritura. De hecho, entre las personas alfabetizadas, las diferencias no estriban en la posibilidad de leer, escribir, hablar y escuchar (Garton y Pratt, 1991), sino más bien en la posibilidad de hacerlo de forma competente, según las exigencias de la situación en que se encuentren y de los objetivos que persigan (por ejemplo, una cosa es escribir; otra cosa es saber escribir una instancia, unas instrucciones o un escrito académico). Podemos, pues, afirmar que se trata de procesos intencionales y autodirigidos, es decir, que requieren la presencia de un objetivo, meta o finalidad (no importa que sea muy específico o más general) y la conciencia de que dicho objetivo existe. Escuchamos, hablamos, leemos y escribimos para conseguir algo, y ese algo dirige y modula nuestra actividad.

Desde el punto de vista de la enseñanza, éste es un aspecto crucial, que ha

sido puesto de manifiesto por muchos autores (Camps, 1992, 1993; Del Río, 1993; Solé, 1992, entre otros). Dicho de forma rápida, aparece como una idea directriz la necesidad de ir convirtiendo el aula en un ámbito en el que tenga sentido ponerse a leer y a escribir, en el que se necesite hablar y escuchar (lo que equivale a buscar situaciones que lo requieran, que, por suerte, son muchas y muy variadas). Luego volveremos sobre esto.

La dimensión de «autodirección» no es la única que comparten nuestras cuatro grandes habilidades. Simultáneamente, se trata de procesos sometidos a autocontrol o autorregulación, es decir, implican la supervisión de la actividad de que se trate con el fin de asegurar que se ajusta a los objetivos previstos, lo que permite ir modificando nuestra actuación cuando sea necesario.

Por seguir con el ejemplo de la lectura, mientras leemos necesitamos ir verificando si nuestros objetivos se cumplen (es decir, si nos distraemos, si obtenemos la información que buscamos, si comprendemos y somos capaces de llevar a cabo las instrucciones, si aprendemos, etc.); y todavía no basta con eso: si es necesario, debemos modificar nuestra lectura para conseguir estos objetivos. Todo ello sólo es posible porque mientras leemos (como cuando escribimos, escuchamos y hablamos) aportamos nuestro conocimiento y nuestras experiencias previas, porque somos capaces de discriminar lo que es esencial para nuestros propósitos de lo que resulta menos relevante, y porque poseemos referentes que nos permiten ir evaluando hasta qué punto nuestra comprensión es adecuada y cuándo entra en zona de riesgo.

Tomados en su conjunto, podemos considerar que los procesos a los que nos estamos refiriendo constituyen estrategias, entendidas éstas como procedimientos de carácter elevado que implican la presencia de objetivos que cumplir y la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Leer, escribir, hablar y escuchar son habilidades complejas, complejidad que aumenta notablemente cuando son tratadas como compendios de técnicas simples, exentas de los componentes de autodirección y autocontrol que les son inherentes, pues, en ese caso, su funcionalidad queda reducida a objetivos y control externo: leer porque toca, escribir la redacción para el profesor. Podemos decir que, en estos casos, tiene poco sentido implicarse en una tarea que bien puede ser vista como repetitiva,

rutinaria y escasamente motivadora.

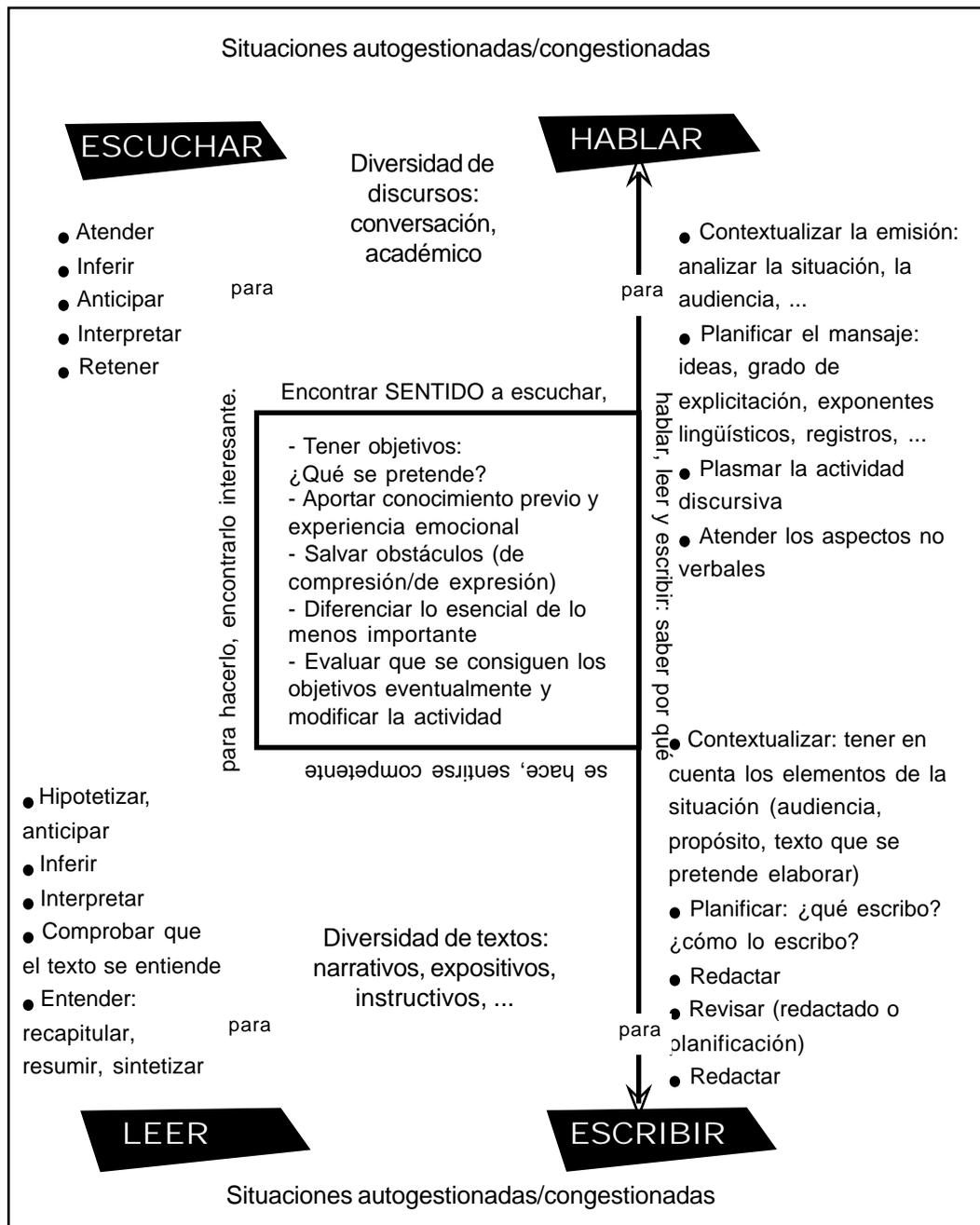
Ésta es otra característica común a las habilidades lingüísticas: hay que encontrarles sentido, es necesario saber a qué responden y encontrarlas atractivas; hay que sentir que, con la ayuda necesaria, se podrá superar satisfactoriamente el reto que suponen. No hay que olvidar que en la escuela la superación de ese reto se mide por el éxito académico que obtiene un alumno, éxito que, como todos sabemos, está estrechamente vinculado a su competencia en el dominio de estas habilidades. El paso que se da entre «aprenderla», “utilizarlas para aprender» es, en todos los casos, un paso comprometido y no siempre satisfactoriamente resuelto (quizá porque lo que no acaba de estar resuelto es el paso entre «enseñar a leer, a escribir, a escuchar, a hablar» y enseñar a utilizarlo para aprender).

Quizá lo dicho hasta aquí permita ver por qué aprender estas habilidades tiene aplicaciones que van mucho más allá del aprendizaje de otros contenidos en la escuela. No sólo podemos acrecentar nuestras capacidades comunicativas y relacionases; podemos también hacer uso de ellas para regular nuestra propia actuación y la de los demás de forma competente; podemos utilizarlas para introducirnos en nuevos ámbitos, algunos lejanos y otros próximos, y son, en este sentido, un instrumento precioso de indagación de la cultura y de inserción social. Su aprendizaje nos permite continuar aprendiendo de forma progresivamente autónoma, y modificar así nuestra forma de ver al mundo y vernos a nosotros mismos; influyen, pues, en nuestras capacidades cognitivas y de equilibrio personal.

Por lo demás, cada una posee una especificidad propia e implica algunos procesos peculiares que contribuyen también al fomento de las capacidades a las que nos acabamos de referir, y permiten actualizarlas en ámbitos específicos.

Estas consideraciones aparecen esquematizadas en el Cuadro 1, que pretende ilustrar varias cosas. Por una parte, intenta ubicar las diversas situaciones en que se actualizan las cuatro grandes habilidades. Por otra, integra los aspectos motivacionales y, más en general, de sentido, como motor que subyace en las actuaciones en este ámbito. Por último, pretende hacer ver que, más allá de lo que es específico de cada una de las grandes habilidades (que ciertamente, podría

haberse detallado más), hay algunas estrategias comunes, cuya potencialidad excede, además, la competencia lingüística. En el siguiente apartado nos ocuparemos con mayor detalle de estos temas.



CUADRO 1

De acuerdo con lo dicho hasta ahora y siguiendo lo establecido por numerosos autores, parece claro que aprender a usar las habilidades lingüísticas requiere situaciones que faciliten dicho aprendizaje. Dichas situaciones serán de uno u otro tipo, según sea la representación que nos hacemos de lo que suponen las habilidades de que estamos hablando. Así, si tenemos una idea de la lectura según la cual ésta consiste en «decir» lo que está escrito en el texto, las situaciones que propondremos a los alumnos les conducirán a enfrentarse con diversos textos que deberán «ser dichos». Si, en una perspectiva distinta, opinamos que en la lectura interviene el texto, pero también de forma muy importante las experiencias y conocimientos del lector, es muy posible que las situaciones que propongamos intenten suscitar el interés de los alumnos, que les ayuden a aportar lo que ya saben del texto, etc.

Por esta razón, es conveniente ir reflexionando sobre lo que supone cada una de las grandes habilidades, de forma que las decisiones que se adopten en el ámbito de la enseñanza puedan ayudar realmente a su apropiación por parte de los alumnos y alumnas. Decía al comienzo de este artículo que nuestra tradición está muy cercana todavía a los aspectos más estructurales, más gramaticales, en una visión simplista de que a través del *conocimiento* de dichos aspectos vamos a llegar al *uso competente* de las habilidades lingüísticas. Esa visión puede reconvertirse ahora en una perspectiva que prime la ejercitación de determinadas estrategias (por ejemplo: encontrar ideas principales o hacer resúmenes) en un enfoque descontextualizado en el que no se sepa por qué se hacen las cosas ni se supedita una tarea concreta y (ejercitar una habilidad o algunas de las estrategias que implica) a un proyecto más global (fomentar las capacidades lingüísticas del alumnado).

Como puede verse en el Cuadro 1 (y como queda claro en otros artículos de este mismo número), aprender a usar las habilidades lingüísticas supone aprender a dirigir y regular el propio proceso en qué se actualizan. Dicho de otro modo, para hablar, escuchar, leer y escribir hay que poder responder a diversas preguntas:

- ¿Qué pretendo decir, escuchar, leer o escribir? ¿Por qué?
- ¿Qué sé acerca de ello? ¿Qué puedo aportar?

- ¿Qué dificultades encuentro (para comprender o expresar)?
- ¿Las puedo ir salvando?
- ¿Qué es esencial para el objetivo (de comprensión/ expresión)?
- ¿Qué pretendo? ¿Qué es un detalle, una ejemplificación, una redundancia?
- ¿Estoy consiguiendo mis propósitos? ¿Tengo que modificar mi actuación?

Todas ellas están supeditadas, además, a una respuesta positiva a otras cuestiones:

- ¿Por qué tengo que hablar, escribir, leer o escuchar? ¿A qué proyecto responde?
- ¿Me resulta interesante hacerlo? ¿Es atractivo para mí?
- ¿Me siento con recursos suficientes y con la ayuda necesaria? ¿Podré obtener una experiencia satisfactoria?

Desde luego, no se trata de un formulario que se conteste antes de implicarse en una actividad de lengua; más bien son cuestiones que se van formulando de forma más o menos consciente en el desarrollo de la actividad y que nos conducen a gestionarla, a persistir en ella o a abandonarla, a modificarla para que resulte satisfactoria o, a veces, cuando no se plantean o cuando responden a una exigencia vivida exclusivamente como externa, a realizarla de forma un tanto mecánica.

Por otra parte, según se trate de hablar, escuchar, escribir o leer, resulta necesario plantearse nuevos retos; esto es lo que se pretende ilustrar en los vértices del Cuadro 1, que señala las estrategias más específicas, propias de cada una de las habilidades de que estamos hablando. Así, en el caso de la lectura (puesto que lo que concierne al lenguaje oral y a la escritura se trata en otros artículos de este mismo monográfico), es necesario que el lector, que se ha dotado de algún objetivo, y que puede aportar su conocimiento y experiencia previos, se introduzca en un proceso activo de elaboración y verificación de hipótesis y predicciones que le permitan construir el significado del texto. Además, en función de sus objetivos, muchas veces deberá subrayar, resumir, buscar nueva información, realizar esquemas, desechar, etc.

Todo esto puede hacerlo solo, con otros, y para él o para otros. Puede hacerlo, además, sobre textos muy distintos, cada uno de los cuales le plantea dificultades específicas a las que hay que atender para que el proceso desencadenado llegue a buen puerto.

En síntesis, cuando un alumno se sumerge en la lectura hace algo muy distinto a «decir» lo que está escrito en un texto. Pone en marcha un pensamiento estratégico (y lo mismo, o algo muy parecido, se puede decir en el caso de la escucha, del habla y de la escritura) que le permite organizar su actividad, evaluarla y, eventualmente, modificarla, para conseguir unos propósitos, que, por lo general, en la clase, atañen también a otras personas. Por lo demás, es bastante frecuente que, de forma previa, posterior o concomitante a la lectura, deba escuchar, hablar o escribir, y que en su actividad deba ir introduciendo sus conocimientos sobre aspectos normativos de la lengua, de forma que sus logros respeten las convenciones que la regulan.

Es un proceso complejo, pero tiene sus ventajas. Por una parte, nos acerca a la actividad real del lector (o de quien escribe, habla o escucha), actividad movida por un propósito y gestionada por uno mismo. Por otra, subyacen en ella estrategias de aprendizaje autónomo; a medida que se aprende a utilizar con competencia las habilidades lingüísticas, se aprende a dotarse de objetivos, a planificar la tarea, a aportar conocimientos previos, a evaluar y a regular la propia actuación. No sugiero una transferencia automática; sugiero la idea de que aprender a usar la lengua en esta perspectiva ayuda a usarla también para aprender, especialmente si se le hace ver al alumno y a la alumna su potencialidad en este aspecto.

Implicaciones para la enseñanza

La amplia y rica literatura que se ocupa de la enseñanza de la lengua convierte en ridícula cualquier pretensión por mi parte de establecer directrices muy concretas en relación a la intervención pedagógica en este ámbito. Dado que a lo largo de este artículo he ofrecido una perspectiva general, intentaré, en este último apartado, realizar algunas consideraciones de la misma índole, en las que

puedan insertarse orientaciones más concretas, dirigidas a cada una de las diversas habilidades o a las estrategias que implican.

En un sentido, me parece imprescindible, si se quiere modificar la enseñanza de la lengua, reflexionar sobre lo que ésta supone y formarse en aquellos aspectos en que sea necesario. Creo que esta opinión sería compartida por los maestros que han procedido a revisar su práctica y que la han innovado, en el sentido de tender hacia enfoques más comunicativos. Algunas consecuencias de adoptar estos enfoques han llegado felizmente a la escuela (por ejemplo, hoy nadie duda de que es necesario trabajar con distintos « tipos» de texto en el aula), pero no es seguro que los principios en los que se apoyan y, en consecuencia, las exigencias que plantean las situaciones de enseñanza sean ampliamente compartidos. En muchos casos, partimos de una representación de la lengua un poco distinta, más como un compendio de técnicas y de conocimientos gramaticales, cuya apropiación por parte del alumnado no exige intervenciones como las que aquí se van sugiriendo.

Sólo desde esa reflexión se puede entender en todo el sentido que a hablar, escuchar, leer y escribir se aprende participando en situaciones que obligan a usar estas habilidades. Se ha dicho ya tantas veces que la clase debe convertirse en un escenario comunicativo que esta frase corre el riesgo de ser trivializada, cuando en realidad encierra la clave de lo que debería constituir la enseñanza de la Lengua en la escolaridad obligatoria. Encontrar razones y encontrar ayudas adecuadas es lo que necesita el aprendiz para devenir usuario competente.

Para encontrar razones, es necesario ofrecerlas; los proyectos en el Área de Lengua y los proyectos interdisciplinarios, más amplios o más concretos, ofrecen numerosas razones para poner en marcha las diversas habilidades lingüísticas en un sentido global y compartido (véase el artículo de R. Fort y T. Ribas en este mismo número). Los talleres de escritura (Cassany, Luna y Sanz, 1993; Jolibert, 1992); las propuestas sobre composición escrita en torno a textos diversos (Diego y Peso, 1992; Teberosky, 1992); los rincones de lectura o biblioteca (Gil y Soliva, 1993); el trabajo organizado en torno a un tipo concreto de texto, de discurso (Dolz, 1992, 1993); o las propuestas en torno al fomento de las actividades de lenguaje oral (Del Río, 1993). Estos son sólo algunos ejemplos del abanico de tareas que pueden proponerse en el aula y que responden a objetivos concretos,

comprensibles y atractivos para alumnos y alumnas.

Para encontrar ayudas, también hay que ofrecerlas. La tarea del profesorado es, en este caso (como en otros), insustituible. En buena medida, dicha ayuda se desprenderá de una representación más ajustada de lo que suponen las habilidades lingüísticas: negociación de los objetivos que las guían, planificación, tiempo, necesidad de volver sobre lo hecho y de modificarlo, aceptación de formas quizá menos convencionales de lo que se suele esperar. Todo ello puede conducir a variar aspectos organizativos relacionados con el espacio y el tiempo; trabajar en tareas más globales requiere, a veces, proponer actividades compartidas y, casi siempre, un período temporal más amplio que el que concede una «clase» de lengua. Puede y debe conducir también a plantearse la posibilidad de utilizar tareas propias de otras áreas para contemplar determinados usos muy funcionales de las habilidades lingüísticas: buscar información, transmitirla por medio de una exposición oral, expresarla por escrito, etc.

Fundamentalmente, ayudar a los alumnos y alumnas en su apropiación de las diversas habilidades lingüísticas requiere adoptar formas de intervención en el aula coherentes con ese propósito. Aunque no existen recetas, algunos parámetros pueden contribuir a ajustar esa intervención.

En primer lugar, conviene tener en cuenta que, con frecuencia, las habilidades lingüísticas son más bien objeto de comprobación o de evaluación que de enseñanza propiamente dicha. Cuando se le pide a un alumno que realice una exposición a sus compañeros sobre determinado tema; cuando tiene que elaborar un resumen o una redacción, cuando se le dice que lea, etc., en realidad se le está pidiendo que haga algo que, muchas veces, no se le ha enseñado previamente. Si nos fijamos en el Cuadro 1, aun siendo ésta muy esquemática y general, percibimos que lo que le estamos pidiendo es bastante complejo y que requiere un aprendizaje.

En este sentido, parece bastante claro que el profesorado tiene un papel que jugar. Ofrecer modelos de cómo él resuelve el problema que se plantea a los alumnos y, especialmente, implicarse con ellos de forma que pueda ir ofreciendo las ayudas que van a necesitar, constituyen los puntos centrales de su actuación. Todos los profesores saben que, con frecuencia, niños y niñas necesitan tiempo

para entender qué se les pide que hagan; acordar objetivos para las actividades de lectura, de escritura o de lenguaje oral no se identifica con «decirlos»: se trata más bien de una negociación a través de la cual los alumnos pueden irse representando tanto el producto final que se espera como su propia actuación. Lo mismo cabe decir de las actividades que requiere poner en marcha: si no se les explica, se les muestra y se les ayuda, los alumnos van a tener dificultades para representarse la audiencia de un texto oral o escrito; pueden encontrar criterios para decir lo que es fundamental de un texto que no coincidan con los del autor ni con los del profesor; pueden, en fin, perderse en un universo en el que no tienen guía que les vaya señalando el camino adecuado.

En segundo lugar, resaltemos nuevamente que lo que caracteriza a una persona competente en el uso de las habilidades lingüísticas recae en la posibilidad que esta persona tiene de adaptar dichas habilidades a diversos propósitos y circunstancias. Esto aboga por diversificar en la escuela las experiencias educativas que se propone a los alumnos y alumnas con la finalidad de ampliar su competencia comunicativa en todos los ámbitos. A veces, en el aula, se habla, fundamentalmente, para responder preguntas, y se escucha para tener preparada la respuesta; se escribe para decir cosas sobre una vaca o sobre lo que se hizo en el fin de semana (y eso, todos los lunes); se lee en voz alta un texto que todos tienen ante los ojos para que alguien (que ya sabe las respuestas) formule cuestiones bastante aburridas sobre lo que se leyó.

Me atrevo a decir que, cuando las actividades relacionadas con la enseñanza de la lengua son tan restrictivas y rutinarias, se produce un desaprendizaje por una doble vía: porque los alumnos no tienen oportunidad de manejarse en tareas más complejas y variadas, más próximas a la vida real (una ligera reflexión sobre las actividades que antes he mencionado permite apreciar que el único lugar en que parecen tener sentido es la escuela); y porque pueden acabar aprendiendo que leer, escribir, hablar y escuchar es esto y no otra cosa.

Es verdad que muchos docentes trabajan en un sentido muy cercano al que se expone en este artículo; es verdad también que muchos otros muestran interés por una aproximación más comunicativa y funcional, pero se sienten en cierta forma atrapados por una programación más relacionada con los aspectos gramaticales que son, ciertamente, importantes. Vale la pena, sin embargo,

considerar que sólo podremos entender que dichos aspectos han sido aprendidos si los alumnos y las alumnas los utilizan en sus escritos y explicaciones, si les sirven para orientarse en un texto. Adoptar un enfoque comunicativo no significa ignorar dichos aspectos, sino orientar su enseñanza en una perspectiva más significativa, que asegure que van a cumplir su cometido prioritario: mejorar la potencialidad comunicativa del alumnado.

En definitiva, innovar en el Área de Lengua suele suponer cambios bastante profundos, tanto en la representación que de ella nos hacemos, cuanto en la planificación, organización y puesta en práctica de las propuestas didácticas a través de las cuales pretendemos contribuir al aprendizaje de los alumnos y alumnas. No hay que pensar, pues, que es algo que pueda imponerse, hacerse de un día para otro ni que no vaya a ser costoso; más bien hay que ir partiendo de lo que constituye la práctica cotidiana con el fin de cuestionársela, de introducir pequeñas modificaciones que nos hagan sentir más satisfechos, porque se ajustan más a lo que pretendemos. Y lo que pretendemos es que los alumnos y las alumnas, a lo largo de la escolaridad obligatoria, aprendan que las habilidades lingüísticas son poderosísimos instrumentos para la comunicación, el aprendizaje y el disfrute personal.

Referencias bibliográficas

CAMPS, A. (1992): «Hacia una renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela». *Aula de innovación educativa*, 2,5-9.

CAMPS, A. (1993): «La enseñanza de la composición escrita. Una visión general». *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 19-21.

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1993): *Enseñar Lengua*. Barcelona. Graó. (El Lápiz).

DIEGO, J.; PESO, T. (1992): «La lengua escrita en el parvulario. Cómo trabajarla a partir de sus usos sociales». *Aula de innovación educativa*, 2,17-21.

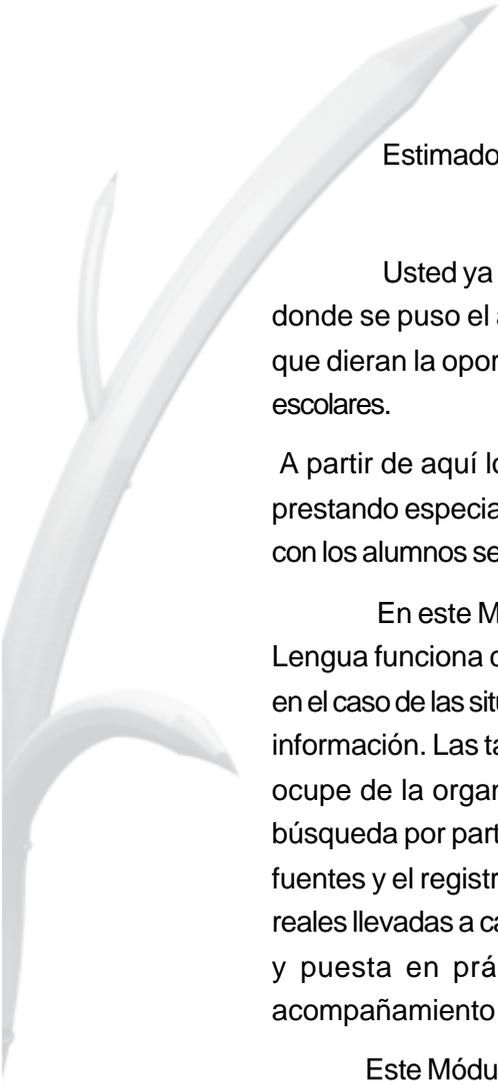
DOI-Z, J. (1992): «¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico?». *Aula de innovación educativa*, 2, 23-31.

- DOLZ, J. (1993): «La argumentación». *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 68-70.
- GARTON, A.; PRATT, CH. (1991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Madrid. Paidós/ MEC.
- GIL, R.; SOLIVA, M. (1993): «Rincones para aprender a leer». *Aula de innovación educativa*, 14, 40-47.
- JOLIBERT, J. (1992): *Formar infants Productors de textos*. Barcelona. Graó. (Punt i Seguit).
- del RÍO, Mj. (1993): *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona. ICE/Horsori.
- SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó/ ICE. (MIE 5)
- TEBEROSKY, A. (1992): *Aprendiendo a escribir*. Barcelona. ICE/ Horsori.



Módulo 2

La muy subjetiva teoría de la intrahistoria de Miguel Unamuno pone en primer plano la cultura cotidiana: La cultura cotidiana la forman los hombres y mujeres sin historia oficial. La vida de estos hombres y mujeres se va sedimentando en la memoria de los pueblos y en el imaginario colectivo. Los sucesos de la intrahistoria tienen la propiedad de ir formando capas y capas en la memoria colectiva, para configurar la identidad de los pueblos. La literatura se hace cargo de esta tarea a través de testimonios, memorias, cuentos, novelas, biografías, mitos y leyendas que aportan a la historia informaciones de carácter diferente pero necesarias en una investigación.



Estimado colega:

Usted ya ha desarrollado el trabajo previsto para el Módulo 1 del área, donde se puso el acento en analizar la posibilidad de seleccionar contenidos que dieran la oportunidad de trabajar simultáneamente con diferentes grupos escolares.

A partir de aquí lo invitamos a continuar la tarea con una nueva propuesta, prestando especial atención al tipo de agrupamientos que se pueden organizar con los alumnos según el tipo de actividad que se ponga en marcha en plurigrado.

En este Módulo, Usted encontrará alternativas de trabajo en las que la Lengua funciona como instrumento al servicio de otras áreas, particularmente en el caso de las situaciones en las cuales es necesario buscar, organizar y exponer información. Las tareas de investigación en el aula requieren que el maestro se ocupe de la organización de las actividades, el seguimiento del proceso de búsqueda por parte de los alumnos, la instalación de formas de exploración de fuentes y el registro de los datos obtenidos. El análisis didáctico de situaciones reales llevadas a cabo en un aula de plurigrados, le permitirá avanzar en el diseño y puesta en práctica de sus propias propuestas. Se continúa, así, el acompañamiento a su labor en la escuela, iniciado en el Módulo 1.

Este Módulo contiene varios apartados:

- Introducción
 - Objetivos
 - Contenidos
 - La estructura del Módulo
 - Enseñar a leer y escribir para estudiar en plurigrado.
- Primera parte: Una propuesta de investigación en plurigrado: “El lugar donde vivimos”
- Segunda parte: La escritura de textos en plurigrado
- Actividades de cierre
- Anexos

Le proponemos comenzar la tarea correspondiente a esta etapa del Curso.



Introducción



En esta oportunidad Usted podrá analizar situaciones de enseñanza de la Lengua vinculadas con el estudio de las Ciencias Sociales. Podrá reflexionar sobre la variedad de fuentes para la investigación. Sobre todo, podrá atender al desarrollo de estas tareas en un plurigrado considerando el diseño de secuencias didácticas en las que puedan participar los distintos grupos de alumnos para leer, escribir, hablar y escuchar en el marco de una situación comunicativa eminentemente escolar como es la de estudiar en el aula. La presentación de la organización del Módulo y sus propósitos, y la lectura de algunas ideas que dan marco a las decisiones didácticas en el área de Lengua, le permitirán anticipar relaciones entre su tarea habitual y las propuestas que aquí se realizan.

Los alumnos de Primero y Segundo Ciclo de la EGB necesitan adquirir una progresiva autonomía en la búsqueda de información en los textos cuando necesitan leer y escribir, escuchar y hablar para estudiar temas y contenidos de distintas áreas curriculares. Estas actividades, a pesar de su larga tradición en el ámbito escolar, no están excluidas de la necesidad de revisar y profundizar propuestas de enseñanza - desde el punto de vista de la Lengua y la Literatura - en las que se considere el desarrollo de competencias para la búsqueda, selección y registro de la información obtenida, que permitan a los alumnos usar la lectura, la escritura y la lengua oral como instrumentos útiles para el estudio de otras disciplinas.

Objetivos

A partir del trabajo propuesto en este Módulo, esperamos que Usted logre:

- Revisar la concepción de lectura desde la que se propone leer en la escuela.
- Analizar propuestas de lectura para estudiar en contextos escolares.

- Considerar alternativas metodológicas que permitan que los alumnos – como lectores- realicen aprendizajes significativos en las diferentes áreas de conocimiento.
- Reflexionar acerca de los procesos de escritura en situaciones de enseñanza.
- Analizar prácticas docentes propias y ajenas.
- Reconocer las estrategias de lectura que se emplean cuando se lee en función de la investigación y estudio de otras áreas.
- Definir la escritura como un proceso que supone planificar, textualizar y revisar lo producido en un proceso recursivo.
- Diseñar propuestas de enseñanza en las que se articulen la lengua oral y la lengua escrita con propósitos determinados.

Contenidos

Hemos seleccionado para desarrollar en este Módulo los siguientes:

- Análisis y diseño de secuencias y proyectos.
- La lectura: concepciones, propósitos, situaciones comunicativas, tipos de texto, estrategias.
- Tipologías textuales básicas. Los textos expositivos. Estructura externa. Organización interna.
- La apropiación de la lengua escrita: interpretación y producción.
- La escritura. Proceso de escritura y producción escolar: estrategias didácticas para la planificación, textualización y revisión de los textos.
- La revisión de los textos. El problema de la corrección.
- Gestión de la interacción oral: Formatos orales: la exposición.



A partir de la lectura de las situaciones de enseñanza y de la resolución de actividades que se le proponen, podrá identificar los contenidos curriculares considerados en cada caso. Las tutorías serán un buen momento para compartir con sus colegas una enumeración de los contenidos tenidos en cuenta para cada año de escolaridad. También les permitirán anticipar posibles relaciones de contenidos para desarrollar propuestas en su plurigrado.

La estructura del módulo



Tal como se anticipó en el Módulo 1, este Módulo 2 recupera la misma estructura del anterior. Nuevamente Usted encontrará aquí propuestas para reproducir o adecuar en su plurigrado y otras actividades para profundizar contenidos de Lengua y su didáctica.

Este Módulo también está organizado en dos partes.

La **primera parte** incluye una experiencia de aula: en esta oportunidad los niños investigan sobre su localidad y el partido en el que se localiza la escuela. La maestra orienta la tarea de investigación organizando las tareas en clase, de tal manera que se incluyan todos los niños para leer, escribir, hablar y escuchar a través de la acción articulada de los diferentes pasos de la búsqueda, registro, organización y comunicación de la información. A partir del despliegue de las diferentes actividades, le proponemos reflexionar sobre esa práctica y seleccionar alguna de las experiencias que le permitan a Usted, desarrollar una experiencia en su aula de grados múltiples. En la instancia de tutoría, Usted tendrá que presentar el registro de su experiencia para compartirlo con sus colegas.

En la **segunda parte**, se continúa con la propuesta de la primera parte. En este caso, se centra la mirada en situaciones de escritura de textos expositivos. Se analizará la producción de un tipo de texto particular poniendo en primer plano las intervenciones del docente vinculadas con el avance de las modificaciones

realizadas por los niños en el mejoramiento de la producción.



Le recordamos que la segunda parte comprende propuestas de profundización de los temas considerados en la primera. Su lectura le proporcionará elementos para futuras puestas en práctica, en tanto constituyen un material al que podrá recurrir en cualquier momento, aún cuando haya finalizado el Curso.

Al concluir la segunda parte, encontrará una propuesta de actividades de síntesis.

En el apartado de **Anexos**, se ofrecen materiales bibliográficos vinculados con la descripción de las fuentes de información para la investigación en Ciencias Sociales y con el tratamiento de la lectura que fundamentan las propuestas de enseñanza del Módulo.



Enseñar a leer y escribir para estudiar en plurigrado



Habitualmente, en escuelas rurales y urbanas, el “estudiar” comienza a tener vigencia a partir del Segundo Ciclo y se supone que las competencias adquiridas en las primeras etapas de alfabetización son suficientes para poder abordar textos de las diferentes áreas de conocimiento. Sin embargo, el desafío de leer y escribir para estudiar requiere de un particular proceso de enseñanza desde el inicio de la escolaridad.

La ampliación del dominio lingüístico hacia fases más formalizadas y más abstractas del lenguaje constituye un aspecto muy importante del aprendizaje escolar. En la escuela, los alumnos reciben muchas informaciones sobre el modo como su sociedad interpreta la realidad física y social, a través de los contenidos de todas las disciplinas curriculares, pero estas interpretaciones son indisolubles

de la manera de hablar y escribir sobre esas realidades. El aprendizaje de la lengua oral y la lengua escrita debe ser situado, pues en este marco de dominio lingüístico progresivo en estrecha relación con los restantes códigos de representación social.

Es preciso entonces un proceso educativo que posibilite a los alumnos ampliar sus capacidades en la construcción del mundo para interpretar, organizar, abstraer, a partir del anclaje en experiencias de aprendizaje que cobren sentido a partir de sus relaciones con su realidad y que, progresivamente, les permitan el acceso a la cultura universal.

En este Módulo la Lengua y la Literatura se plantean al servicio de un proyecto de Ciencias Sociales. Se parte del abordaje del lugar donde viven, de su Partido, teniendo en cuenta la necesidad de investigar y descubrir el mundo que rodea al niño, así como su integración dentro de su comunidad. Este tipo de propuestas introduce a los alumnos en el trabajo con vestigios del pasado, donde lo local se contempla como un reflejo de mundos más vastos.

Cuando los alumnos “leen y/o escriben para estudiar” necesitan adquirir algunas estrategias particulares para:

- ponerse en contacto con las posibles “fuentes” que les provean información acerca del tema propuesto;
- relacionar los datos que van encontrando con otros conocimientos de la vida cotidiana, de los medios, de trabajos escolares previos;
- discutir entre ellos y con el docente la pertinencia de ciertos datos o el aporte que algunas informaciones significan para el tema;
- plantear con más precisión el o los temas estudiados;
- tratar de lograr avances sobre los contenidos que necesitan aprender y, a la vez;
- progresar en los modos de expresarlos en forma oral y escrita.

Por eso se trata de una cuestión que necesita ser analizada desde la Didáctica de la Lengua.

Los dos ejes a considerar desde la Didáctica del área de Lengua son las

actividades comunicativas y los aprendizajes lingüísticos. Los aprendizajes lingüísticos se manifiestan dentro de situaciones reales de producción oral o escrita.

La reflexión acerca de la búsqueda de coherencia interna en las exposiciones orales o las producciones escritas de los niños debe estar enmarcada en la problemática del contenido específico de cada discurso. Un objetivo de estudio resulta para los alumnos un proyecto complejo: necesitan reunir los temas relacionables, clasificarlos, confrontar los datos obtenidos con los datos a los que ya habían accedido – como “saber social” o como producto de trabajos escolares previos-, establecer regularidades y contradicciones, elaborar versiones sucesivas de un texto simplificando, generalizando o categorizando, por medio de la combinación de anotaciones anteriores, incorporándolas en un nuevo texto, el propio, y/o pasándolas a cuadros, columnas, diagramas, epígrafes... Estas posibilidades de “comunicar coherentemente el conocimiento” dependen tanto del trabajo con los contenidos del discurso como del conocimiento de las estrategias discursivas apropiadas.

Los contenidos lingüísticos, desde un enfoque “comunicativo y pragmático” constituyen un todo; no se trata de temáticas “secuenciadas”, sino de enfoques globales. El docente incluye a los alumnos en una situación de comunicación - informativa o literaria, oral o escrita, personal o interpersonal - en donde los distintos aspectos lingüísticos se trabajan como problemas que necesitan ser resueltos para desenvolverse con éxito en dicha situación.

Actividad 1.1

A partir de la lectura del texto anterior escriba en su carpeta algunas razones que den cuenta de la necesidad de incluir a los alumnos de Primer Ciclo en propuestas didácticas que les posibiliten el aprendizaje de “la expresión oral, la lectura y la escritura para estudiar” contenidos de otras áreas curriculares.

Algunas reflexiones en torno a las situaciones comunicativas escritas y orales

Con respecto a la **escritura**, un proyecto de producción escrita es un trabajo complejo que requiere la planificación y la elaboración progresiva del texto, favoreciendo la revisión y la reescritura. Las situaciones de producción escrita propician por sí mismas el desarrollo de reflexiones sobre la lengua y posibilitan momentos de explicitación de los contenidos gramaticales. La distribución en párrafos y la relación entre ellos, la unión/separación de oraciones mediante signos de puntuación y/o conectores, el mantenimiento del referente por mecanismos de sustitución y repetición, la relación y combinación de formas verbales para mantener la cohesión del texto, en resumen, la textualización, comporta problemas que se manifiestan durante la escritura pero que también es necesario tratar específicamente como actividades gramaticales.

El estudio aislado de los problemas de textualización es insuficiente para ayudar a los alumnos a resolver toda la problemática que comporta el proceso de producción de un texto. Los problemas que se presentan al producir el texto hacen imprescindible la intervención del docente durante la elaboración: leyendo, valorando, planteando opciones que permitan modificar un párrafo, relejendo, comentando, explicando, si es necesario, replanteando el texto.

En relación con la **lengua oral** las diversas tareas planteadas en el aula tienen que promover la discusión de criterios, el intercambio de opiniones, la comunicación de temas previamente investigados y la exposición de conclusiones; la expresión oral debe enriquecerse en la tarea compartida y profundizarse con el conocimiento de los contenidos que se comunican.

Este nivel de autonomía puede desarrollarse de una manera progresiva en el contexto de las experiencias escolares cotidianas. En ellas, es el docente quien anima el avance de los alumnos hasta que logren expresar por sí mismos lo que entendieron, corregir sus estrategias frente al texto, plantearse de antemano qué es lo que se proponen o evaluar si han alcanzado el nivel de comprensión deseado.

La dinámica de la clase es un factor esencial para el éxito de las actividades orales. En este sentido, es importante que cada propuesta tenga un significado y que la clase se organice en grupos o parejas de trabajo, que se realice una

previsión precisa de las actividades y de sus posibles variantes en función de la respuesta de los alumnos. También es necesario que los alumnos puedan ejercer alternativamente los roles de emisores y receptores y tengan oportunidades de plantearse preguntas como también plantearlas a los otros integrantes del grupo. La buena formulación de preguntas indica un mayor cuestionamiento de la realidad y permiten ejercer en las situaciones de lectura de diferentes textos una mejor comprensión del sentido de la historia en el caso de un cuento o una búsqueda más precisa de datos en una enciclopedia o en un periódico.

Acerca del texto expositivo



Tal como le anticipamos en la presentación del Módulo, trabajaremos en torno al texto expositivo. Es necesario tener presentes algunas de sus particularidades, a las que podrá acceder a través de la lectura de los párrafos que siguen.

El texto expositivo tiene una estructura interna distinta al narrativo que es de uso más frecuente desde los inicios de la escolaridad. Se organiza en distintas formas básicas que pueden ser utilizadas por el lector y utilizadas en el proceso de comprensión: problema-solución, causalidad, comparación, antecedente, consecuente.

El conocimiento de la superestructura del texto no es suficiente para el desarrollo de estrategias de lectura, escritura y empleo de la lengua oral cuando se lee, se habla, se escucha y se escribe al servicio del estudio de otras disciplinas.

La comprensión lectora está supeditada a los contenidos de la materia de la que se trate. No se puede dividir el proceso de lectura en dos operaciones: practicar estrategias de comprensión y, al mismo tiempo, buscar información.

La consulta y producción de textos expositivos, en el marco de la obtención del producto propuesto – informe, revista, periódico, emisión radial... –, es decir, en el marco de una situación comunicativa “real”, contextualiza el estudio de los textos en función de su «reutilización» en nuevas situaciones.

Los estudios históricos locales



Si bien un objetivo central del Módulo es analizar las situaciones de enseñanza a partir de la Didáctica de la Lengua, para generar propuestas dotadas de sentido para los alumnos, es necesario recurrir a algunas apreciaciones referidas a las diversas áreas de conocimiento para dar contexto a las decisiones didácticas. A continuación encontrará fundamentos para la elección de estudiar la historia local, como una forma de promover aprendizajes significativos en los alumnos.

El trabajo con estudios históricos locales permite aproximarse a los conocimientos históricos. Esto supondría poder alcanzar un ámbito conceptual en los alumnos respecto a sus propias ideas previas sobre la historia. Los estudios históricos locales, evitando los riesgos del localismo, pueden constituirse en un espacio privilegiado para lograr el aprendizaje de las herramientas conceptuales necesarias para adentrarse con algún éxito en el estudio de la historia. Se puede trabajar para alcanzar un grado de pensamiento histórico, una de cuyas utilidades sería su aplicación sobre temas conceptuales generales o referidos a situaciones históricas concretas y alejadas.

“La visión global de los procesos de construcción social en cualquiera de sus escalas –local, nacional, regional, mundial- tiene como objetivo descartar la atomización y fragmentación de los hechos y vincularlos con las realidades sociales en que están inmersos”.¹ Si se estudian las relaciones del hombre con el medio natural o territorio, las producciones, la organización del espacio, la vida en comunidad, las estrategias familiares, la memoria de la comunidad, etc., se puede lograr el aprendizaje de tipos de explicaciones propias de la historia, o de conceptos abstractos, pero básicos en Ciencias Sociales (idea de globalidad, noción de tiempo como duración, de explicaciones causales e intencionales, etc.). La vida cotidiana, las condiciones materiales o el paisaje son hechos observables

¹ Introducción- Diseño Curricular – Dirección General de Cultura y Educación – Consejo General de Cultura y Educación - 2000.

y concretos, que facilitan la percepción de la evolución histórica si hacemos un uso correcto de las estrategias didácticas propias de los estudios históricos locales. Dispondríamos así de un espacio adecuado para insistir en los procedimientos del área, para recurrir sobre contenidos ya impartidos, asentando conocimientos. Así pues, los estudios históricos locales contribuyen a alcanzar las intenciones educativas previstas para el área. Sin embargo, es preciso tomar precauciones. Nunca deben ser solamente recursos para entretener o motivar a los alumnos, ni un pretexto que sólo busca mejorar la integración de los alumnos en su «entorno».

Actividad 1.2

Si Usted ya ha desarrollado actividades con sus actuales alumnos en las cuales trabajó con el estudio de la realidad local, identifique a qué alumnos fueron destinadas, el tipo de propuestas, la participación de la comunidad, y todos aquellos datos que le parezcan relevantes. Regístrelas en su carpeta porque tenerlas disponibles en el momento de leer la situación que se describe en este Módulo le permitirá comparar las propuestas, analizarlas, ratificar o profundizar sus propósitos, tomar decisiones didácticas para cuando tenga que llevar a la práctica la experiencia propuesta.

D: Analice si en su escuela se han desarrollado estudios de la realidad local. Registre en su carpeta con qué grupos de alumnos se han implementado, para cumplir qué objetivos, con qué tipo de propuestas, y todo aquello que le parezca pertinente señalar, para compartir sus conclusiones con otros directores en la tutoría correspondiente.



Hasta aquí Usted ha trabajado con caracterizaciones generales que dan marco a la propuesta del Módulo. Le proponemos que, a continuación, inicie el trabajo con la primera parte, en la cual estas conceptualizaciones cobrarán sentido al reflejarse en una situación particular.

Primera parte

Una propuesta de investigación en plurigrado: “El lugar donde vivimos”



A continuación Usted leerá una experiencia realizada por una maestra en una escuela con plurigrado del partido de General Lavalle.

El ejemplo se describe en sus cuatro momentos de implementación: las primeras aproximaciones, la búsqueda de información en terreno, diferentes formas de registro de la información obtenida y su circulación y difusión.

Recuerde que a partir de su lectura y de los criterios didácticos que se presentan posteriormente, Usted deberá desarrollar una experiencia con su grupo de alumnos, que será motivo de análisis en la próxima tutoría.

HOJA DE RUTA

Para facilitar la lectura de esta primera parte, le proponemos seguir la “**hoja de ruta**”. En ella le anticipamos los diferentes apartados y contenidos que se desarrollan. Le sugerimos volver a ella antes de iniciar la lectura de cada uno de los apartados.

- 1. Primeras aproximaciones al lugar donde vivimos**
 - § El trabajo con artículos periodísticos, folletos, fotos, etc.
 - § El sentido del intercambio oral, de la lectura de diferentes portadores y de la formulación de preguntas.

- 2. La búsqueda de información**
 - § La definición de temas
 - § Diferentes alternativas de indagación
 - § El sentido de la entrevista y la toma de notas.

- 3. Organización y registro de la información obtenida**
 - § La sistematización de los datos
 - § El sentido de las fichas y el resumen

- 4. Circulación y difusión de la información**
 - § La circulación entre los grupos de la escuela. El sentido de la exposición oral.
 - § La difusión externa de lo investigado.

1. Primeras aproximaciones al lugar donde vivimos

Se ha celebrado en el Partido de General Lavalle el “Encuentro Santosvegano de Payadores”. La maestra sabe del significado que tiene para la comunidad, por eso tenía previsto iniciar un estudio sistemático del tema con sus alumnos. Para ello cuenta con que algunos alumnos han ido a la celebración. Al volver a la escuela naturalmente “sale el tema”, algunos niños cuentan qué tipo de diversiones y actividades se han realizado. Otros preguntan interesados si hubo carrera de sortijas, desfile de carrozas o bailes.

La maestra interviene en la primera conversación:

- Formula preguntas a los más pequeños.
- Les cuenta que ella también asistió, lo que le permite participar de manera comprometida y dotada de sentido: orienta en su relato a los que han concurrido tratando de que amplíen su capacidad de observación.

El interés de los alumnos le permite indagar sobre lo que conocen del lugar en el que viven.

- Informa acerca de otras fiestas en partidos vecinos, en particular, la fiesta de la fundación de la ciudad de Santa Teresita.
- Propone contrastar las características de ambas celebraciones: propósitos, participantes de las fiestas, lugares donde se realizan, espectáculos que brindan, la presencia de los payadores, el lugar de los gauchos en ellas.
- Trata de que los alumnos integren las informaciones acerca del Partido para incluirlas en investigaciones que consideren contextos más amplios. Para ello, aporta testimonios, rescata experiencias sobre la creación del partido y los distritos vecinos.

Cuando el tema se ha instalado en el aula, inicia el desarrollo de las actividades que había planificado.

La maestra reparte por grupos distintas **fotos y cuadros** que incluyen paisajes de la zona, antiguos y actuales, en otros se muestran restos de naufragios o personas trabajando en distintas tareas propias de la comunidad - cosechando,

cuidando caballos, reparando una alambrada, arriando ganado, pescando-, imágenes en los que resulta claro advertir distintos momentos históricos del partido.

Todos los grupos tienen el mismo material. Da tiempo para los comentarios. Interviene en cada uno de ellos. Los niños se agrupan libremente –algunos de los más pequeños están con los de 5º o 6º- y comparten impresiones acerca de las fotos y los cuadros. Les lee a los que aún no leen convencionalmente lo que dice en los epígrafes.

Formula preguntas generales y las va registrando en el pizarrón.

- ¿Quiénes se encuentran en las fotos?
- ¿Qué hacen?; ¿cómo? ¿con qué instrumentos?
- ¿Se ven esas escenas en la actualidad?; ¿dónde?
- ¿Qué lugares reconocen?; ¿por qué?
- ¿Cómo están vestidos? ¿Qué usan?

Los niños interrogan a la maestra acerca de: ¿por qué usan esa ropa?; ¿ahora los trabajos se realizan de otra manera?...

La maestra da respuesta a algunos de los interrogantes. Intenta en su respuesta abrir a nuevas preguntas. Incorpora las nuevas preguntas a la lista que está en el pizarrón. Los niños le dictan.

Las relea y agrega sugerencias para su formulación. Discuten entre ellos cómo “queda mejor” para preguntar a otras personas que no estuvieron en clase y no vieron las fotos ni los cuadros.

Los alumnos más grandes copian las preguntas en su carpeta. La maestra las pasa a papel afiche para conservarlas en el aula, para que los más pequeños puedan tener acceso a ellas cuando decidan leerlas con su ayuda.

La maestra entrega un **artículo periodístico** breve al grupo de alumnos más autónomos en la lectura

- Revisa el texto antes de leerlo con los alumnos. Constata su poder de predictibilidad- la pertinencia de las fotos y los gráficos, la información presente en los epígrafes, los títulos y su relación con el cuerpo del artículo. Como es un texto expositivo que tiene como propósito divulgar y transmitir información tiene que hacer comprensible la información, por lo tanto. debe presentar los contenidos de una forma clara y ordenada, organizarla con datos relevantes, con ejemplos y descripciones de los lugares y sitios históricos. La maestra necesita determinar los conceptos claves, necesarios para comprender el texto y, de esta forma, anticipar las dificultades lectoras de sus alumnos para colaborar con ellos en el proceso de interpretación.
- Hace una lectura global del texto con los niños.
- Formula preguntas que requieran que los alumnos respondan con algo más que sí o no. Las preguntas deben estimularlos a pensar y explicar sus respuestas. La explicación a los otros les garantiza saber más de lo leído al intentar explicar a sus compañeros.
- Propicia que los alumnos formulen sus propias preguntas sobre un tema abordado en el texto o sobre las respuestas de sus compañeros.
- Da a los alumnos tiempo suficiente para responderlas..
- Mantiene la discusión centrada en un tema. Para cualquier investigación, sobre todo al iniciarla, es mejor una interacción más profunda con algunos contenidos que un extenso debate que incluya distintos temas.
- Participa como un lector más de la discusión y conduce a los alumnos para que logren resumir los puntos planteados. Con su ayuda serán capaces de internalizar, verbalizar y resumir los puntos que se han desarrollado. De este modo, el debate tendrá sentido y significará la adquisición de nuevos

saberes.

- Propicia que elaboren un listado de los temas que se incluyen en el texto.

Los alumnos hojean el material de lectura, observan el título y los subtítulos, miran las ilustraciones, los cuadros, las fotos y los epígrafes, leen las introducciones a los primeros párrafos, etcétera. A partir de las explicaciones de la docente, de sus conocimientos y la información obtenida de la primera lectura pueden afrontar la totalidad de los datos y hasta determinar qué tipo de texto es, aunque aún no logren definirlo. Saben que no es un texto narrativo- un cuento, anticipan que les da otro tipo de información para aprender. Tendrán entonces que identificar los principales conceptos, por lo tanto, necesitarán volver al texto para reconocerlos. Este proceso requerirá descartar la información accesorio y evidenciar la relevante

En la puesta en común la docente trata de:

- Favorecer la toma de conciencia sobre lo que los alumnos saben acerca de esos conceptos o ideas.
- Instar a los alumnos a expresar y comentar sus opiniones.
- Considerar sus opiniones previas para que en la puesta en común las relacionen con el texto leído y puedan establecer diferencias y semejanzas.
- Estimularlos luego a discutir los planteamientos de cada uno.
- Ayudarlos a identificar categorías de información. Las categorías pueden construirse a partir del listado de temas que los estudiantes anotaron en la primera lectura y el obtenido luego de la segunda. El contraste entre ambos listados conduce a elaborar categorías de información más rigurosas.

Mientras trabaja con los alumnos que están leyendo el artículo periodístico atiende al trabajo de exploración de los folletos sobre el "Encuentro Santosvegano de Payadores" que entregó a los que aún no tienen una lectura independiente. Es un material que contiene información sobre la fiesta y el Partido con variedad de

ilustraciones. Les da tiempo para que busquen información y utilicen diferentes claves para interpretarla. Volverá al grupo para leer con ellos a partir de las anticipaciones que han hecho del material.

Luego de la actividad de lectura de los diferentes grupos, la maestra inicia la **elaboración de un cuadro** que resume la información obtenida hasta el momento.

Se retomará este cuadro dos días después y se seguirá completando con las nuevas informaciones que traerán los alumnos como resultado de la tarea que llevarán a sus casas. Copia a los que aún no son lectores ni escritores expertos las preguntas finales que quedaron en el papel afiche para que se las hagan a los padres y vecinos. Les pide a los otros alumnos que leen y escriben con mayor autonomía que realicen la misma tarea incorporando nuevas preguntas a partir del texto leído en clase.

Actividad 1.3

Analice el ejemplo anterior y determine qué grupos de alumnos organizó la docente, a partir de los diferentes tipos de actividades que propuso.

Una nueva mirada a las primeras aproximaciones al tema.



En el cuadro que sigue se presentan en paralelo los procesos de los alumnos, y las intervenciones de la docente. Su lectura detallada, la permitirá confirmar o rectificar la respuesta a la actividad anterior y además, justificar cada una de las decisiones tomadas. Asimismo, se constituirá en un insumo importante para su propia toma de decisiones en el momento de diseñar su clase.

¿Qué hacen y qué se preguntan los alumnos del primer Ciclo?	Las intervenciones de la maestra
<p>Los niños miran las fotos y cuadros. Toman en cuenta personajes y lugares que conocen.</p> <p>Están trabajando con compañeros que les dan otros puntos de vista. Les preguntan sobre lo que desconocen: actividades que están realizando los personajes, dónde están los restos de los barcos que aparecen en las fotos...</p> <p>Señalan algunos lugares y preguntan a la maestra en qué zona están, si están muy lejos de donde ellos viven, si pudiesen visitarlos.</p> <p>Comentan si estuvieron en esos lugares y lo que recuerdan haber visto allí.</p> <p>Atienden a las indicaciones de la maestra en torno a los cuadros. Les llama la atención la pulpería y la vestimenta de los payadores. A instancias de la docente reconocen aspectos de la indumentaria que aún persisten en los pobladores de la zona donde viven. Informan a los compañeros en qué momento usan esa vestimenta: en los trabajos, en las fiestas.</p> <p>Relacionan los epígrafes con las fotos y los cuadros.</p> <p>“Leen” lo que está escrito. Buscan relaciones con las imágenes</p>	<p>Selecciona el material teniendo en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> § Que sean textos de circulación social ante los cuales los niños tienen mayores conocimientos sobre su utilización y sobre algunas características estructurales. § Utiliza preguntas y planteos para ayudar a los niños a dar una mirada global a las imágenes. § Busca que formulen sus propias preguntas. § Propicia que anticipen lo que puede estar escrito en los epígrafes, qué tipo de información les pueden dar. § Formula una pregunta o un planteamiento de propósito para leer el texto para que los niños piensen en ello antes de comenzarlo: <i>leer para descubrir las informaciones que necesitan.</i> § Intenta que agoten la información que las fotos y cuadros tienen. Sabe que el entorno conocido que ofrecen los paisajes da explicaciones del presente y aporta testimonios del pasado. La comparación con imágenes de otros tiempos permite identificar cambios y permanencias históricos, sociales y geográficos. § Lee el texto de los epígrafes. § Invita a los niños a releerlos para responder la pregunta o para satisfacer el propósito planteado. § Hace que los niños expliquen sus hipótesis acerca de lo que puede estar escrito, e indiquen las claves sobre las que se apoyan en el texto y en la imagen. § Promueve que las confronten con las

Solicitan ayuda a los compañeros del otro grupo para comprobar la información que ellos han obtenido e incorporar otra nueva.

Le dictan a la maestra las preguntas.

Ajustan el ritmo del dictado en forma gradual controlando el tiempo que necesita la docente.

Siguen la lectura de la maestra y deciden los cambios sobre el texto que va quedando escrito en el pizarrón.

Los que escriben convencionalmente ayudan en la tarea de copiar las preguntas.

Los niños exploran los folletos.

Cada uno tiene un folleto en su poder. Exploran el material.

Se guían y anticipan el significado a partir de algunas pistas(tamaño de las letras,

de sus otros compañeros para que las justifiquen y tengan necesidad de verificarlas en el texto.

La maestra las escribe en el pizarrón. Sabe que en este momento de la alfabetización los niños no dominan el aspecto gráfico de la escritura. Dictar a la maestra los libera de este esfuerzo y los concentra en el contenido y la forma del texto. Las preguntas por su brevedad dan ocasión para ajustar y controlar lo que se dicta y lo que se escribe a través de la revisión más exhaustiva. Por lo tanto:

- Escribe las preguntas que le dictan en el pizarrón y hace evidente el tiempo que demanda la escritura.
- Muestra -durante el dictado- la separación de las palabras en el lenguaje escrito diferenciándolo de la ausencia de separación de la emisión oral.
- Lee las preguntas repetidas veces.
- Propicia reflexiones para que los niños atiendan al contenido de las preguntas.
- Ayuda a que descubran convenciones ortográficas (comas, signos de interrogación).
- Colabora con la detección de claves en el material impreso.(formato, tipo de letra, la presencia o no de cifras, direcciones, títulos, imágenes). Incide en la verificación de las hipótesis acerca del significado. Orienta la lectura. Les lee. Lee con ellos. Señala dónde pueden encontrar la información.

palabras en negrita, las ilustraciones, los títulos, formato- es un tríptico- , de cómo se distribuye la información en la página) Buscan información que tenga relación con las fotos y los cuadros que vieron.

Qué hacen, qué preguntan y qué se preguntan los alumnos del Segundo Ciclo?	¿Cómo interviene la maestra?
<p>Comparan las fotos y los cuadros</p> <p>Intentan relacionar las informaciones de fotos y cuadros.</p> <p>Se detienen para analizar la foto y el cuadro de la pulpería.</p> <p>Examinan los personajes que aparecen en ambos: los contrastan.</p> <p>Intentan anticipar las épocas en las que desarrollan ambas escenas.</p> <p>Observan las vestimentas y los diferentes objetos que aparecen en uno y otro.</p> <p>Discuten si el payador tiene una vestimenta distinta de los otros gauchos.</p> <p>Empiezan a distinguir las figuras que ocupan un segundo plano.</p> <p>Se preguntan cómo vivían los hombres en esa época.</p> <p>Comparan la foto de la pulpería con otra en la que se ve un almacén de ramos generales</p> <p>Establecen semejanzas y diferencias.</p>	<p>La maestra participa con los alumnos de la exploración del material. Está atenta a las elecciones que ellos realizan y, sobre todo a sus opiniones.</p> <p>Incorpora una foto o cuadro que los ayuda a comparar informaciones.</p> <p>Pregunta para que sigan indagando y se planteen cuáles son las causas que han motivado una situación. Las relaciones de causa-efecto son básicas para entender procesos históricos geográficos y sociales.</p> <p>Intenta que a través de esta tarea, los niños puedan llegar a considerar <i>qué saben y qué necesitan saber</i>.</p> <p>Informa acerca del tipo de fuentes porque se preocupa para que comiencen a identificar y discriminar las fuentes, tarea fundamental en cualquier investigación histórica. A través de la discriminación de fuentes estimula la actividad clasificadora del alumnado y contribuye al desarrollo de juicio crítico. Comienza gradualmente con la identificación de las fuentes según su soporte: orales, escritas, iconográficas, materiales u objetuales, sonoras...</p>

Se preguntan si ambas pertenecen a la misma época.

Descubren que en el pueblo de Lavalle existe un edificio muy similar. ¿De qué época será?; ¿cómo cambiaron?; ¿por qué cambiaron?

Empiezan a anotar algunas preguntas.

Interrogan a la maestra acerca de los autores de los cuadros- si son argentinos; dónde nacieron, si todos eran de la misma época en la que pintaron sus cuadros o si pudieron pintarlos después; cómo hicieron, entonces...

Ordenan el material fotográfico y pictórico de acuerdo con algunos temas.

Integran el cuadro de la riña de gallos con el material de "las costumbres". Utilizan las categorías elaboradas al terminar la lectura del artículo para orientarse en el ordenamiento.

Las fuentes iconográficas permiten un análisis autónomo. Para que ese análisis se profundice:

- establece cuándo y quién produce la fuente
- promueve la interacción en el grupo para que descubran el contenido informativo que representa,
- informa acerca de los aspectos formales, tipo de lenguaje, estilo, convenciones y símbolos utilizados.
- intenta que este primer análisis le sirva para reutilizar este tipo de fuente cuando los niños tengan más información y posean mejores procedimientos para rastrearla.
- pretende que recurran a ellas para el estudio de una problemática más global.
- propone que anoten todos sus interrogantes y traten de poner en relación con qué tema la formulan.

Propicia el análisis de un artículo periodístico a partir de la identificación según el tipo de información que aporta: económica, social, política, artística, etcétera.

Conduce y orienta hacia la selección de fuentes que den respuesta a los interrogantes enunciados por los niños.

Promueve la consulta bibliográfica.

Actividad 1.4

A partir de la lectura del cuadro anterior, organice sintéticamente en su carpeta la secuencia de actividades propuestas por la maestra, diferenciando las que sean “exclusivas” de cada uno de los grupos.

Revise sus respuestas a la Actividad 1. 3 y en caso de encontrar diferencias, explique por qué cambió de opinión.



La lectura de los textos que siguen le permitirán aproximarse al análisis didáctico de cada una de las propuestas que desarrolló la maestra durante esta primera etapa de la investigación.

El intercambio oral

Los alumnos tienen que utilizar el habla para dar cuenta del mundo que los rodea, para regular sus intercambios sociales y para desarrollar estrategias cognitivas que les permitan manifestar sus ideas y construir el conocimiento de su realidad inmediata. El docente incide para potenciar las observaciones y los análisis, estimular que los alumnos cotejen informaciones, promover formas de organizar la información que es necesario comunicar; su propósito es convertir en tema de estudio los contenidos que surgen en estas conversaciones espontáneas y advertir los diferentes procedimientos lingüísticos de los niños para transmitir lo que saben. Para ello, tiene presente la necesidad de construir un conocimiento objetivo y compartido sobre el tema en cuestión a partir de los diferentes aportes que todos los alumnos brindan. Necesita estimular la curiosidad, instalar la revisión de lo que ya saben para incluir la consulta a otros informantes y fuentes de información.

En los diálogos espontáneos se manifiestan las relaciones entre “lo dado” -lo

viejo”- y “lo nuevo”, es decir, que circula aún en situaciones informales una progresión temática que se va ajustando de acuerdo al avance de las interacciones y al tipo de información que comunican los interlocutores. Esto implica que el emisor supone un cierto conocimiento poseído por el receptor que le permite asegurarse la red conversacional. En estas situaciones es fácil comprobar los cambios en los tonos de la voz, generalmente, más atenuados cuando se da información vieja y con mayor volumen e intensidad cuando se incorpora la nueva y, también algunas opciones lingüísticas.

Las situaciones de enseñanza de uso de intercambios orales más formales deben ocupar un lugar preferencial en la escuela. Es necesario, poner énfasis en las situaciones de comunicación que se alejan del intercambio comunicativo cotidiano pero que tienen estrecha relación con las manifestaciones orales de carácter público. Estas manifestaciones requieren un afinamiento de las acciones, una planificación lingüística más elaborada en la que juegan mayor control de la progresión temática, por lo tanto, mayor grado de abstracción y un nivel de formalidad más elevada. Algunas de ellas forman parte del ámbito escolar y tienen larga tradición en la escuela como la **entrevista**, la **exposición** y el **debate**.

Sin embargo, tanto la exposición como el debate deberían revisarse con relación a su tratamiento en el contexto escolar: el primero porque, generalmente, ha sido una instancia de evaluación del alumno y no un proceso de enseñanza sistemática y el segundo porque, muchas veces, se ha transformado en el sitio destinado al desempeño de algunos y al relegamiento de otros.

Hacer efectivo este tipo de propuestas sólo es posible a partir del uso, ya que el uso alimenta cualquier situación de análisis porque da posibilidades de generalizar y establecer un planteo de regularidades que cualquier hablante reconoce en situaciones concretas y a partir de propósitos determinados.

La contextualización de todas estas actividades otorga sentido a los usos orales y da objetivos a la participación de los alumnos como hablantes en relación con una actuación lingüística que les permita abordar formatos orales distintos, algunos relacionados con la narración de tradición oral, otros de actuación más pública como la exposición o la entrevista. En todos ellos se intenta formalizar la observación, la comprensión y producción de textos orales en la escuela.

Las propuestas de lectura

La consulta a fuentes de información pone a la lectura en primer lugar. Si los lectores tienen escasa experiencia en relación con un tema, su comprensión lectora se limita. La activación de sus saberes contribuye a que el aprendizaje sea más eficiente. La situación de conversación le permite a la maestra del ejemplo, por un lado, indagar acerca de lo que saben sobre los temas de la investigación y, por otro, anticipar sus intervenciones en torno a cómo alimentar estos primeros conocimientos.

En la lectura se pone en juego un complejo proceso interactivo entre la interpretación del texto y nuestros conocimientos y entre ellos y la interpretación consiguiente del texto. En este caso, la maestra prevé y sabe que tener un propósito para leer mejora la construcción del significado por parte de los niños. El proceso de investigación los obliga a plantearse qué necesitan saber y dónde pueden encontrar lo que necesitan saber.

- **El valor de los epígrafes en la lectura de los que aún no leen convencionalmente**

Los textos expositivos suelen ir acompañados de fotos, cuadros, ilustraciones y epígrafes que agregan información.

Los epígrafes son textos breves en un cuerpo de letra menor que dan al lector algunas indicaciones para permitirle una mayor comprensión de las imágenes.

El epígrafe sirve para “anclar” la imagen vinculándola claramente con el texto correspondiente. También la imagen es un “anclaje” del texto que ilustra ya que representa visualmente lo que el texto deja por cuenta del lector.

Las fotos, cuadros, ilustraciones dan al lector una visión simultánea, le permiten anticipar y dar cuenta con facilidad de la realidad representada. Los lectores no convencionales pueden hacer “una lectura” inicial de las informaciones pero necesitan leer el texto escrito. La intervención del maestro los hará volver de la imagen al texto y del texto a la imagen para avanzar en la lengua escrita. Las conjeturas se abren ante las fotografías, cuadros, ilustraciones pero deben ser confirmadas con lo que los textos dicen.

- **La lectura de un artículo periodístico**

La acción de conducir una discusión que sea enriquecedora y permita activar y desarrollar los conocimientos de los niños antes de la lectura requiere de una planificación cuidadosa por parte del maestro. También implica considerar sus intervenciones y prever las decisiones a tomar sobre la marcha.

A partir de las respuestas y de las interacciones grupales, los alumnos revelan a su maestro sus conocimientos, todo lo que desconocen y sus concepciones equivocadas.

La primera lectura en la que los niños comentan acerca de un tema no es suficiente para profundizar la interpretación del texto. En el ejemplo, la discusión permitió que los alumnos pudieran mostrar diferentes puntos de vista, tomar en cuenta las opiniones de los otros, interactuar entre ellos y con el maestro, escuchar y tomar la palabra; la maestra sabe que el cuerpo de información que posee el texto aún no ha sido incorporado: propicia una lectura individual y silenciosa para luego volver al texto en una puesta en común.

La formulación de preguntas para organizar la búsqueda de información.

Las preguntas y respuestas forman parte de la vida cotidiana del aula, son el motor de la explicación y del intercambio, activan procedimientos de autorregulación entre lo que se conoce y se desconoce, canalizan el progreso y profundización en el comentario, muestran al maestro los conocimientos previos del alumno en contextos específicos de comunicación entre pares y, siempre, una buena pregunta pone en marcha la movilización de procesos de inferencia, rastreo y verificación, que exceden las fronteras de la lectura y el texto que se lee.

Un aspecto importante a considerar en el momento de analizar el valor de la pregunta es el uso y formulación de autopreguntas, es decir aquellas que el mismo alumno se formula cuando lee y procesa un texto; esta acción que es necesario promover, le permite poner en marcha estrategias que lo ayudan a almacenar, recuperar y regular la información. La tarea de formulación de autopreguntas guarda estrecha relación con el tipo de necesidades de información que tenga el

alumno antes, durante y después de terminar la lectura. Por eso, es necesario que el maestro esté atento a que se genere un proceso a partir del cual cada alumno llegue a construir sus propias preguntas porque:

- lo estimulan a establecer los propósitos de la lectura;
- lo ayudan a identificar y resaltar lo importante del texto;
- lo animan a generar nuevas preguntas necesarias para la comprensión del texto;
- lo obligan a pensar en las posibles respuestas a las preguntas formuladas;
- lo mueven a construir conexiones internas favoreciendo la organización del material objeto de lectura y estudio;
- le permiten construir conexiones externas que ayudan a integrar la información;

Sin duda, muchas veces, es más importante formular buenas preguntas que elaborar buenas respuestas.

La elaboración de buenas preguntas le brindan al lector, posibilidades de indagar y encontrar mejores respuestas en el texto o buscarlas en otros textos cuando les resultan insuficientes. Y acá, nos referimos a las preguntas que todo lector pone en marcha cuando enfrenta un texto, no a los cuestionarios párrafo a párrafo (que suelen encontrarse, por ejemplo, en algunos manuales con el objeto de orientar la lectura) que se pueden resolver, en muchas ocasiones, con una lectura literal.

Las preguntas actúan como generadoras y organizadoras del saber escolar. Éste avanza si la pregunta formulada genera otra nueva. Las preguntas claves surgen al cabo de un tiempo, en ocasiones después de los primeros contactos con la información, tras un intenso trabajo por parte de los docentes, de recogida, interpretación y replanteamiento en el grupo de las preguntas, afirmaciones, diferencias de opiniones, surgidas en las conversaciones al margen de las sesiones establecidas.

Se hace necesaria la intervención del maestro para:

- hacer evidentes las diferencias de las opiniones vertidas;

- ayudar a reformular preguntas;
- orientar a la hora de determinar las preguntas fundamentales en torno a las cuales se organiza el aprendizaje, que es fuente de interrogantes, para hacer avanzar las concepciones en juego, con el fin de saber si aquello que se afirma se sabe o no y dónde se ha aprendido; para centrar el diálogo, para ayudar a reflexionar ...
- recoger, interpretar y retornar al grupo sus preguntas;
- plantear sus propias preguntas para crear la duda, que es fuente de interrogantes, para avanzar en concepciones en juego;
- ayudar a organizar los interrogantes y dotarlos de contenido, a establecer prioridades, a distribuir tareas;
- colaborar en la búsqueda de nuevos conocimientos a partir de instalar procedimientos de los alumnos en torno a: ¿qué debo hacer para averiguar lo que quiero saber? ¿quién me puede ayudar?; ¿cómo organizo esta búsqueda?

Actividad 1.5

a) En uno de los párrafos referidos al trabajo con lengua oral se expresa:

“el trabajo con este tipo de textos no puede ser de carácter esporádico en los que se obliga a todos a participar, sin haber participado en diversas oportunidades en un verdadero trabajo colaborativo con compañeros y maestros”

Dé argumentos que expliquen esa afirmación. Escríbalos en su carpeta.

b) Responda en su carpeta:

- § En los párrafos anteriores se hace referencia a diferentes textos que utilizó la maestra para avanzar en la búsqueda de información. ¿Qué otras fuentes utilizaría con sus grupos de plurigrado en situaciones similares a la planteada?
- § En este Módulo se analiza el empleo de preguntas y autopreguntas para iniciar un trabajo de investigación. ¿En qué situaciones de aula le resultaría útil plantear sistemáticamente la formulación de preguntas?
- § Desarrollar diferentes propuestas de trabajo cooperativo en el aula fortalece el aprendizaje de los alumnos ¿Qué alternativas podría considerar para agrupar a sus alumnos con la intención de potenciar esas posibilidades?

2. La búsqueda de información : entrevistas y notas sobre “El lugar donde vivimos”



Le proponemos continuar con la lectura de las situaciones que planteó la maestra para avanzar en actividades de investigación, a partir del “Encuentro Santosvegano”.

Determinar los primeros temas acerca de “el lugar donde vivimos”

La maestra se preocupó, en primer lugar, por caracterizar el eje central de la investigación, para luego avanzar en la selección de los temas relacionados con él.

Los niños proponen temas a partir de las preguntas de la maestra: ¿Cómo es

el lugar donde vivimos? ¿Qué temas estudiaremos?

La maestra escribe en el pizarrón el primer listado con los temas que le dictan los niños: el trabajo; las actividades del campo; los productos del campo; la vida de antes y la de ahora.

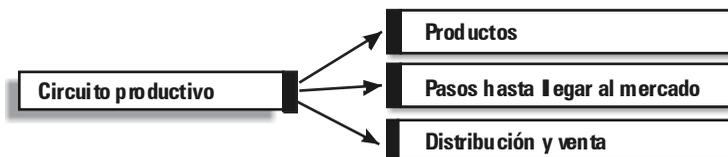
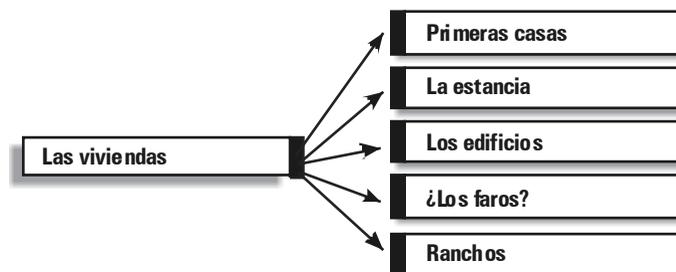
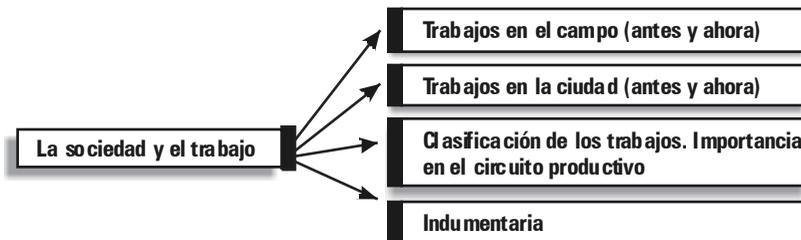
Estos primeros listados acerca de los temas resultan insuficientes a la hora de profundizar los contenidos. Sus primeras intervenciones se centraron en explorar lo que ya sabían, para poder completar temas posibles.

Luego escribe en el pizarrón:



A medida que el grupo avanza en intercambios de ideas y opiniones y que se ponen en juego los saberes previos de los alumnos, esa primera aproximación se sigue abriendo en subtemas. La maestra los escribe en papel afiche para poder conservar la primera organización realizada con los alumnos. Luego decidirán cómo encarar el trabajo de investigación y de qué manera se distribuirán la tarea para considerar los distintos temas.

Los afiches quedaron así:



La maestra ejemplifica cómo se vinculan los temas enunciados. De esta manera, puede proponer a los alumnos que decidan la forma de organizar el trabajo para ayudarse entre sí ya que muchos temas estarán presentes en los distintos subtemas y la información que obtengan servirá para otros grupos cuando realicen la investigación.

La maestra relea los puntos a investigar. Acuerda con los alumnos por dónde comenzar.

Actividad 1.6

Teniendo en cuenta la localidad donde está ubicada su escuela analice el conjunto de temas que la maestra presentó a sus alumnos y responda en su carpeta: ¿Qué aspectos elegiría para trabajar con sus alumnos en el plurigrado? ¿Agregaría otros? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Decidir dónde y cómo buscar información: entrevistas, observación directa, visitas, libros, cuadros, fotos.

Una vez definidas las primeras temáticas, es posible centrarse en explorar lo que ya saben los alumnos, para, a partir de allí, poner en juego diferentes formas de buscar información. En el caso presentado la maestra optó por hacerlo a través de los cuadros, las fotos, las lecturas o las preguntas a distintos informantes.

En este momento, es necesario que todos los alumnos intervengan desde sus iniciales conocimientos acerca del lugar para abocarse a investigar con nuevos interrogantes.

Es el maestro quien debe ampliar con sus aportes estos primeros núcleos temáticos, así como brindar a los alumnos los modos de búsqueda de la información. Puede hacerlo a partir de:

- Ampliar los temas ya definidos. La información histórica del partido establece vinculaciones directas con los partidos vecinos.(En el ejemplo: Partido de La Costa- Partido de General Madariaga).
- Brindar información acerca de la zona (En el ejemplo: “los pagos del Tuyú”).
- Seleccionar un libro, un artículo u otro material que se relacione o sirva de base a los núcleos temáticos seleccionados.
- Informar a los niños acerca de qué trata la lectura y de por qué la están

leyendo, buscando que ellos puedan establecer futuras relaciones con otros materiales de investigación.

- Dar a los alumnos un propósito para escuchar sus exposiciones o su lectura. Hacer que ellos escuchen su explicación incluyendo ejemplos o testimonios “interesantes” que les permitan recuperar lo que ya saben y dotar a la investigación de aspectos nuevos para integrar, estudiar, analizar, rastrear. (Para el caso del ejemplo: las leyendas acerca de los naufragios, la época de instalación de los faros en la costa, la creación de los balnearios, el proyecto de un puerto de aguas profundas en la zona.)
- Leer para todos, comentar el material controlando el propósito por el cual los alumnos están escuchando; discutir si sus predicciones acerca de lo que esperaban encontrar en el texto han sido confirmadas o rechazadas.



El siguiente cuadro plantea el desarrollo de las diferentes actividades que realizaron los distintos grupos de plurigrado durante la búsqueda de información.

	Los que no leen ni escriben convencionalmente	Los que leen y escriben convencionalmente	Fuentes
Historia de la fundación Primeros pobladores - viviendas - espacios urbanos - espacios de: cultivo ganado pesca	-Realizan encuestas a padres, abuelos, vecinos sobre la población (primeros pobladores, inmigraciones). Elaboran conclusiones sobre el origen de los habitantes. Buscan referencias que den prueba de ello (Clubes, Fundaciones, centros de cultura, etc.) -Buscan información sobre la flora y la fauna terrestre y	-Realizan encuestas sobre el origen de la población y buscan información en el municipio, sociedades o fundaciones, clubes, bibliotecas del pueblo, etc. Realizan gráficos de barra o torta con los resultados obtenidos. Profundizan la tarea investigando sobre los motivos que llevó a las familias a emigrar; de dónde	Museos históricos Censos Padrones Archivos de registro civil Actas de nacimiento Archivos parroquiales Fotografías(modelos de evolución histórica del paisaje) Planos Edificios civiles y religiosos: monumentos, catedrales, iglesias, estancias,

	<p>marítima. Realizan listados con estos datos y ubican en un mapa de la Provincia las especies más importantes.</p> <p>-Sacan fotos a distintas viviendas de la zona. Observan y analizan los distintos materiales de construcción, la altura de las casas, las ventanas, la forma de los techos, etc. Extraen conclusiones de la observación sobre cuáles serán las más antiguas y las más actuales, quiénes vivirán allí y qué elementos permiten dar cuenta de ello.</p> <p>-Investigan si hay campos cultivados y cuáles son sus cultivos, que tipo de ganado se cría, que espacio ocupa y de qué se alimenta. Si hay producción pesquera, qué pescados se extraen más, hacia donde van luego, cómo se conservan y transportan, etc.</p>	<p>vinieron y por qué motivo.</p> <p>-Comparan y analizan los últimos censos de población y verificar el crecimiento o descenso de la cantidad e habitantes del partido.</p> <p>-Realizan pirámides sociales organizadas a partir de los trabajos de los pobladores.</p> <p>-A partir de la observación directa o a través de fotos, analizan el paisaje urbano y natural de su partido y los cambios sufridos en la edificación, las distintas construcciones, los campos cultivados o dedicados a la cría de ganado, los ríos, lago o el mar que los rodea, su producción pesquera y si estos productos son reservados para el consumo particular o para la venta y comercialización.</p>	<p>inscripciones, placas. Instrumentos de trabajo de todo tipo: agrícola, artesanal, comercial o industrial. Vehículos o medios de transporte de mercaderías o personas.</p> <p>Tipo y variedades de cultivo</p> <p>Red de comunicaciones: carreteras, puentes, líneas de ferrocarril.</p>
<p>Ubicación geográfica</p> <p>Mapas: Provincia. Partidos</p> <p>Características del relieve</p>	<p>-Ubican en un mapa su partido, los partidos vecinos y la provincia.</p> <p>-Entrevistan a distintos pobladores sobre los lugares que pueden servir como atracción turística, u ofrecen algún aspecto interesante</p>	<p>-Ubican en un mapa su partido, los partidos cercanos, la Provincia de Buenos Aires y las demás provincias argentinas.</p> <p>-Realizan entrevistas a guías de turismo, para obtener información sobre aspectos interesantes que</p>	<p>Planos antiguos y actuales.</p> <p>Mapas históricos</p> <p>Objetos "de desván" juguetes, objetos de uso doméstico, vestidos, grabados.</p> <p>Fiestas populares: comidas, tipos de festejos, diversiones.</p>

	<p>para conocer desde lo histórico, geográfico, mítico (naufragios, médanos gigantes, salinas personajes como Santos Vega, la "llorona", etc.) Pueden armar afiches con la información.</p> <p>- Ubican en un mapa los ríos, o lagos o más importantes del lugar</p> <p>-Averiguan que peces son los que proliferan en la zona (fauna marina) Arman ficheros de animales, rescatando las características particulares de cada uno.</p> <p>-Hacen un listado con los nombres de las calles más importantes. Averiguan por qué se llaman así, en honor o recuerdo a qué o quién.</p> <p>-Investigan sobre los faros que existen en la región; para qué sirven, dónde están ubicados, cuántos metros tienen, cuáles son sus partes, cómo funcionan, quiénes y cómo los manejan y cuándo se crearon Realizan con toda esta información un pequeño álbum de faros que contiene, un plano marcando los lugares donde se encuentran, pequeños textos informativos, dibujos de las partes de un</p>	<p>tiene su partido para conocer (Lagunas, ríos, sierras, lugares o monumentos históricos, personas o personajes importantes, etc.) Arman folletos de divulgación</p> <p>-Realizan un mapa ubicando el mar o los ríos o lagos de la región.</p> <p>Investigan que actividades se realizan allí, si se aprovecha para la pesca, el turismo o la energía hidroeléctrica.</p> <p>Averiguan de dónde proviene el agua que toman en su partido y en los vecinos.</p> <p>-Estudian el clima de la región y analizan si las actividades económicas que se realizan allí tiene o no que ver con esto.</p> <p>-Observan y comparan los planos del lugar donde viven, desde la época de su fundación hasta la actualidad. Analizan los cambios producidos.</p> <p>-Realizan un plano nuevo y marcan en el puerto, el muelle, el faro, los barcos encallados, las estancias más importantes, etc. Analizan cuáles surgen como necesidad de otros (puerto-faro)</p>	<p>Mapas de relieve, mapas hidrográficos, flora y fauna.</p> <p>Mapa de corrientes marinas.</p> <p>Mapa de características del fondo del mar.</p> <p>Mapas de curvas de sedimentación.</p> <p>La toponimia: nombres de calles, accidentes geográficos, de sitios y lugares</p> <p>Planos de puertos, planos de barcos</p> <p>Planos de faros</p> <p>Restos de naufragios.</p> <p>Fotografías</p>
--	--	---	--

Mitos y leyendas	faros con rótulos y fotos con epígrafes. Renarran las leyendas leídas por la maestra. Llevan el registro de lo narrado y leído con la maestra en papel afiche. Seleccionan material para hacer una antología.	Investigan la historia del faro de la región, cómo funciona el puerto, qué pescados se extraen y a dónde se los vende. Investigan leyendas de naufragios. Registran información de los documentos escritos y las fuentes orales. Elaboran un diccionario de mitos y leyendas de la región. (luz mala, "la llorona"...)	Entrevistas. Grabaciones. Testimonios. Artículos periodísticos.
------------------	--	--	--

Actividad 1.7

Considerando su grupo de alumnos, ¿cuáles de las actividades planteadas, resultarían significativas para indagar con ellos sobre "el lugar donde vivimos"? Regístrelas en su carpeta

D: ¿Cuáles de estas propuestas pondría en marcha con los diferentes grupos de la escuela si se planificara un proyecto de indagación en la propia realidad que involucrara al conjunto de alumnos y docentes? Regístrelas en su carpeta

Una nueva mirada sobre algunas de las actividades planteadas.

La entrevista

Preparar una entrevista, como muchas otras propuestas de enseñanza en plurigrado, se constituye en un contenido necesario para todos los alumnos. Sin

embargo, enfrenta a los docentes con la necesidad de diseñar diversos modos de abordaje según las características de los distintos grupos.

Por ejemplo, para entrevistar a abuelos, vecinos y otros informantes válidos:

* **Los alumnos que aún no leen convencionalmente:**

Dictan a la maestra las preguntas

La docente aprovecha para confrontar “la lectura de los niños”. La relee y agrega y modifica lo que falta para que se compare con las escritas en el pizarrón. Cada alumno tiene una copia.

Los niños se reparten las preguntas. Ensayan, practican leyéndolas a sus otros compañeros del aula.

* **Los que leen y escriben convencionalmente:**

Cada alumno propone las preguntas acerca de los temas que le interesa averiguar; las intercambian.

Cada uno tiene en su poder las preguntas de sus compañeros. Juntos las releen para poder tomar nota durante la entrevista. Agregan otras preguntas que podrían hacerse durante la entrevista.

Los niños leen las preguntas, se leen entre ellos y se las leen a la maestra.

Se corrigen entre ellos.

Advierten qué preguntas se reiteran aunque estén formuladas de distinta manera.

* **Entre todos**

La maestra escribe todas las preguntas: Las lee con el grupo total para analizar:

- ¿Están bien formuladas?

- ¿Qué información quieren obtener?

- ¿A quién se las formularán? ¿Cambia por ello la forma de redactarlas?

- ¿Qué respuesta pueden obtener de esta pregunta?; ¿es la misma respuesta que obtendrán de esta otra? ¿son iguales?; ¿qué quisieron averiguar?

Una vez acordadas las diferentes preguntas, se pasan en limpio. La docente supervisa la tarea.

Para tener en cuenta



En el caso de diálogos orales más formales y controlados como **la entrevista**, se requiere del emisor una planificación más consciente de la formulación de las preguntas, una organización del contenido diferente. En primer lugar, establecer funciones de contacto que quiebren la relación de distancia entre los interlocutores y garanticen la gestión del tipo de informaciones viejas y nuevas que deben producirse en la interacción. En segundo término, la reformulación de preguntas o la anticipación de otras con relación al tipo de respuestas posibles de acuerdo con las características del entrevistado. Para ello, es indispensable utilizar diferentes fuentes de información, planificar muy bien los pasos a recorrer y considerar las inevitables rupturas, silencios, dispersiones que en la puesta en marcha de la entrevista puedan gestarse.

Es por eso, que las situaciones de enseñanza de uso de intercambios orales más formales deben ocupar un lugar preferencial en la escuela y, particularmente, a partir del segundo ciclo de la EGB. Es necesario, poner énfasis en las situaciones de comunicación que se alejan del intercambio comunicativo cotidiano pero que tienen estrecha relación con las manifestaciones orales de carácter público. Estas manifestaciones requieren un afinamiento de las acciones, una planificación lingüística más elaborada en la que juegan mayor control de la progresión temática, por lo tanto, mayor grado de abstracción y un nivel de formalidad más elevada.

Tomar notas

En el cuadro anterior se plantean diferentes actividades que requieren, por parte de los alumnos, el registro escrito de la información obtenida:

Los niños exploran la bibliografía de la que dispone la biblioteca de la escuela y comienzan a seleccionar la que les resulte útil para el tema elegido. Asisten a bibliotecas de la zona o públicas luego de haber previsto en el aula la necesidad de utilizar los ficheros, de consultar al maestro y solicitar su orientación para acceder a las zonas de la biblioteca donde se halle el material que puede contener la información deseada. Toman nota de los datos bibliográficos para volver a recurrir a ellos sin el acompañamiento del docente.

La maestra expone los temas incluyendo nuevas informaciones. Prepara muy bien su exposición para que los niños puedan tomar apuntes y registrar con claridad los nuevos conocimientos aportados. Su propósito es el de que revisen sus apuntes y vuelvan a explorar materiales bibliográficos

Los alumnos relacionan la nueva información obtenida con la que habían seleccionado en la biblioteca de la escuela y deciden si necesitan más información, si consideran necesario delimitar un aspecto del tema para profundizarlo.

La maestra trae al aula nuevos materiales que sabe darán respuesta a las nuevas informaciones que pretende sean investigadas.

Los alumnos buscan información en los distintos materiales. libros, artículos de revistas, planos, mapas, folletos turísticos, crónicas, artículos de viajeros.

Los alumnos del Segundo Ciclo se guían por las preguntas realizadas con anterioridad para encontrarla. Mientras tanto, la maestra se dedica a trabajar algunos artículos de revistas especializadas con los niños de Primer Ciclo.

La maestra previamente, analiza el material con el que trabajarán sus alumnos. Toma en cuenta la calidad y cantidad de la información. La controla considerando que no sea tan abundante que sature e impida el desarrollo de la tarea, ni tan escasa que limite la investigación.

La toma de notas de materiales escritos, en esta ocasión, se ve favorecida por las preguntas iniciales que guían la tarea previa de exploración. La definición de temas establecida garantiza la búsqueda en índices, títulos, esquemas, mapas,

cuadros, gráficos. Tienen ahora que leer, vincular las informaciones que den respuesta a los interrogantes formulados. Durante esta actividad, seguramente, surgirán nuevas preguntas.

3. Organización y registro de la información obtenida



Una vez que los alumnos recolectaron la información necesaria a través de la lectura de imágenes y folletos, entrevistas, toma de notas y otras actividades, la maestra planificó la organización de los datos obtenidos por los alumnos a través de la elaboración de resúmenes y fichas diferenciando las propuestas según las posibilidades de lectura y escritura de cada uno de los grupos. A partir de esta sistematización de la información, diseñó alternativas para la difusión de los resultados obtenidos.

La maestra necesita tener una visión general del proceso de construcción de los textos preliminares para analizar las posibilidades de cada uno y a partir de allí poder incidir en los procesos de elaboración del plan de escritura definitivo de sus alumnos.

La maestra colabora con los que tienen mayores dificultades para leer los apuntes de las entrevistas a los abuelos y dicta a los escritores más avezados, quienes consignan en un papel afiche los datos obtenidos. Estos últimos incluyen también los datos que obtuvieron en sus entrevistas, después de comparar juntos la información que cada uno logró y eliminar la que se repite.

* Entre todos

La maestra le solicita al conjunto de los alumnos, además, que incluyan la información que han memorizado, sin usar el texto escrito ni los libros y que expresen la información teniendo en cuenta los destinatarios: la maestra y sus compañeros.

Queda así elaborada una primera síntesis del material disponible

En este proceso, los alumnos han intervenido en la elaboración de un primer resumen a partir de los datos ofrecidos por las fotos y los cuadros, los apuntes de la entrevista y los aportes de los folletos. También han participado de los procedimientos empleados al resumir, en una tarea conjunta dictando a la maestra.

La docente intervino:

- ayudándoles a organizar la información recogida para dictar;
- seleccionando con ellos el tipo de informaciones relevantes y el orden en el que debían incluirse en el texto;
- destacando el avance del tema en el resumen;
- instando a la consulta de las informaciones registradas;
- informando acerca del vocabulario a utilizar, la estructura de los párrafos, el uso de la puntuación, la estructura de las oraciones.



Estas actividades le permiten a la docente, poner a disposición de todos los alumnos, la información obtenida. A partir de allí se hace necesario diferenciar las propuestas de escritura según las posibilidades de los diferentes grupos de alumnos.

* Los que no leen y escriben convencionalmente.

La maestra colabora con los que no tienen autonomía como lectores y escritores en la elaboración de fichas para volcar la información obtenida.

Organiza con ellos los bloques de datos acerca:

Ubicación geográfica

Fundación del partido

Origen del nombre

Lugares y acontecimientos históricos

Fiestas tradicionales

* Los que leen y escriben convencionalmente

Los alumnos de Segundo Ciclo participan de una segunda actividad de resumen, trabajando individualmente. Esta actividad está sostenida por la experiencia ya realizada y por la lectura previa de los materiales y la toma de notas. Necesitan recurrir nuevamente a la lectura de los textos cuando revisan sus apuntes, tienen preguntas internas que le sirven de orientación en su búsqueda. Sin duda, estas preguntas los guían en el encuentro de las respuestas y esta nueva producción adquiere otra complejidad. Se amplían las informaciones y, por lo tanto, necesitan reorganizarlas en los textos.

Una nueva mirada sobre algunas de las actividades planteadas

Las fichas

Las fichas de registro de la información rastreada con los niños que todavía no leen, ni escriben convencionalmente les dan el conocimiento de cuándo y para qué se usa socialmente la escritura. La elaboración de fichas muy sencillas es una tarea posible de realizar con niños que todavía no conocen el código escrito pero que ya comienzan a saber acerca de la escritura, siempre y cuando formen parte de situaciones donde se haga necesario escribir.

Es fundamental, considerar qué se escribe en ellas y cómo el docente puede colaborar en dicha elaboración. Puede escribir en tarjetas, para cada uno de los niños, los títulos que ordenan las informaciones en la ficha. Los alumnos pueden copiarlos en una tarea de equipo en la ficha y luego dictar a la maestra el cuerpo de información en cada bloque.

Para completar las fichas por primera vez, será necesaria la intervención del docente que además de mostrar los procedimientos específicos delante de los niños, indicará los lugares dónde se escriben los datos y cuáles se deben incorporar. Más adelante, ellos harán con su ayuda este trabajo, sobre todo, si algunas veces han quedado las informaciones registradas en los afiches del aula.

Todas estas situaciones de escritura permiten el trabajo con la palabra dentro

de una situación que la contextualiza: los títulos o la rotulación del fichero. De esta manera, se alterna la construcción del sistema de escritura con la activación de los procesos de producción: pensar qué se va escribir, cómo se va escribir y revisar lo que se escribe.

Todos los niños deben participar de estas tareas, por lo tanto, es necesario intentar que por lo menos una vez cada uno elabore una ficha. Si las situaciones de lectura se reiteran, ellos podrán agregar más datos a las fichas a medida que avancen en esta tarea.

El resumen

El resumen es uno de los textos más utilizados en la escuela, sin embargo, es también el que menos se toma en cuenta para enseñar al alumno procedimientos que le permitan darle un uso más eficiente. Como texto articula claramente estrategias lectoras con procesos de escritura. A veces, se cree que la actividad de resumir consiste en aplicar algunas técnicas de escritura para que naturalmente se sorteen dificultades, sin embargo, estas dificultades, generalmente, están depositadas en las competencias lectoras de los alumnos.

Para decidir qué es lo principal y lo secundario en un texto se requiere vincularlo con el contexto y con los propósitos que se tengan al elaborar el resumen. Para poder aplicar las reglas, primero hay que reconocer cuál es la información relevante y cuál es la accesoria, tarea específica de lectura y comprensión global y local del texto.

En este sentido, saber cómo se desarrolla la progresión temática en un texto y conocer el contenido global del mismo son indispensables para aislar los elementos de información y decidir qué partes no pueden ser suprimidas. El uso de algunas reglas como las de omitir, seleccionar, generalizar, construir, resulta útil en el momento de resumir. Cada una de estas operaciones implican una constante relectura y una regulación permanente de las estrategias lectoras y de los procesos de escritura.

Es común encontrar resúmenes de alumnos que muestran el acto de copiar al azar algunos párrafos para cumplir con la tarea encomendada, otros totalmente

dependientes del texto que les sirve de fuente sin autonomía, ni selección organizada de la información. También se encuentran textos autónomos pero con distorsiones de la información o fallas en la coherencia y cohesión. De todas maneras, habría que destacar que muchas veces estas dificultades en la selección pueden responder a los objetivos que tiene la demanda o de los que carece la demanda. Las dificultades de la selección y la organización tienen que ver con la lectura pero también son el resultado de la ausencia de objetivos de la tarea.

Cuando los resúmenes tienen como propósito difundir la información deben considerar que el texto resulte lo suficiente claro para que la información registrada pueda ser utilizada por otros.

¿Cuáles son las posibles dificultades de los alumnos?

- la previsión global del texto final;
- la organización de la información, su desarrollo en el texto y su vinculación con el eje más amplio del tema elegido.

En el caso del ejemplo que se viene trabajando, para anticipar estas dos dificultades, la docente diseñó instancias previas a la producción final:

- la elaboración del plan de trabajo de esa producción final;
- la producción de la primera versión del texto final (el primer borrador).

Los alumnos que indagaron sobre los naufragios, comienzan haciendo un punteo de la información obtenida. Discuten entre ellos los diferentes temas y el orden en que aparecen: los naufragios, reseñas de naufragios, leyendas sobre los naufragios, ¿cuándo sucedieron?, ¿dónde sucedieron?.

La maestra interviene para que contextualicen los temas y amplíen los apartados.

¿Qué tramo de la costa bonaerense?; ¿por qué sucedieron estos naufragios?: ¿por factores climáticos?; ¿incidieron las características de la zona? ¿cómo funcionaron los faros?; ¿qué faros existían en la época del naufragio?; ¿qué tipos de barcos naufragaron?; ¿de qué origen?...

Los niños necesitan mayor información. La maestra les recomienda que

empleen las preguntas de las investigaciones para seleccionar los temas del plan de escritura y también para ir ordenando la información en el texto a partir de las respuestas.

El análisis de estas producciones permiten no solo avanzar en el resumen sino dar cuenta de las particularidades de la investigación realizada. A través de ellas se manifiestan las carencias o los aciertos del trabajo de **leer y escribir para estudiar**. Es posible que aparezcan, entre otras, las siguientes características: ausencia de datos o falta de categorización de los mismos, saturación de información, deficiente organización textual, incoherencia temática, desvío temático, etcétera.

Esta es una oportunidad para que el docente revise sus propuestas: cómo se organizó la búsqueda de información, cuáles fueron las fuentes, de qué manera se recopilaron, cómo se seleccionó el tema, con qué tipo de preguntas se interrogaron los textos, de qué manera se trabajó la toma de notas y apuntes, cómo se comentaron los distintos aspectos del contenido, cómo se orientó el proceso, cómo se verificó la coherencia temática, qué intervenciones del docente impulsaron la nueva búsqueda de información o el ajuste del tema elegido, cómo incidió la bibliografía en la adquisición de un vocabulario apropiado; cómo se advierte la exposición de la docente en los primeros planes de escritura.

Actividad 1.8

Responda las siguientes preguntas en su carpeta:

- ¿Qué experiencias de trabajo con fichas y resúmenes ha implementado en plurigrado y le han dado buenos resultados? ¿Qué propuestas de las aquí desarrolladas considera que son pertinentes para trabajar con su grupo de alumnos?

D: En función de la asignación de tareas que ha realizado la maestra del ejemplo, qué recomendaciones daría a los maestros de su escuela para el trabajo con fichas y resúmenes, en los diferentes años y ciclos.

4. Circulación y difusión de la información



La investigación sobre “el lugar donde vivimos” culminó con el desarrollo de propuestas de enseñanza, a través de las cuales se generó una puesta en común de los resultados obtenidos. Por otra parte quedó abierta la posibilidad de difundir en la comunidad las indagaciones realizadas.

La construcción compartida del conocimiento es una instancia central del trabajo grupal, que se potencia en las situaciones de plurigrado. Por lo tanto, además de trabajar sobre la búsqueda de información, es fundamental planificar las posibilidades de circulación de la información obtenida entre todos aquellos que estuvieron vinculados a la investigación realizada: los diferentes alumnos y grupos que trabajaron, entrevistados, familias.

Los alumnos ya han participado juntos en definir los temas, en el análisis y búsqueda de materiales y en las entrevistas. La información recogida por el grupo tiene que circular entre todos para ampliar los conocimientos de cada uno.

La maestra, entonces, diseña instancias de circulación de la información eligiendo esta oportunidad para “enseñar a exponer”, capitalizando la potencialidad que ofrece el plurigrado.

La exposición

Los niños se preparan para la exposición de todo lo investigado ante sus compañeros. Cada grupo organiza con la maestra la manera de hacerlo.

*** Los alumnos que leen y escriben convencionalmente**

Los de Segundo Ciclo y algunos de 3º año, van haciendo un punteo:

Saber qué preguntas se hacen los niños de Primer Ciclo acerca del tema.

Listar los contenidos que van a desarrollar

Elaborar un texto escrito como soporte de la exposición. Tienen para hacerlo

los resúmenes, la toma de notas, los cuadros comparativos y los primeros borradores de los primeros apartados.

Controlar en el texto la progresión del tema, la inclusión de ejemplos y preguntas para hacer a los compañeros.

Seleccionar experiencias que ayuden a la comprensión del tema teniendo en cuenta la edad de los interlocutores.

Incluir esquemas para aclarar la exposición oral

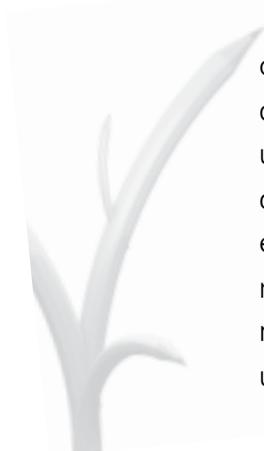
Al realizarse la exposición, algunos alumnos demuestran cómo el modelo explicativo del maestro ha incidido en su presentación. Se animan a utilizar el pizarrón organizando la información en gráficos rotulados, redes, esquemas y recuperan para hacer circular entre sus compañeros las fotos y folletos consultados en diferentes momentos de la investigación.

*Los que no leen y escriben convencionalmente

Con estos alumnos, la maestra interviene de manera diferente. Elabora con ellos una ayuda memoria de la exposición que van a llevar a cabo. Prepara un modelo de ficha más grande con la información obtenida para colocar en el pizarrón.

Mientras los alumnos exponen, la maestra permanece con el grupo para ayudarlos a leer y cuando olvidan alguna información.

Para tener en cuenta



El trabajo con **la exposición oral** en clase es una buena oportunidad para trabajar con cada una de las áreas; la función de transmitir conocimientos del saber organizado requiere de una vasta labor para definir al aula como un ámbito de trabajo cooperativo. En la exposición aparecen segmentos explicativos, ejemplificaciones, segmentos argumentativos y particulares modalidades de comunicación oral. Toda exposición debe responder a un objetivo claro, un rastreo profundo del contenido, una transformación interna de lo aprendido, para que no se

convierta en un recitado. Y, para que aparezcan estas condiciones, es imprescindible diseñar situaciones de enseñanza que promuevan el uso de textos expositivos orales o escritos.

Por todo esto, el trabajo con este tipo de textos no puede ser de carácter esporádico. Requiere ofrecer oportunidades en las que el alumno, como hablante, organice su discurso, ejerza su opinión, regule su tiempo, comparta criterios, elabore argumentaciones, recapitule, sintetice en actividades articuladas entre sí con finalidades conocidas por todos, ante audiencias concretas, con interlocutores en “alerta oral” y disponibles al intercambio desde la escucha crítica, la temática compartida.

Las habilidades que se deben desarrollar no se adquieren en forma espontánea; requieren de un tratamiento sistemático y de una práctica organizada para desplegar la capacidad de reflexionar del alumno sobre el lenguaje de actuación social. Esto es posible cuando existe en el aula un clima de cooperación que permite la exploración de nuevos conocimientos y abre recorridos que instalan el disenso y la controversia; cuando se organizan propuestas que fomentan el intercambio de diferentes puntos de vista sobre la realidad. Esta tarea supone un primer trabajo individual y una puesta en común. Y también supone la existencia de una verdadera tarea grupal, de una meta específica que los alumnos deben alcanzar como grupo.

La circulación de la información a través de variadas posibilidades de exposición oral y escrita permite a todos los alumnos tomar contacto con las diferentes dimensiones de lo investigado, ampliando los marcos de referencia de cada uno de ellos: es importante que los más pequeños reciban las conclusiones de los más grandes y aprendan de sus modos de aprender, pero también es relevante que los mayores encuentren el sentido de los aportes de los de menor edad, descubriendo datos significativos de la realidad en los que, tal vez, no hubieran reparado.

Algunas sugerencias para la difusión externa de lo investigado

Seguramente, si el tema sobre el cual se ha investigado fue relevante para los alumnos, si los procedimientos puestos en marcha permitieron obtener datos significativos, si la presencia de los niños durante la etapa de indagación movilizó a las familias y vecinos en sus respuestas, si las conclusiones a las que se fue llegando agregan información a la ya disponible, se habrá despertado el interés de la comunidad por conocer los resultados finales del trabajo. Tendrá sentido, entonces, generar instancias de difusión que trasciendan las puertas de la escuela.

Existen múltiples propuestas didácticas que permiten diseñar un producto final, que retome los resultados del camino recorrido y que, si han sido previstas desde el inicio de la investigación, orientan las sucesivas decisiones durante el desarrollo de la tarea.

En el ejemplo descripto podría plantearse, como instancia de difusión generalizable: el museo del pueblo de ..., fascículos de difusión para otras escuelas, folletos para enviar a diferentes instituciones, organización de un guión radial para difundir la información sobre el Partido y la Provincia en una FM, organización de la información para la página web de la Municipalidad, del Partido o de otros partidos vecinos, etcétera.

Actividad 1.9

En el relato de la experiencia de la maestra se muestran los distintos momentos de un proceso de investigación vinculado con contenidos de Ciencias Sociales: las primeras aproximaciones al tema, la búsqueda de información, la sistematización y la circulación de la información.

Simultáneamente se han ido planteando diferentes estrategias del área de Lengua, a través de las cuales se enseña a leer y escribir para estudiar: el intercambio oral, la formulación de preguntas y

autopreguntas, la realización de entrevistas, la toma de notas, la elaboración de fichas y resúmenes, la exposición oral y escrita.

- * En las actividades anteriores Usted fue analizando las diferentes alternativas de la investigación y de las estrategias recién mencionadas. Revise sus respuestas y confirme cuáles de esas propuestas serían relevantes para trabajar con su grupo de alumnos.
- * Planifique actividades con sus alumnos para realizar como mínimo en 3 hs. de clase. Considere que debe tratarse de la puesta en marcha de alguna de las estrategias planteadas en relación con "leer y escribir para estudiar", en función de:
 - las primeras aproximaciones a la indagación si se trata de iniciar el trabajo con un tema de Ciencias Sociales;
 - situaciones de enseñanza que Usted ya tenga diseñadas.

Tenga en cuenta la necesidad de proponer actividades comunes y/o diferenciadas según las posibilidades de los grupos de alumnos con los que Usted trabaja. Justifique en cada caso los criterios de agrupamiento que ha utilizado.

- * Lleve a la práctica su planificación y realice el registro de su clase, prestando especial atención a los desempeños de cada uno de los grupos de alumnos y a lo sucedido en los momentos de trabajo comunes.

D: En función de lo planteado para los maestros en esta actividad, diseñe alternativas que permitan articular lo que cada uno de los maestros ha pensado, de modo de poder establecer una planificación conjunta de las propuestas a poner en marcha en la escuela.



Considere: un tiempo previo para la programación del trabajo, el tiempo de ejecución y algún tiempo después para completar el registro de clase. Para ello le sugerimos que desarrolle la propuesta dejando libre la semana anterior a la próxima tutoría.

Le recordamos que es necesario conservar la planificación de la actividad y el registro de la clase desarrollada, en su carpeta personal.

Segunda parte

La escritura de textos en plurigrado: del plan previo a la versión provisoria



En esta segunda parte del Módulo se retoma una de las actividades del relato de la experiencia descrita en la primera parte, para centrar la atención en diferentes variables que intervienen en la enseñanza de la producción de textos.

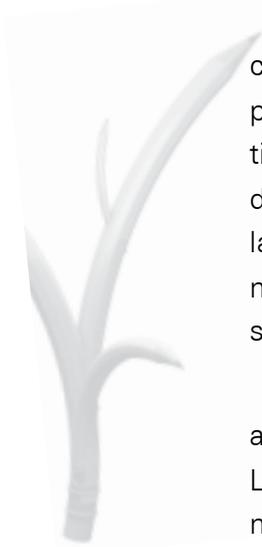
Recuerde que las propuestas que se describen en las segundas partes de los módulos, no tienen la exigencia de ser llevadas a la práctica de aula; se presentan para su análisis didáctico, de manera que Usted las tenga disponibles para trabajar con ellas cuando diseñe situaciones de escritura diversas con su grupo de alumnos.

La elaboración de un fascículo

El trabajo realizado durante la investigación sobre “el lugar donde vivimos”, la lectura del material escrito y la escritura de notas, fichas o apuntes permite la elaboración de una producción que dé cuenta de todo lo estudiado por los alumnos de este plurigrado y que podría ser un instrumento para la difusión de los resultados obtenidos en la indagación. Los alumnos leyeron para buscar y ampliar la información, exploraron material diverso acerca de los temas, seleccionaron algunos que les resultaron pertinentes para el trabajo. Estos textos no sólo les proporcionaron información para continuar la investigación en el área de estudio sino que simultáneamente les ofrecieron formatos textuales que les posibilitarán saber cómo se escriben, cuál es el vocabulario utilizado, qué valor tienen los gráficos, imágenes y títulos. La maestra orientará la escritura, escribirá con ellos y por ellos cuando la situación lo requiera, en un trabajo conjunto donde el contenido de lo escrito está asegurado a través de las múltiples oportunidades de lectura acerca de la temática y a los conocimientos sobre la estructura de los textos que leyeron con su ayuda.

Los alumnos, entre diferentes alternativas, eligieron armar un fascículo sobre los naufragios -parecido al que habían leído sobre las fiestas de los partidos- para difundir lo investigado entre las escuelas de la zona.

Para tener en cuenta



La lengua escrita es susceptible de ser controlada. Su carácter de estabilidad, su necesidad de imaginar un lector posible y virtual crea una relación "dialógica" diferida en el tiempo, pero presente en el acto de escribir. Tomar conciencia de las circunstancias de recepción obliga al escritor a conciliar las características de su mensaje con las precauciones que necesita considerar para asegurarse la comprensión y el sentido que se pretende tenga el escrito.

Sin duda, una situación comunicativa clara determina y acciona los procesos de la escritura con objetivos más precisos. La activación de esos procesos, sobre todo en los escritores no deliberados, depende, en gran medida, del contexto comunicativo que los pone en marcha. El peso que tiene en la escuela la recuperación de situaciones comunicativas claras, está relacionado con las oportunidades que se dan a los alumnos para activar, desde los primeros momentos de la escolaridad, procesos de escritura y situaciones en las que tenga sentido para ellos el pensar qué y cómo escribir.

Decisiones previas de la maestra



Muchos y de variado tipo son los aspectos a tener en cuenta para elaborar un fascículo:

¿Qué es un fascículo?, ¿qué tipo de textos puede incluir?; ¿de qué manera se articulan entre sí los diferentes textos que lo integran?; ¿cómo se organiza la información en cada uno de ellos? ; ¿qué tipo

de informaciones deben tener?, ¿qué espera encontrar el lector en un texto de este tipo? ; ¿cuáles son los cambios esperables con relación al destinatario?; ¿cómo se regulan los datos, los testimonios, los documentos, en el contenido del texto?; ¿con qué propósitos se escribe?; ¿qué restricciones se operan en la escritura cuando se necesita mantener la unidad en un fascículo que incluye textos diferentes?; ¿qué modalidad de enunciación es la pertinente?; ¿cómo se controla el avance narrativo y los datos cronológicos?; ¿cómo se ajusta el sistema verbal?; ¿cómo se disponen los textos visualmente para ayudar al lector en su lectura?; ¿qué señales tipográficas utilizar?

Estas preguntas orientan el diseño de la propuesta de enseñanza que elaboró la docente para la producción de un fascículo

Algunas de las previsiones que tuvo en cuenta la maestra fueron:

- Sostener una propuesta de elaboración de un fascículo de acuerdo con el tratamiento básico de la información que ya han recopilado y leído sus alumnos. El objetivo que guía sus acciones es que los niños se familiaricen con distintas formas de brindar la información y de trabajar sobre ella.
- Considerar que similares procedimientos de búsqueda de información sostienen el trabajo con diferentes tipos de discurso. En las actividades para elaborar un fascículo propondrá a sus alumnos volcar la información en distintas estructuras textuales: la introducción, el relato de los naufragios, la historia de los faros, las leyendas, la historia del partido. Son textos expositivos vehiculizados por los propósitos de los alumnos a la hora de determinar la trama de cada uno de ellos. Esta tarea complejizará la producción que realicen.
- Tomar en cuenta que los niños no han elaborado hasta ahora un fascículo. Esta es su primera experiencia y tendrá que articular las actividades de tal manera que adquieran procedimientos de escritura para reutilizarlos en otras propuestas similares; al mismo tiempo, necesitará intervenir para que tengan más posibilidades de lograr una producción eficaz a los fines

propuestos. Por el interés demostrado por los alumnos acerca del tema de los naufragios y las leyendas sobre ellos, sabe que intentarán elaborar textos en los que puedan articular los datos cronológicos y la trama narrativa de tal manera que además de informar sucintamente al lector, les permita comunicar de diferente forma el juego entre la vida y la muerte en las tormentas, las consecuencias de un mar embravecido dueño de la vida de los tripulantes, en suma, la tragedia de los naufragios.

- Colaborar sabiendo que el contexto comunicativo marca las diferencias en los textos expositivos que elaborarán y el momento de textualización presentará también decisiones lingüísticas diferentes. El texto expositivo, en el caso de los naufragios es una especie de relato histórico. Se suceden en él, generalmente, párrafo a párrafo, verbos que señalan avances en el desarrollo de los hechos y circunstancias del naufragio. Estos verbos son, predominantemente, pretéritos indefinidos: cuando se interrumpe la sucesión de hechos y se incluyen anécdotas suelen introducirse cambios en el tiempo y modo de los verbos.
- Controlar estos aspectos, regular las formas de escribir cuando se tiene la intención de hacer que el lector descubra otras particularidades de la tragedia a través de la mirada y la opinión personal. Sus estrategias, entonces, además de apuntar a favorecer la planificación y control de la escritura del texto, deberán propiciar la búsqueda y expresión de recursos literarios y equilibrar sus intervenciones para no establecer una valoración que impida el desarrollo de la expresión y, al mismo tiempo, garantizar la significatividad del contenido del texto.
- Identificar los conocimientos que los alumnos ya tienen: un tema preciso, claramente identificado y delimitado, una estructura, es decir, una forma de organizar la información que se presenta en el texto, un propósito establecido previamente como emisores y la consideración de receptores definidos para su producción: los alumnos de otras escuelas. La presencia implícita de los destinatarios condicionará la elaboración del fascículo.

Decide que los alumnos con su ayuda tendrán que:

- Consultar en textos socialmente convalidados para releerlos en el momento

de escribir para confirmar datos, para solucionar los problemas de escritura: la organización de la información, la estructura del texto, el destinatario-lector implícito y apreciar los cambios que se establecen en el texto al tenerlo en cuenta.

- Controlar la información. Delimitar la extensión y la autosuficiencia de la información recabada.
- Incluir los aspectos narrativos.
- Considerar los datos cronológicos.
- Organizar los títulos y subtítulos.
- Atender a los mejoramientos de la producción. Necesitan concentrarse en la escritura y luego descentrarse de la función de productores para convertirse en lectores objetivos de sus textos.
- Editar el fascículo.

Los primeros pasos en la escritura del fascículo



Para la elaboración del fascículo, la maestra decide que entre todos se arme la introducción y luego cada uno de los grupos, en función de sus posibilidades de escritura, trabaje con diferentes apartados

Entre todos los alumnos discuten cómo organizar la información en el fascículo. Han elaborado con la ayuda de la maestra un esquema de trabajo donde escribieron los títulos: introducción, naufragios en el Partido de la Costa (el grupo que decidió escribir este apartado elaboró un listado y los primeros borradores) los faros y su historia, la historia del partido de general Lavalle, las leyendas de la zona. Tienen en su poder: mapas de las costas y del partido, distintas informaciones sobre los faros, fotografías de barcos, las notas tomadas acerca de naufragios famosos – Titanic, Serpent- algunos libros, artículos sobre los primeros balnearios, diversos fascículos sobre distintos temas y materiales

de Internet que les trajo la maestra. Releen los materiales, buscan informaciones, modifican algunos títulos o agregan otros después de la relectura.

La maestra les propone dejar en un papel afiche la organización del fascículo que han decidido entre todos y los grupos que se encargarán de la escritura de cada parte:

Introducción- entre todos
Historia del partido- 4º año
Los faros y su historia- 3º
Las leyendas de la zona- 1º y 2º
Naufragios y misterios de la costa- 5º y 6º

La maestra insiste que aunque cada grupo complete sus tareas posteriormente, se deje preparado un primer borrador de lo que no debe faltar en la introducción, para no olvidarlo en el momento de redactarla entre todos. Propone estos tres componentes:

- Por qué hacemos este fascículo
- Para quiénes lo hacemos
- Explicar un poco cada apartado para que sepan de qué se trata

El trabajo de 5º y 6º años: La historia de los naufragios

La maestra considera necesario que los niños tengan una especie de ayuda memoria en el momento de escribir, aunque después vayan haciendo modificaciones en relación con el relato de cada naufragio en particular. Prevé, además, que la presencia de este material en el aula facilitará la tarea de poner en común sus escritos con sus compañeros.

Este trabajo se facilita porque para hacer este esquema cuentan con mucha información.



Los alumnos están entusiasmados con la tarea. Han leído mucho y la maestra también les ha leído. Ella los consulta para saber cuáles de todos los naufragios van a seleccionar para incluir en el fascículo.

De la lista de naufragios seleccionan: Margaretha, "El vencedor", La leyenda del Rosessweld y Anna Hamburgo. La maestra les sugiere que primero ordenen la información referida a cada uno de ellos. Optan por volcarla individualmente para luego cotejarla entre los integrantes del grupo.

Algunos escriben directamente sus primeros borradores, otros sintetizan los diferentes datos agregando preguntas al costado de la página tal como les recomendó la docente.

Los niños comparan la información y creen que lo mejor es empezar con aquel naufragio del que poseen mayor información y "tiene más misterio": Margaretha

Los restos de barcos hundidos, los relatos de tradición oral sobre piratas y náufragos son una particularidad del Partido de La Costa. El impacto de las leyendas y la presencia viva de un pasado distante y cercano al mismo tiempo

por la presencia de los esqueletos de las naves, alimenta la imaginación de los niños con tragedias marineras. Han escuchado las exposiciones de su maestra y han leído puntualmente el material sobre este tema. Por esta razón, solicitan a sus compañeros que están trabajando con leyendas de la zona, alguna de ellas porque “el naufragio de El Margarita también es una leyenda”...

Es decir que deciden “tomar los riesgos de la escritura” de un texto en el que indudablemente tendrán que utilizar recursos literarios para “darle vida al texto” controlando los datos cronológicos pero en el que se amplía la mera información.

La docente propone que comiencen a escribir individualmente para armar después entre todos una única versión.

Las primeras versiones individuales



Los cuatro alumnos de 5° y 6°, Pablo, Camila, Ana y Juan, inician su trabajo individual desde diferentes perspectivas y la maestra interviene según las necesidades y posibilidades que reconoce en cada uno de ellos.

La maestra observa las producciones de los alumnos e interviene en el proceso de producción de cada uno de ellos permitiendo que avancen en la tarea y releen lo escrito. Le interesa comprobar cómo cada uno comienza el texto y cómo van incluyendo la información. Trata de intervenir sin obstaculizar la concentración de los niños durante la textualización y, al mismo tiempo, hacer que adviertan cuestiones de la escritura que ellos solos no pueden advertir.

Pablo está releendo la historia del *Serpent*- buque inglés que naufragó en la llamada “costa de la muerte” en Galicia, España en 1890 - porque quiere copiar el comienzo que le gusta mucho.

El libro dice:

*“Era una noche de mar embravecido. La tripulación del *Serpent* no podía darse cuenta del peligro que se les avecinaba. El buque-escuela inglés se convertiría en la más célebre de las víctimas de la traicionera Punta Boi.”*

Pablo escribió:

Era una noche de mar embravecido, los marineros del Margarita no podían darse cuenta del peligro que les esperaba. La tormenta les daba mucho miedo. El buque alemán naufraga en la costa de la ciudad de Mar de Ajó.

Su capitán era Johann Ramier ordenó a sus tripulantes salvar las mercaderías que estaban en la bodega. La tripulación empezó a bajar la carga para dejar lejos del mar en los altos médanos.

Así se planteó el diálogo entre Pablo y la docente

Docente: ¿Cómo sabés que la tormenta ocurrió durante la noche?

Pablo: (Revisa sus apuntes) No lo dice en ninguna parte, pero si es de día se ve la costa y no hubieran encallado. Si están más cerca tienen más posibilidades de enterrarse. Cuando vimos los mapas de la costa se veían las profundidades distintas que tenía el mar. ¿Se acuerda que estaban los colores?

Doc.: Sí, ¿pero cómo uno se da cuenta si es de noche si estamos lejos o cerca de la costa?

Pablo: Por los faros. Pero yo tengo en mi apunte: (lee) " el primer faro se construyó en Punta Médanos en 1893 ". El naufragio fue en 1879. En ese momento no había faros.

Doc.: Si este relato lo leen otros niños que no conocen la zona, será suficiente poner la ciudad de Mar de Ajó.

Pablo: Sí, porque voy a escribir después que este barco viajaba a Argentina y Brasil y que cuando encalló, un barco a vapor argentino fue a rescatarlos. ¿Agrego entonces, Argentina?

Doc.: ¿Te parece que el que lee tiene que saberlo en los primeros párrafos o encontrar solo la información y relacionar los datos? ¿qué creés que es mejor?

Segunda versión de Pablo



Pablo intenta comenzar el texto de manera diferente, parafrasea un relato que le resultó interesante.

La maestra estimula esta elección pero busca que Pablo confirme los datos. De esta forma, ayuda a revisar lo escrito mediante sus intervenciones y lo conduce a argumentar en defensa de sus hipótesis. Procura que revise la organización de lo escrito y el orden de las informaciones en el texto.

Camila está relejendo sus borradores sin animarse a comenzar a escribir. La maestra se acerca y...

Camila: No me animo a empezar. Me gustaría contar que los restos del Margarita quedaron en la playa como usted nos explicó. Y de ahí empezar con la historia.

Doc. : Bueno, dictame y yo voy escribiendo y después vos seguís sola.

Camila: (dicta) "En la playa de Mar de Ajó se encuentran los restos del Margarita. Este buque de bandera alemana había encallado "...

Doc.: ¿Tan rápido vas a contar qué pasó con el barco?. ¿Por qué querés empezar de esta manera?

Camila : Porque es como que se viera lo que fue el barco y está ahí y ahora podemos verlo. Además, dice en lo que yo leí que el balneario donde se encuentran los restos se llama Margarita y hay un mural frente a la playa donde está dibujado el naufragio, los marinos, el barco, los médanos, las olas.

Doc. : ¿Entonces cómo empezaría para contar todo lo que me estás diciendo?
Los restos nos pueden llevar...

Camila : Yo sigo. " Los restos nos traen recuerdos del pasado"

Doc. : Agrega, "frente a la playa"

Camila : Continúa "está un mural donde se ve a los marineros y al capitán en el terror del naufragio intentando salvar sus vidas"

Doc.: Vamos a leer cómo queda.

En la playa de Mar de Ajó se encuentran los restos del Margarita. Los restos nos traen recuerdos del pasado. Frente a la playa está un mural donde se ve a los marinos y al capitán en el terror del naufragio intentando salvar sus vidas.

Camila : Ahora sigo sola.

Doc. : ¿Cómo vas a seguir?

Camila: Contando la historia del barco, cómo era, quién era su capitán.

Camila se inhibe ante la hoja en blanco pero cuando la maestra comienza a escribir a partir de su dictado, puede comenzar un texto con sentido y continuar sola. Tiene información y sabe cómo organizarla.

Ana está escribiendo y, al mismo tiempo, releendo sus apuntes.

Johann Ramier, el capitán de El Margueretha, nació el 14 de noviembre de 1810. Su padre llamado Johann Hinrich Ramier y su madre llamada Margarethe Reiners. Ellos tuvieron tres hijos, entre ellos Jonathan el mayor de todos. Su abuelo, también llamado Johann, había sido también capitán del Margarethe y el dueño del astillero.

El buque llevaba ese nombre en honor a la esposa del último Ramier, Margaretha Pundt.

El barco de bandera alemana, pesaba 572 toneladas, tenía 138 pies de altura y 45,50 metros de largo.

La tormenta

El buque y su tripulación fue bajando la carga lejos del mar a los médanos. salvaron dos pianos, doce sillas y amontonaron tinajas de aceite, cajones de querosén que sacaron de las bodegas. También sacaron bolsas de azúcar, hilos, ollas, pinturas y cueros.

La primera noticia sobre el siniestro salió en el diario Nacional. La capitania general de la Argentina despachó el barco a vapor, llamado Sol Argentino que no llegó a rescatarlos porque se quedó sin carbón

El juicio

Doc.: ¿Copiaste todo esto de tus apuntes?

Ana: Me pareció raro que todos los hombres se llamaran Johann y las mujeres Margarita. ¿Le puso el nombre al barco, por la madre o por la esposa? Porque en todo lo que leí fue por la esposa.

Doc. : ¿Pensás comenzar así la historia del naufragio?; ¿por qué?

Ana: Me parece interesante poner la historia de la familia porque tiene que ver con el nombre del barco y también por lo que leí de los astilleros.

Doc. : Fijate, primero hablás del capitán, de las características del barco, luego de la tormenta y por último del naufragio.¿Copiaste directamente de la información que tenías?

Ana: Sí, pero separé en tres partes. Junté la información que se trataba de lo mismo. Me falta la parte del juicio.

Doc.: Esto puede ser un primer paso. Pero, ¿se cuentan así las historias?. ¿Cómo se va a interesar el lector para seguir leyendo? Fijate, releé la historia de otro naufragio para ver cómo está contado.

Ana: Puedo empezar por el barco y ahí poner la vida del capitán

Doc.: Revisá en la parte de la tormenta: El buque y su tripulación fue bajando...

Ana: Va en plural, fueron.

Doc.: No es sólo eso. El buque y su tripulación bajaron la carga.

Ana Me equivoqué, el capitán y su tripulación bajaron la carga.

Final

La *Margaretha*
"El naufragio"

La *Margaretha* era un buque de bandera Alemana, medía 138 pies de altura y de 45,5 metros de largo.

El capitán, Jonathan Ramier, nació el 19/1/1800. Su padre se llamaba Johann Hinrich Ramier y su madre se llamaba Margarethe Renner. Ella tuvo 3 hijos, Jonathan (el mayor) fue llamado igual que su abuelo y fue el último capitán de la *Margaretha*. El barco fue llamado *Margaretha* en honor a la esposa del capitán Jonathan Ramier.

El barco al mando del último Ramier encalló en el año 1879 en la provincia de Bs. As., la causa se cree que fue porque no habían faros en la costa Argentina, ya que el primer faro estuvo ubicado en Punta Medanos en el año 1893.

"La Tormenta"

Ana está “muy pegada a las informaciones” y casi no produce, copia de sus apuntes. La organización de la información en tres bloques puede impedirle lograr un texto cohesionado.

Las intervenciones de la maestra apuntan a que revise su texto pero que también acuda a la relectura de otros naufragios para que le sirvan de modelo.

Juan, que ha adquirido cierta autonomía en la producción de textos, ya revisó solo muchas veces su texto y está pasando en una hoja nueva lo escrito en su borrador para presentarlo a la maestra como primera versión:

La Margaretha era un buque de bandera alemana que pesaba 572 toneladas, 138 pies de altura y 45,50 m de altura.

El buque encalló en las costas de Mar de Ajó (Argentina). Johann Rainier fue el primer capitán del Margaretha. Nació en el 14 de noviembre de 1810 tuvo un hijo llamado Johann Hinrich Rainier quien se casó con Margarethe Reiners y tuvieron tres hijos. El mayor de ellos, Johann Rainier, nacido en 1840, se convirtió en el último capitán de la Margaretha y el causante de su naufragio.

El primer capitán falleció en 1880 y 5 años más tarde tal vez por el disgusto su nieto, ambos en Alemania.

El Margaretha recibió ese nombre en honor a la esposa del último Rainier Margharetha Fundt.

Este navegó por los mares de América del Norte, Argentina y Brasil

En el viaje del naufragio, el último, el buque llevaba carga muy valiosa y mucha mercadería.

En las costas argentina no había faros y con lo único que se podían guiar era con las cartas náuticas. En 1879 el buque encalló en las costas de Mar de Ajo. (En 1893 en Punta Médanos se construyó el primer faro.)

El buque quedó parado, la tripulación tenía miedo por la tormenta.

La tripulación empezó a salvar la carga para dejarla en los altos médanos lejos del mar. En la carga había: dos pianos, doce sillas talladas en Alemania, tinajas de aceite, cajones con querosene, bolsas de azúcar, ollas, hilos, cueros y pinturas.

Doc. : Organizaste bien la información, pero me parece que tendrías que revisar cómo avanza el tema.

Juan : ¿Por qué?

Doc. : ¿No te parece que hay partes que se cortan de pronto y párrafos más adelante donde las volvés a retomar?.

Juan : ¿Dónde? Hablo del barco, después del capitán, el nombre del barco, los faros, el naufragio y la carga.

Doc. : Por ejemplo, pensás que la falta de faros fue un motivo del naufragio.

Juan : Sí

Doc. : Sin embargo, no aparece relacionado en el texto. El lector debe suponerlo. Tenés que conectar para que la narración avance. Fijate en qué otras partes de tu texto ocurre lo mismo.

"La Margaretha"

La Margaretha es un buque en madera
alemán. Pesa 52 toneladas, 102 pies de altura y
45,50 metros de largo.

El buque surgió en las costas de Juan de Oza
Johannes Hansen fue el primer capitán del buque.
Partió el 19/0/1880 y tuvo un hijo llamado John
Hansel Hansen, quien se casó con Margaretha Hansen y
tuvieron 3 hijos.

El mayor de ellos, Johannes Hansen murió en 1890, y
asumió en el cargo el siguiente capitán de la Margaretha.

El primer capitán falleció en 1890 y 3 años
más tarde la hija se casó, volvió a Alemania Margaretha
Puede ser la esposa de Hansen, y por ello fue que se llamó

al buque "Margaretha". El capitán Hansen murió por
causas del Norte, Argentina y Brasil.

En el último viaje que hizo este buque, naufragó
Silvado con su familia y mucha mercancía. El buque quedó
parado, la tripulación tenía de los toros.

La tripulación se fue a salvar la carga, para dejarla en
los altos médanos lejos del mar.

En la carga había 2 pianos, 12 sillas talladas en
Alemania, tinajas de aceite, cajas con querosene, bolsas de azúcar,
ollas, hilo, cuero y pinturas.

En las costas argentinas no había faros y con la
oscuridad que se podía vivir era con las luces náuticas. En
1879 el buque surgió en la costa de Juan de Oza en
Argentina. (En 1890 en Santa Valeriana se construyó el primer
faro)

En primera noticia sobre el naufragio, se publicó el

Juan ha organizado bastante bien la información y sabe cómo controlarla. Para revisar su escrito utiliza ideas centrales que le signifiquen un ordenamiento lógico. Sin embargo, necesita advertir los nexos y conexiones requeridas para darle “vitalidad al escrito” e impulsar coherentemente el desarrollo del tema.

La escritura colectiva de: “El naufragio de La Margaretha”

La maestra quería que sus alumnos realizaran producciones individuales para advertir cuáles eran sus dificultades a la hora de comenzar la escritura, de sus dudas para organizar el avance narrativo de los textos. Tenía que conocer las características de sus expresiones personales, sus formas de escribir. La organización de las ideas, no siempre queda por escrito, ni se conforma en un punteo previo del contenido que aparecerá en el texto, la mayoría de las veces son reconocidas por ellos en el mismo acto de textualizar.

Sabía por sus borradores que los niños poseían mucha información que requería un ordenamiento particular de acuerdo a la progresión temática del relato y al propósito que orientaría la trama del texto que decidieran utilizar.

De esta forma, podría comenzar una tarea grupal con cierto reaseguro: la revisión del texto que habían escrito en la puesta en común y, fundamentalmente, la selección en una tarea colaborativa con sus compañeros del comienzo del texto .

Esta primera decisión de “cómo empezar” impregna la escritura en su totalidad, modifica paso a paso el entretendido textual, implica transformaciones en los tiempos verbales, en la elección del vocabulario. En este entretendido se resuelven las relaciones que reenvían a partes diferentes del texto (correferencias, conectores, vinculaciones léxicas...) manteniendo múltiples lazos de unión entre ellas y otorgando al relato su textura interna.

La maestra solicita a los alumnos que le dicten los primeros párrafos de su texto y que aprovechen para releerlos de nuevo e introducir modificaciones si lo consideran necesario antes de dictarle.

Copia en papel afiche los cuatro comienzos

Ana

La Margaretha era un buque de bandera alemana, medía 138 pies de altura y tenía 45,5 metros de largo.

El capitán, Jonathan Ramier nació el 14/11/1810.

Camila

En la playa de Mar de Ajó se encuentran los restos del Margarita. Los restos nos traen recuerdos del pasado. Frente a la playa está un mural donde se ve a los marinos y al capitán en el terror del naufragio intentando salvar sus vidas.

Pablo

Era una noche de mar embravecido, los marineros del Margarita no podían darse cuenta del peligro que les esperaba. La tormenta les daba mucho miedo. El buque alemán naufraga en la costa de la ciudad de Mar de Ajó, provincia de Buenos Aires.

Juan

La Margaretha era un buque con bandera alemana. Pesaba 572 toneladas, 138 pies de altura y 45,50 m de largo.

El buque encalló en las costas de Mar de Ajó. Jonhatan Rainier fue el primer capitán del Margaretha. Nació en el 14/11/1810 y tuvo un hijo llamado Johann Hinrich Rainier quien se casó con Margarethe Reiners y tuvieron tres hijos. El mayor de ellos, Jonhatan Rainier, nacido en 1840, se convirtió en el segundo y último capitán de la Margaretha.

Los niños discuten cuál es el comienzo que les parece más adecuado y fundamentan su elección.

Ana y Pablo creen que el mejor es el de Camila porque "comienza por el presente y después se puede contar qué pasó".

Juan se decide por el de Pablo porque "si comienza con el naufragio tiene

más suspenso como en las películas”. Pero duda sobre cómo seguir.

A Camila le parece que le gusta el de ella para empezar y seguir después con la parte de Pablo.

La maestra escribe las dos opciones:

Primera opción:

En la playa de Mar de Ajó se encuentran los restos del Margarita. Los restos nos traen recuerdos del pasado. Frente a la playa está un mural donde se ve a los marinos y al capitán en el terror del naufragio intentando salvar sus vidas.

Era una noche de mar embravecido, los marineros del Margarita no podían darse cuenta del peligro que les esperaba. La tormenta les daba mucho miedo. El buque alemán naufraga en la costa de la ciudad de Mar de Ajó, provincia de Buenos Aires.

Segunda opción:

Era una noche de mar embravecido, los marineros del Margarita no podían darse cuenta del peligro que les esperaba. La tormenta les daba mucho miedo. El buque alemán naufraga en la costa de la ciudad de Mar de Ajó, provincia de Buenos Aires.

Ana: Le faltan a las dos algunas cosas. En el primero se pasa de lo que vemos ahora al naufragio del pasado pero no se entiende, falta algo.

Juan: Le faltan datos. No tiene informaciones de cuándo pasó y tampoco de cómo pasó. Si faltan al principio no nos enteramos de la historia real.

Pablo: Si ponemos que el capitán sabía que era peligroso navegar por estas costas y la tormenta los asustaba a todos, no podían defenderse.

Camila : A mí me gusta.

Doc. : ¿Por qué no lo releemos y vamos arreglando mientras me dictan?. Tengan sus producciones a mano para agregar más información. Pero, ¿cuál eligen?

Todos: La primera

Doc.: Juan decías que faltan datos; ¿dónde los agregarías y para qué?

Juan: Iría así para que se entienda :

En la playa de Mar de Ajó se encuentran los restos del Margarita, un buque alemán que naufragó en nuestras costas en el año 1879

Doc.: ¿Y cómo seguirías Ana?

Ana: Es difícil. Seguimos como estaba para ver cómo queda (le dicta a la maestra).

En la playa de Mar de Ajó se encuentran los restos del Margarita, un buque alemán que naufragó en nuestras costas en el año 1879.

Estos restos nos traen recuerdos del pasado. Frente a la playa está un mural donde se ve a los marinos y al capitán en el terror del naufragio intentando salvar sus vidas.

Pablo: Podíamos seguir con la otra parte pero le quitamos el final:

En la playa de Mar de Ajó se encuentran los restos del Margarita, un buque alemán que naufragó en nuestras costas en el año 1879.

Estos restos nos traen recuerdos del pasado. Frente a la playa está un mural donde se ve a los marinos y al capitán en el terror del naufragio intentando salvar sus vidas.

Era una noche de mar embravecido, los marineros del Margarita no podían darse cuenta del peligro que les esperaba. La tormenta les daba mucho miedo.

Doc.: Sin embargo no resolvimos todavía algunas cosas. Ana dijo antes que se pasa al naufragio del pasado desde el presente. ¿Qué faltaría agregar?; ¿de qué forma conectamos esas dos partes?

Juan: En el mural se ve el naufragio. Desde ahí. Podemos imaginarnos la noche del naufragio. Le dicta a la maestra:

Estos restos nos traen recuerdos del pasado. Frente a la playa está un mural donde se ve a los marinos y al capitán en el terror del naufragio intentando salvar sus vidas en esa noche de mar embravecido.

Los marineros del Margarita no podían darse cuenta del peligro

que les esperaba. La tormenta les daba mucho miedo.

Juan: Yo creo que se podían dar cuenta del peligro porque conocían las costas.

Camila: Aunque las conocían no sabían que les iba a pasar. Podemos poner: Los imaginamos a los marineros y al capitán en la tormenta luchando contra las olas.

Doc.: Vamos a pasar este comienzo luego de los cambios que realizarán Camila y Juan y seguimos mañana. Les pido que revisen en el grupo sus producciones para acordar cómo continuamos.

En la playa de Mar de Ajó se encuentran los restos del Margarita, un buque alemán que naufragó en nuestras costas en el año 1879.

Estos restos nos traen recuerdos del pasado. Frente a la playa está un mural donde se ve a los marinos y al capitán en el terror del naufragio intentando salvar sus vidas en esa noche de mar embravecido.

Los imaginamos temerosos por la tormenta y aunque sabían que esta era una costa con rompientes de olas y corrientes marinas no podían darse cuenta del peligro que les esperaba.

Una nueva mirada a la escritura individual y colaborativa

Las revisiones que se realizan en actividades donde se dicta al maestro en sesiones colectivas o en pequeños grupos ayudan a poner en primer plano las dificultades de escritura comunes y particulares de los alumnos al producir un texto específico. Las revisiones colaborativas entre compañeros y todas aquellas que permiten tomar distancia del texto, modificar la posición de escritor por la de lector objetivo de la producción, favorecen, en la situación escolar, el recorrido entre escritores aprendices y expertos, sobre todo, al fortalecer los procedimientos de revisión.

En esas sucesivas revisiones se realizan los ajustes más convenientes en relación con la primera versión, incorporando diversidad de cuestiones que las sucesivas descentraciones permiten advertir cada vez que el escritor se distancia

del texto. El tratamiento de pulido de los escritos que hacen los escritores expertos debe ser la ambición, o por lo menos, la tendencia de la enseñanza de la escritura en la escuela.

En este caso, los alumnos:

- agregan información pertinente para la comprensión del texto,
- sintetizan en un solo párrafo informaciones con el fin de conectarlo con el siguiente y favorecer el avance narrativo del texto,
- eliminan información que se reitera,
- definen la trama del texto y realizan ajustes para mantener esa coherencia.

Sobre el alumno pesan numerosas decisiones, ya que debe controlar simultáneamente las operaciones para hacer coherente el texto y vincular las transiciones entre frases, atender a las relaciones entre palabras, elegir el vocabulario más preciso, equilibrar la extensión, comprobar si la elección de un término desarticula la totalidad del texto y debe desandar el camino o si esto sólo ocurre en el interior de algunas frases y no en el conjunto de lo escrito. Este camino sólo puede recorrerlo con la ayuda del docente .

El proceso de revisión y las operaciones que se efectúan a medida que se escribe y se relee lo que se escribe como son la sustitución, la conmutación, la reducción y la ampliación son las que transforman la textura escrita, a veces ajustándola al plan previo y, muchas otras cambiando ese plan sobre la marcha.

Ciertamente, en la elaboración de cada texto aparecen puestos en pie los dilemas y las complejidades de la producción escrita. Lo importante en la enseñanza de la escritura en la escuela es, justamente, que aparezcan. El valor de la revisión reside en hacer visibles los problemas, evidenciarlos, generalizarlos como una preocupación de todos. Además, no sólo es relevante destacar las dificultades o las situaciones en las que se manifiestan algunos contenidos lingüísticos como problema sino, también, aquellos que resultan en apariencia conocidos por los alumnos pero que provienen de aciertos circunstanciales más que de un trabajo de conceptualización.

En los registros de las producciones individuales de los alumnos como en la producción grupal en la que le dictan a la maestra de esta segunda parte se

evidencian los contenidos lingüísticos que se activan durante la escritura de diferentes textos y se muestran los procesos que se ponen en juego en el acto de escribir. Este listado intenta resumir ambos aspectos:

- activación de contenidos semánticos: el que escribe debe precisar los contenidos de su texto;
- búsqueda de las relaciones y jerarquización de los contenidos semánticos: el que escribe debe prever cómo organizar los contenidos y en qué orden para que éstos progresen y se relacionen en la trama del texto sin efectos de redundancia u omisión;
- organización lógica de los contenidos: la lógica interna depende tanto del tipo de texto como de la forma en que esos contenidos se despliegan en el texto para mantener coherencia local y global controlada;
- adecuación a la modalidad discursiva elegida: el tipo de texto condiciona e impone restricciones a la organización y control del contenido;
- selección lexical: el que escribe tiene que seleccionar los términos pertinentes al contenido del texto, regular su existencia en él para no quitarle información ni saturarlo;
- selección del registro en función del grado de la formalidad de la situación comunicativa: la presencia virtual del destinatario impone relaciones entre las reglas de adecuación del registro a ser utilizado con los propósitos comunicativos;
- decisiones morfosintácticas y sintácticas: las unidades de un discurso no se dan aisladas, su vinculación depende de medios gramaticales diversos relacionados en una red de conexiones lingüísticas;
- diagramación: el orden visual del texto responde también a un orden interno y sirve no sólo al destinatario sino que facilita la tarea del escritor en la búsqueda de efectos comunicativos eficientes;
- control de las marcas gráficas: ortografía del sistema y de la palabra. La ortografía del sistema da cuenta de la lógica interna del texto, lo estructura, da relevancia a ideas, organiza la información.

Para tener en cuenta



La práctica de la escritura en la escuela debe insistir en:

- La posibilidad de producir diferentes textos enmarcados en distintas situaciones comunicativas en función de diversos propósitos e intenciones
- La oportunidad de desplegar las propias capacidades de los alumnos como productores de textos en un trabajo colaborativo con otros compañeros y con el maestro y con la seguridad de poder recurrir a fuentes de información imprescindibles para resolver los problemas que se suscitan en el momento de escribir
- La participación en propuestas de escritura diferentes donde sea necesario adecuar las características del texto a producir según el impacto que se intente lograr en el destinatario y que impliquen ajustar el tratamiento, el tipo de registro, el vocabulario, la sintaxis, los elementos paratextuales.
- La permanente recurrencia a la lectura para descubrir las características de los diversos géneros, abstraer las particularidades que asume la lengua escrita como caudal que alimente futuras producciones y les permita abordar la elaboración de un texto con mayor nivel de confirmaciones para saber globalmente qué se puede escribir y de qué manera
- La legalización de los borradores como itinerario natural de producción de cualquier escritor y como sustento del propio control de lo que se escribe y, por lo tanto, tener la posibilidad de regular el tiempo para producir tantas versiones como sean necesarias hasta dar por terminado al texto.
- La necesidad de descubrir que la elaboración de ciertas regularidades acerca de diversos aspectos de la lengua pueden convertirse en instrumentos válidos y estrategias adecuadas a la hora de resolver los problemas que se presentan durante la

escritura.

- La instalación de prácticas de escritura grupales donde resulta esencial descentrarse del texto, argumentar en la defensa de posiciones, aceptar otras propuestas, poner en común especiales problemas de la escritura. intentar resoluciones provisorias, consultar al maestro para verificarlas o defenderlas.

Actividad 2.1

Le invitamos a reflexionar sobre lo leído en esta segunda parte del Módulo.

- Intente reconstruir algunas experiencias en las que como docente utilizó propuestas de escritura. ¿En qué situaciones de enseñanza?; ¿con los alumnos de qué año?; ¿con qué tipo de textos?
- Si usted quisiera plantear en su plurigrado la escritura de un fascículo, qué aspectos de los aquí planteados tendría en cuenta? ¿Por qué?
- ¿Cuál es el sentido de incorporar planes previos de escritura, y sucesivas versiones de un mismo texto?.

Considere los diferentes planes de escritura y las características que tendrían sucesivas reescrituras de un mismo texto en su grupo de plurigrado. Elabore algunas conclusiones para intercambiar con sus colegas y tutor en la tutoría. Escríbalas en su carpeta personal.

Actividades de cierre

Actividad 1

En la segunda parte del Módulo se desarrolla la propuesta de escritura con los alumnos de 5º y 6º año. Relea, en la primera parte del Módulo, las situaciones de trabajo que se proponen para los otros grupos: las leyendas de la zona, la historia del partido, los faros y su historia.

Seleccione una de ellas y desarrolle por escrito:

- cómo se podría llevar a la práctica con sus alumnos;
- qué problemas supone que aparecerían en relación con el contenido abordado;
- con qué objetivos y qué textos utilizaría;
- qué situaciones de lectura resultarían más propicias;
- qué dificultades de lectura y escritura de los textos podrían presentarse;
- cómo facilitaría la búsqueda de información;
- cómo ayudaría a organizarla;
- cómo encararía la revisión de lo escrito;
- cómo consideraría lo que los alumnos saben y lo que ignoran a la hora de planificar esta tarea.

Actividad 2

En el Anexo II apartado: Estrategias de lectura y aprendizaje de Isabel Solé se plantean las características de leer para aprender, relea ese apartado y luego:

- a) Explícite por escrito las características que tiene la lectura cuando se lee para aprender.
- b) Consigne, por lo menos, dos de las estrategias de lectura que se ponen en juego cuando se lee para aprender.
- c) Ejemplifique, por lo menos, con dos propuestas de lectura que usted haya realizado con el propósito de leer para aprender.



Anexos

El lugar donde vivimos

Consideraciones acerca de las fuentes para investigar, de la tipología de documentos y el acceso a la información.

“El historiador se halla en la imposibilidad absoluta de comprobar por sí mismo los hechos que estudia. Ningún egiptólogo ha visto a Ramsés. Ningún especialista en las guerras napoleónicas ha oído el cañón de Austerlitz. Por lo tanto, no podemos hablar de las épocas que nos han precedido sino recurriendo a los testimonios.

Estamos en la misma situación que un juez de instrucción que trata de reconstruir un crimen al que no ha asistido; en la misma situación del físico que, obligado a quedarse en la cama con gripe, no conoce los resultados de sus experiencias sino por lo que de ellas le informa el mozo del laboratorio. En una palabra, en contraste con el conocimiento del presente, el conocimiento del pasado será necesariamente indirecto.”

*Bloch, Marc: **Introducción a la historia**, México, FCE, 1952*

El trabajo con fuentes, sean orales, escritas o de otro tipo, es uno de los procedimientos más habituales para la comprensión de la historia. El concepto de fuente histórica es enormemente amplio. Se distinguen, en una primera aproximación, las fuentes primarias, es decir, las que nos deja consciente o inconscientemente una sociedad, y las fuentes secundarias, es decir, aquellas que se han elaborado a posteriori sobre esa sociedad.

En el ámbito escolar resulta necesario identificar aquellas fuentes históricas que se han formado coetáneamente (en el tiempo y el espacio) a los hechos que se pretende conocer, y separarlas de las generadas con posterioridad a los hechos. En el primer caso, se obtienen fuentes primarias de la Historia, mientras que en el segundo caso se obtienen fuentes secundarias, las que se han construido o redactado con ayuda de las primeras.

La identificación y discriminación de fuentes son fundamentales en cualquier investigación histórica. Con actividades de este tipo, los alumnos se hacen cargo de que conocemos el pasado mediante restos del mismo, o a partir de testimonios de la acción de los humanos. La discriminación de fuentes propicia la actividad clasificadora y estimula el desarrollo del juicio crítico. La acción sistemática e intencional del docente debe incidir para que los alumnos sean capaces de advertir todo el tipo de información que puede suministrar una fuente, sea un objeto o una carta, a fin de situar correctamente la función de las fuentes en una investigación y, al mismo tiempo, lograr identificarlas según su soporte: orales, escritas, iconográficas, materiales u objetuales, sonoras y según el tipo de información que aportan: fuentes de tipo económico, social, político, artístico, etcétera.

“Para analizar fuentes escritas se toma en cuenta diferentes tipos de documentos: fragmentos de memorias, autobiografías, editoriales y artículos de prensa, crónicas, relatos, cartas, testamentos... con el fin de valorar el tipo de información que aporta y el punto de vista de su autor.

De esta forma, estudiamos el pasado y el presente a partir de testimonios, testigos que han vivido (directa o indirectamente) hechos o acontecimientos y explican cómo creen que han sucedido o sucedieron. Podemos organizar este tipo de análisis de manera aislada o bien en el contexto de una investigación más amplia en la cual el texto sea una fuente más de información.

- Tipo de documento: memorias, crónicas, artículo periodístico, etc.
- Resumen del contenido: qué se explica o describe.
- Aportaciones del documento: datos novedosos, originales o sorprendentes.
- Autor o autores del texto: quiénes son o quiénes se supone que puedan ser.
- Fiabilidad del documento: verosimilitud de lo que se explica, ponderación, realismo, exageraciones; establecer si el autor es testigo directo; opiniones y tendencias del autor.
- Situación histórica-geográfica: a qué contexto histórico-geográfico se refiere el documento.”¹

¹ **Xavier Hernández, F. y Santacana Mestre, Joan: Ideas, estrategias y recursos**, Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, Editorial Cisspraxis, 1993

La obra artística también es testimonio de una época. Resulta imposible entender una sociedad en toda su complejidad si no se consideran y analizan las expresiones artísticas y la valoración que hacen los diversos grupos sociales sobre las obras y objetos artísticos. La historia del arte es la historia de las imágenes en su devenir, por lo tanto, proporciona una metodología didáctica para leer, comprender y ubicar las distintas obras situándolas en su contexto. Las imágenes históricas – del mismo modo que los textos escritos- son documentos o fuentes referenciales.

Las fuentes iconográficas en este campo pueden ser muy diversas: fotografías de época, grabados, dibujos, cuadros, chistes, caricaturas, posters, mapas de época, carteles, anuncios... Son propicias para un análisis autónomo, en la que se determine cuándo y quién produce la fuente, el contenido informativo que representa, los aspectos formales, tipo de lenguaje, estilo, convenciones y símbolos utilizados, los propósitos que persigue, el impacto estético que provoca.

El análisis y estudio de los restos materiales del pasado incluye, necesariamente, un trabajo de campo que moviliza a los alumnos fuera de la escuela, en el museo, en una iglesia, al pie de un monumento, en una antigua estación de ferrocarril... Estos restos son muy amplios y comprenden cosas tan diversas como puedan ser objetos, artefactos diversos, ruinas, edificios o monumentos. Todos ellos nos suministran información acerca de formas de vida de la gente: el trabajo, la diversión, las ceremonias sociales. Las posibilidades son variadas y abarcan desde la visita a monumentos, hasta la observación y análisis de objetos de la vida diaria de otros tiempos. Se hace necesario, en este último caso, identificar y caracterizar la función, empleo y contexto histórico de cada objeto.

También se debe considerar que cualquier persona es un testigo de su tiempo y puede aportar información relevante sobre él, ya que la memoria individual es, a fin de cuentas, una fuente primaria. Esta fuente debe ser trabajada con una metodología muy precisa: la entrevista, sistema de registro, guión, etcétera.

Acerca de los documentos

El conjunto del conocimiento humano, de los mensajes colectivos,

materializados en un soporte físico y conservados a través del tiempo, constituye el patrimonio documental. Tradicionalmente, la noción de documento ha ido unida a la de escrito, actualmente el concepto de escritura se contempla desde una perspectiva más amplia y es denominado documento a la conjunción de cualquier tipo de material susceptible de vehicular información. De esta manera ya no sólo consideramos documentos a los textos, fotos, películas, etc., sino también a los nuevos soportes multimedia y a las nuevas formas de transmisión de información como los archivos informáticos o las páginas web. El documento es el soporte material del conocimiento y la memoria de la humanidad y, si bien hay otras fuentes susceptibles de ofrecer información, como demandas a personas u organismos, asistencia a conferencias, programas de radio o TV, incluso estas tendrán su origen en documentos.

1. **Documentos primarios.** Son aquellos que contienen información nueva y original que no ha sido sometida a ningún tipo de tratamiento documental posterior (resumen, selección, interpretación, etc.). Son documentos primarios los libros, revistas, periódicos, programas de radio o televisión, películas, páginas web o archivos gráficos o textuales de ordenador. También son documentos primarios los documentos que no siguen los canales habituales de publicación y difusión (actas de congresos científicos, cuadernos de laboratorio, informes científicos, informes internos, ediciones técnicas como normas, patentes o marcas, separatas, tesis doctorales y otros trabajos de investigación universitaria y, en cierto modo, las publicaciones oficiales.
2. **Documentos secundarios:** Son documentos cuyo objetivo es hacer referencia a los documentos primarios, por lo que no existirían sin ellos. Ofrecen información factual o referencial sobre los documentos primarios y son el resultado de las operaciones propias del análisis documental (descripción documental, indización, resumen analítico). Son documentos secundarios los listados de referencias de libros de bibliotecas o librerías, las bibliografías, los índices, los boletines de programación de televisión o la cartelera cinematográfica. Las bases de datos científicas son también documentos secundarios y los índices de URL's realizados por los grandes buscadores de Internet son también secundarios.

Los documentos orales²

“Entremos ahora en los documentos orales. El concepto es más amplio que el de fuentes orales, referido fundamentalmente a la información que se obtiene a través de la encuesta a personas para recabar información o/ y opinión sobre un acontecimiento o proceso que hayan vivido. Se pueden incluir también grabaciones de cualquier tipo, aunque las personas que hablan ya no estén vivas. En cualquier caso, son documentos que se limitan a un período muy reciente: el vivido por las generaciones aún presentes y el de aquellas que los medios técnicos audiovisuales han permitido guardar.

Las fuentes orales están siendo exhaustivamente utilizadas en los últimos 10 años como medio para rescatar informaciones que de otro modo se habrían perdido, y en la escuela pueden ser extraordinariamente útiles porque, además, pueden permitir un mayor contacto con generaciones anteriores. Su uso es muy adecuado para conocer formas de vida del pasado y para comparar las formas de vida de, por ejemplo, los abuelos cuando eran niños y los niños mismos. Si articulamos una encuesta en torno a aspectos de la vida cotidiana, la clase puede ser una caja de sorpresas: no había TV, se lavaba a mano, se cocinaba con leña o carbón, no existían las telas de fibra, no había penicilina... La situación no sorprenderá menos si hablamos de los precios del pan o de los huevos, de los salarios, de las formas en que se viajaba, de dónde se realizaban las compras y cómo eran las tiendas... y tantas otras cosas.

Los conceptos de cambio y permanencia se pueden trabajar así con enorme facilidad, incluso en los niveles escolares inferiores de la Primaria. Lo que nos interesa en estas entrevistas no es tanto la valoración que nos hagan de su tiempo, sino las informaciones específicas que nos permitan comparar con realidades concretas del hoy para detectar los cambios y las permanencias. Otra cosa será, en los niveles superiores de la Primaria y ya en la Secundaria, la interpretación concreta de hechos o procesos históricos que las diversas generaciones nos puedan dar sobre cómo las vivieron y les afectaron. En este caso, como en cualquier análisis de fuentes, deberemos someterlas a una crítica mayor,

² **Fernández Valencia, Antonia: Las fuentes como procedimiento**, Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, Editorial Cisspraxis, 1993

contrastándola con las conclusiones a que haya llegado la historiografía más actualizada.

Documentos escritos

El desarrollo de la capacidad de lectura comprensiva es uno de los objetivos de la Educación Primaria. También desde las Ciencias Sociales se puede contribuir a ello a través de una de sus fuentes básicas: los documentos escritos. Es claro que en este apartado se agrupan fuentes de la más diversa tipología: textos legislativos, tratados, literatura en sus distintos géneros, informes, testamentos, padrones, documentos administrativos de todo tipo disponibles en archivos municipales y provinciales, memorias, prensa, discursos... y, por supuesto, todos los estudios historiográficos.

Pero el trabajo con documentos escritos nos puede permitir algo más: conocer los lugares donde estos documentos se guardan (archivos, bibliotecas y hemerotecas). El archivo municipal o provincial puede ser un extraordinario auxiliar para comparar formas de vida del pasado con la realidad presente. Allí podremos encontrar documentos de precios de alimentos, tasas municipales, actas de plenos del Ayuntamiento, informes de obras de la localidad... El registro civil y el archivo parroquial nos hablan de nacimientos, bautismos, matrimonios, muertes y causas de las mismas... No se trata, necesariamente, de ir a trabajar allí con el alumnado (aunque la visita para conocerlos es de enorme interés para los niños y niñas), sino de extraer de esos archivos documentos para utilizar en clase, y comparar el pasado y el presente, los cambios y las permanencias, la continuidad dinámica...

El uso de las diferentes fuentes, pero sobre todo las primarias, puede ayudar a desarrollar otra capacidad enormemente importante: la empatía, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar del otro y pensar desde esa posición. Sin el desarrollo de esta capacidad, que va íntimamente unida a la idea de que esa gente de otros tiempos u otras culturas tuvo problemas como nosotros y dieron respuesta en función de una realidad bien diferente a la nuestra, será difícil entender y explicar cualquier hecho o problema histórico.

Documentos materiales

Son posiblemente las fuentes menos utilizadas en la escuela, más allá del estudio de algún monumento emblemático de la localidad o del país. En la Educación Primaria es imprescindible revalorizar todos esos objetos que nos hablan de la vida cotidiana en tiempos pasados: adornos, juguetes, muebles, utillaje de cocina, medios de comunicación... La visita a museos nos permite verlos en forma real, es decir, con sus medidas y texturas. Lo importante es que esos objetos nos permitan recoger han quedado del pasado, como instrumento para estudiar una determinada sociedad: las ruinas romanas, los restos de muralla, un castillo, un ayuntamiento, una plaza, la iglesia, las casas de épocas pasadas... Analizar sus materiales; su estructura; las funciones para las que se construyeron; quiénes y en qué sistema de trabajo lo hicieron; quién y cómo las financió; qué tipo de realidad política, económica, religiosa, social... reflejan. Cada uno de estos elementos puede ser la base para estudiar una época concreta o, al menos, algunas de sus características fundamentales”.

Documento virtual. Hipertexto.

Con la generalización del uso de la tecnología informática en todas las esferas de la vida cotidiana los nuevos documentos se han transformado en algo natural en nuestra vida y en nuestras actividades. El ordenador doméstico, Internet y todas sus aplicaciones, han introducido una nueva forma de comprender los documentos, de tal manera que el papel está dejando de ser el soporte por excelencia. Leemos revistas y periódicos en la Red, nos enviamos mensajes de correo electrónico, consultamos textos que están en formato digital.

Para sintetizar, este cuadro ejemplifica, desde la lengua y la literatura, la naturaleza de los textos que pueden formar parte de una investigación.

Naturaleza del texto	Escritos y géneros	Caracteres
Artístico	Diapositiva, cuadro, cartel, foto	Relación del arte con la historia
Estadístico	Gráfico con valores numéricos	Evolución económica de un país
Gráfico o diagrama	Dibujo o diagrama	Mide la evolución de la población
Mapa histórico	Planos y atlas	Época en relación con el lugar
Documental	Censos, catastros	Conjunto de datos recogidos
Económico	Contratos, tratados	Situación socioeconómica
Histórico puntual	Batalla, discusión, saqueo	Refleja hechos y circunstancias
Historiográfico	Relatos, artículos, trabajos	Interpretación de historiadores
Jurídico legal	Constitución, ley, tratado	Es un texto oficial para cumplirse
Narrativo	Novela, artículo, anales, crónicas	Histórico- literario
Político	Discurso, declaración, mitin	Se manifiesta la ideología
Testimonial	Memorias, relatos de viajes	Hechos de experiencia contados

3

Tipología de algunas fuentes para la historia local⁴

Sin intención de ser exhaustivos, señalaremos las fuentes que pueden ser utilizadas en la didáctica de la historia local. Son las siguientes:

³ Cervera, Ángel: Guía para la redacción y el comentario de texto, Ed. Espasa, Madrid, 1999.

⁴ Prats Cuevas: El estudio de la historia local como opción didáctica, Monográficos, Aprender y enseñar historia del arte, IBER, Graó, Barcelona, abril 1996.

La toponimia: nombres de las calles de la localidad, de vías de comunicación, de accidentes geográficos, nombres de pueblos de una determinada comarca; de sitios, de lugares, etcétera.

Edificios y vestigios civiles: castillos, murallas, acueductos, fuentes, escuelas, yacimientos arqueológicos, antiguas fábricas o talleres, monumentos conmemorativos, inscripciones, placas...

Edificios religiosos: monumentos megalíticos, ermitas, iglesias, catedrales, monasterios, cementerios...

Objetos de desván: herramientas, objetos de uso doméstico, vestidos, grabados, juguetes, fotografías, etc.

Instrumentos para el trabajo de todo tipo: agrícola, artesanal, comercial o industrial. Así como vehículos o medios de transporte de mercancías o personas.

Tipos y variedades de cultivos de los campos, mercados tradicionales, aderezos en la comida, cocina típica de la localidad o la región, etc.

Red de comunicaciones: carreteras, caminos, puentes, líneas de ferrocarril, líneas de metro, etc.

La mayor parte de museos: etnológicos, temáticos, etc., y, si los hubiere parques arqueológicos.

Los archivos que por sus características puedan resultar accesibles, municipales, parroquiales o comarcales.

Las fuentes orales relatos, canciones, leyendas, narraciones de los recuerdos por parte de las personas ancianas, etc.

La historia oral es un elemento destacado para poder hacer la historia reciente de una determinada localidad. Apurando las posibilidades, hay que señalar que lo oral es también lo gestual, musical o festivo. La fiesta pública tradicional, las letrillas de las canciones populares o la estructura de las danzas son elementos que complementan el relato o la respuesta a un cuestionario. La fuente oral permite a los alumnos descubrir sorprendentes elementos de cambio: la llegada de la electricidad, el teléfono, o la televisión; el antes y después en las costumbres familiares a la generalización de ciertos adelantos, etc. Pero la historia oral tiene

algunas limitaciones. En primer lugar, no se puede ir demasiado lejos en el tiempo; la clara deformación que la memoria social hace del tiempo histórico es un elemento perturbador para la validez de la fuente. En segundo lugar, son pocos los interlocutores válidos para este tipo de investigación dada la tremenda distorsión que, por lo general, ofrece la memoria humana, no tanto de los hechos, sino de las interpretaciones. La metodología para esta actividad debe ser preparada por el profesor: elaboración de cuestionarios cruzados que detecten las sombras o las distorsiones de la información que los alumnos necesitan para su indagación sobre algún aspecto de la historia local, no acudir nunca a un solo interlocutor, etcétera.

Para la elaboración de este módulo. *El lugar donde vivimos*, se han utilizado diferentes fuentes de información. Tomando en cuenta el abundante material bibliográfico acerca de esta temática, incorporamos a modo de ejemplo, algunas fuentes para que los docentes recurran a ellas si les parece necesario.

En las páginas web, encontrará: historia de los partidos, mapas, planos , gráficos sobre estudios demográficos, información sobre fiestas populares, nómina de naufragios y fotos de sus restos, obras de pintores como Florencio Molina Campos (<http://www.habitantes.elsitio.com/molinaca/museo.htm>), leyendas y mitos de nuestra provincia (<http://www.cuco.com.ar>) y noticias y datos de interés

Páginas web

<http://www.costa.mun.gba.gov.ar>
<http://www.ecosdelmar.com.ar>
<http://cibernautica-com.ar>
<http://www.regioneslatinas.com.ar>
<http://www.partidodelacostanet.com.ar>
<http://www.clifema.com.ar>
<http://www.madariaganet.com.ar>
<http://www.cuco.com.ar>
<http://www.comprebonaerense.org/ferias.htm>
<http://www.festivalera.com.ar>

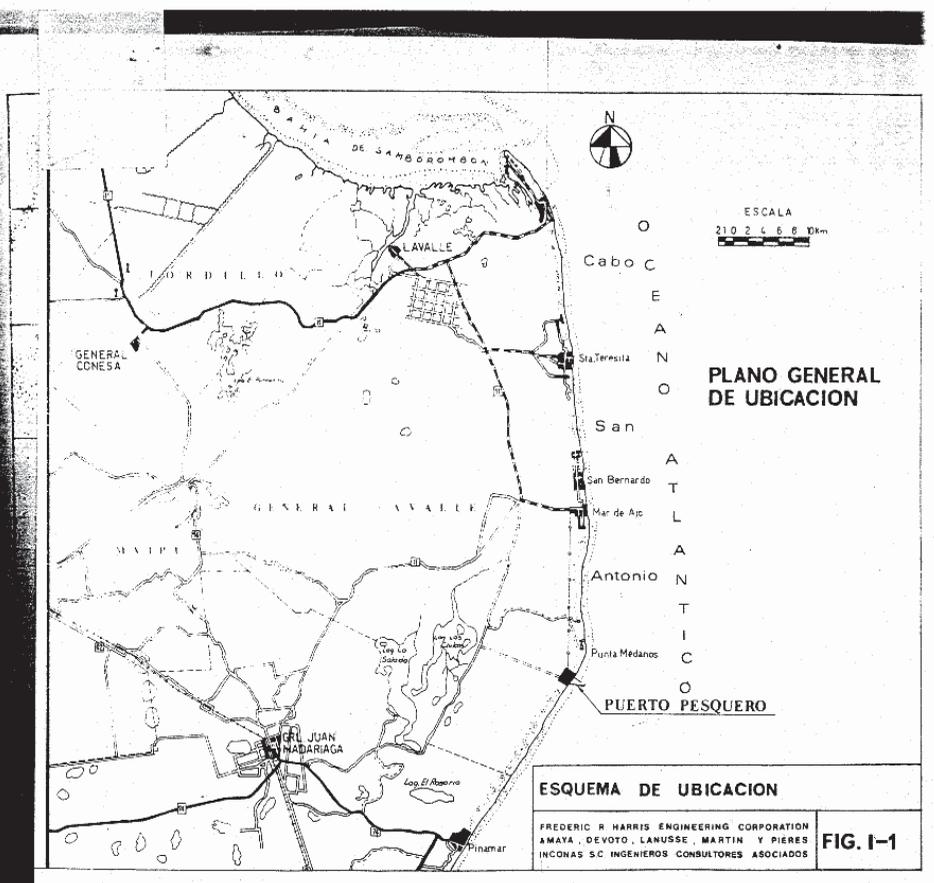
<http://finisterrae.com>

<http://madariaga.mun.gba.gov.ar>

<http://elfolkloreargentino.com>

<http://www.habitantes.elsitio.com/molinaca/museo.htm>

En el Estudio de factibilidad técnico económica para un puerto pesquero en la desembocadura del Río de la Plata, Buenos Aires, 1972; se realiza un desarrollo riguroso sobre la factibilidad de la instalación del puerto y, al mismo tiempo, una descripción exhaustiva de las alternativas de ubicación sobre la costa bonaerense. La inclusión de algunos planos de este estudio tiene como propósito acercar un material que puede utilizarse para una investigación sobre "los pagos del Tuyú".



Lectura y estrategias de aprendizaje

Isabel Solé i Gallart, Cuadernos de Pedagogía, Barcelona,
Editorial Cisspraxis, 1993

Probablemente, se habrá usted dado cuenta de que uno de los medios más poderosos que poseemos los humanos para informarnos y aprender consiste en leer textos escritos. Desde luego, no es el único medio: las explicaciones orales, los audiovisuales, la experiencia de otros y la propia son fuentes de aprendizaje insustituibles e inagotables. También es verdad que la lectura no sirve sólo para adquirir nuevos conocimientos; para muchos, leer es un medio de evasión, de disfrute, un instrumento que nos permite compartir experiencias y mundos ajenos a los propios, cuya repercusión trasciende lo cognitivo para llegar a emocionarnos, a apasionarnos, a transportarnos (Solé, 1992; Solé, 1993, en prensa).

Aunque parto de una visión amplia de los medios de que disponemos para adquirir nuevos conocimientos y de una visión también amplia de la lectura y de los objetivos a los que sirve, en este artículo voy a ocuparme de la lectura en su faceta de instrumento para el aprendizaje. En primer lugar, señalaré las relaciones que existen entre leer, comprender y aprender. En segundo lugar, abordaré el tema de las estrategias de aprendizaje y de su aplicación a los textos escritos. En el tercer apartado del artículo voy a considerar aquello que es necesario para que la lectura permita el aprendizaje. Terminaré con una breve referencia a la necesidad de enseñar, en el ámbito de la escuela, las estrategias que permiten comprender y aprender lo que se lee, como condición para afrontar con éxito los retos que ella misma plantea y como camino privilegiado para aprender a aprender, lo que permite afrontar entonces algunos de los desafíos más interesantes que encontramos a lo largo de la vida.

Lectura y aprendizaje

Hace ya algunos años, en esta misma revista publiqué un artículo cuyo título, «Aprender a leer, leer para aprender»(1) pretendía dar cuenta de un paso, trascendente y comprometido, entre el aprendizaje inicial de la lectura y el uso de ésta como instrumento de aprendizaje. En aquella ocasión, y en otras posteriores, he insistido —como por otra parte han hecho muchos autores— en que determinadas formas de enseñar y de aprender a leer ayudan a que el paso que he mencionado pueda realizarse sin dificultades excesivas, pues han respetado desde el principio —es decir, desde la enseñanza inicial— la relación característica que se establece en la lectura: una relación de interacción entre el lector y el texto, en la que ambos aportan, ambos son importantes, y en la que manda el lector.

Esta forma de ver la lectura, acorde con los postulados del modelo interactivo (Adam y Collins, 1979; Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987a; 1987b), cuenta con un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencia previos, hipótesis, y capacidad de inferencia; un lector que permanece activo a lo largo del proceso, enfrentando obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida.

Son todas estas operaciones las que le permiten comprender, atribuir significado al texto escrito, en un proceso que podemos caracterizar en términos semejantes a los que Ausubel (1976) utilizó para describir el aprendizaje significativo. Comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que ya sabemos, hemos vivido o experimentado y lo que el texto nos aporta. Por ejemplo, si usted comprende lo que está escrito es porque puede ir relacionándolo con cosas que ya conocía; quizá no sea lo mismo, pero puede ir integrando la información novedosa en sus esquemas previos. Ello le permite no sólo comprender, sino también ampliar (¡quizá!) aquello que ya sabía.

Sin embargo, usted no comprende sólo porque dispone de conocimientos previos y porque se muestra activo relacionando, comparando...; comprende

porque el texto se deja comprender (al menos, pretendo que así sea), es decir, porque posee una cierta estructura, porque sigue una cierta lógica, porque, en una palabra, es comprensible. Como más adelante veremos, la estructura de los textos constituye un aspecto importante para explicar tanto el éxito como las dificultades que los lectores pueden experimentar al leer e intentar aprender a partir de lo que leen, así como para ofrecer pistas que faciliten su tarea.

La actividad intelectual que se moviliza cuando se trata de comprender un texto (actividad que lleva a seleccionar esquemas de conocimiento adecuados, valorar su plausibilidad, integrar en ellos la nueva información, modificando lo uno y lo otro si es necesario, incluso llegando a elaborar nuevos esquemas) es responsable de que a través de la lectura aprendamos incluso cuando ése no es el propósito que nos mueve a leer. León y García Madruga (1989) señalan, por una parte, que la intención de aprender no constituye una garantía de que el sujeto aprenda (desde luego, se precisa algo más que querer, como hemos visto) y por otra parte, citan a Bower (1972), quien encontró que sujetos que no pretendían aprender adquirían tanta información como los que leían con este propósito.

Probablemente sea el poder de la lectura de ponernos en contacto con perspectivas distintas a la nuestra, y el hecho de que comprender implica poder atribuir significado a lo nuevo, relacionarlo sustantivamente con lo que ya se poseía —que se integra de este modo en nuestra estructura cognitiva—, lo que explique que cuando comprendemos, aprendamos, aun sin proponérselo. Podríamos considerar que se produce así un aprendizaje incidental, distinto sin embargo del que construimos cuando la intención que preside nuestra lectura es aprender, y cuando podemos poner los medios adecuados para que ello se produzca.

Todo el proceso descrito no resulta posible sin la implicación activa del lector; se requiere entonces que éste encuentre sentido a leer. En el sentido (Coll, 1988; Solé, en prensa, b) se incluyen los aspectos motivacionales y afectivos que actúan como motor del aprendizaje. Sólo cuando comprendemos el propósito de lo que vamos a hacer, cuando lo encontramos interesante, cuando desencadena una motivación intrínseca y cuando nos sentimos con los recursos necesarios para realizar una tarea, le encontramos sentido y, entonces, le podemos atribuir significado. Aunque no podemos detenernos aquí en este importante aspecto,

vale la pena señalar que nuestro autoconcepto y autoestima influyen poderosamente en nuestra capacidad de darle sentido al reto que supone leer y aprender; y, recíprocamente, que los resultados que obtenemos en esta tarea contribuyen a conformar tanto el conocimiento que tenemos de nosotros mismos como el grado en que nos valoramos.

Desde la perspectiva de que también, para leer, los aspectos de tipo emocional y afectivo son fundamentales, y desde la asunción de que la lectura implica la comprensión y que ésta es imprescindible para realizar aprendizajes significativos, podemos ahora abordar el segundo apartado de este artículo: las estrategias de aprendizaje y los textos escritos.

Estrategias de aprendizaje y textos escritos

Las estrategias de aprendizaje han sido definidas como secuencias de procedimientos o actividades que se realizan con el fin de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información (Pozo, 1990; Danserau, 1985; Nisbett y Shucksmith, 1987). Es decir, se trata de actividades intencionales que se llevan a cabo sobre determinadas informaciones (orales, escritas o de otro tipo) con el fin de adquirirlas, retenerlas y poderlas utilizar.

Esta definición merece algunos matices. Empezando por su parte final, y desde una perspectiva constructivista, *adquirir, almacenar y/o utilizar la información* alude a la posibilidad de construir significados sobre ella —véase el apartado anterior—, lo que favorece su memorización comprensiva y la funcionalidad de lo aprendido (otra cosa es que, además, se lleven a cabo actividades concretas con el fin de promover la práctica de lo adquirido, o su retención).

Siguiendo con la definición, conviene resaltar el carácter de las estrategias, que no prescriben ni detallan totalmente el curso de la acción a seguir; son más bien sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar (Valls, 1990). Es decir, cuando usamos estrategias no aplicamos mecánicamente una receta, sino que tomamos decisiones en función de los objetivos que perseguimos y de las características del contexto

en que nos encontramos. Por ello, tanto la autodirección —presencia de un objetivo y conciencia de que existe— como el autocontrol —supervisión y evaluación de las propias acciones en función de los objetivos, modificándolas si es preciso— son componentes fundamentales de las estrategias.

Entendidas de este modo, las estrategias de aprendizaje adquieren el rango de capacidades cognitivas estrechamente relacionadas con la metacognición —capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla, evaluarla y modificarla—, permiten dirigir y regular nuestra actuación y, como afirman Nisbett y Shucksmith (1987), constituyen la base de la realización de las tareas intelectuales.

Por último, resulta necesario detenerse brevemente en el hecho peculiar de que, con gran frecuencia, esas estrategias se aplican a información escrita con la finalidad de aprenderla. Pozo (1990) define las actividades realizadas por los alumnos cuando aprenden a partir del texto como estrategias de elaboración y de organización del conocimiento, ya en el tramo superior de las estrategias de aprendizaje, que permiten atribuir significado al texto y organizar sus ideas.

Cuando se trata de aprender, el texto escrito presenta la ventaja frente a otro tipo de informaciones —por ejemplo, orales— de su permanencia y de que el lector puede volver sobre él, manipulándolo y organizándolo según le convenga; sin embargo, como contrapartida, se encuentra desprovisto del contexto que envuelve lo oral y que facilita su explicitación. Además, las distintas estructuras textuales presentan peculiaridades que influyen en la capacidad de comprensión.

En relación a esto último, no existe unanimidad entre los autores a la hora de considerar las grandes categorías de textos en que se organiza la información escrita. Por ejemplo, Adam (1985) distingue como principales los textos *narrativos*, *descriptivos*, *expositivos* e *instructivo-inductivos*; León y García Madruga (1989) proponen seguir la clasificación más generalizada entre textos *narrativos*, *descriptivos* y *expositivos*; Cooper (1990), por su parte, en una clasificación muy orientada a la enseñanza, distingue dos estructuras básicas: narrativa y expositiva, dentro de ésta señala la presencia de textos expositivos de tipo descriptivo, agrupador, causal, aclaratorio y comparativo. Más allá de las discrepancias, emerge un cierto consenso en torno a tres cuestiones básicas:

—La regularidad de la estructura narrativa (cuya secuencia incluye un estadio inicial, una complicación, una acción, una resolución y un estado final).

—El hecho de que la prosa de la estructura narrativa resulta más fácil de comprender y de retener. Ello puede atribuirse tanto a la menor cantidad de información que generalmente aportan las narraciones, cuanto a la mayor familiaridad del lector con su estructura, así como al hecho de que generalmente no son esos textos los que se ofrecen para aprender.

—La gran variedad que puede presentar la estructura expositiva —en función de la información de que se trate y de los objetivos que persiga el autor—, y la mayor dificultad que presenta para el lector.

Respecto de esto último, un aspecto que conviene tener en cuenta se refiere a que en el aprendizaje de la lectura, es decir cuando se aprende a leer, normalmente se ofrece a las alumnas y alumnos textos narrativos; sin embargo, cuando leen para aprender, deben aplicar sus conocimientos a textos expositivos cuyas características les son fundamentalmente desconocidas, y además con el fin concreto de ampliar dichos conocimientos. Ello exige enseñar a manejar estas distintas estructuras mediante actividades de lectura que hagan posible el aprendizaje, a las que vamos a referirnos inmediatamente.

Estrategias de lectura y aprendizaje

Como he señalado en el primer apartado de este artículo, cuando leemos, frecuentemente aprendemos, aunque ése no sea el propósito que nos guía. Sin embargo, propongo que hablemos de *leer para aprender* cuando la finalidad que perseguimos explícitamente es la de ampliar los conocimientos que poseemos mediante la lectura de un texto determinado. Ese texto puede ser señalado por otros o bien fruto de una decisión personal, lo que puede crear ya unas diferencias notables en el enfoque con que se aborda, en general, en la escuela lo habitual es lo primero, por lo que habrá que prestar una atención especial a que los alumnos le puedan encontrar sentido.

Cuando leemos para aprender, nuestra lectura suele ser lenta y por lo general,

repetida; por ejemplo, al estudiar, podemos hacer una primera lectura que nos proporcione una visión general y luego ir profundizando en las ideas que contiene. En el curso de la lectura, el lector se encuentra inmerso en un proceso que le conduce a interrogarse sobre lo que lee, a establecer relaciones con lo que ya sabe, a revisar los términos que le resultan nuevos, complicados o polémicos, a efectuar recapitulaciones y síntesis frecuentes, a subrayar, a elaborar esquemas, a tomar notas... Es habitual y de gran ayuda elaborar resúmenes sobre lo leído y aprendido, anotar las dudas y, en general, emprender acciones que permitan subsanarlas.

Podríamos decir, en síntesis, que cuando leemos para aprender las estrategias responsables de una lectura eficaz y controlada —que cuando leemos con otros fines se encuentran en estado de *piloto automático*— se actualizan de forma integrada y consciente, lo que permite la elaboración de significados que caracteriza el aprendizaje. Siguiendo a Palincsar y Brown (1984), he sugerido en otro lugar (Solé, 1992) que dichas estrategias son las siguientes:

—Las que permiten dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes: comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura; activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate (en relación al contenido, al tipo de texto, etc.).

—Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores o fallos en la comprensión: elaborar y probar inferencias de diverso tipo (interpretaciones, predicciones, hipótesis y conclusiones), evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el propio conocimiento y con el *sentido común*; comprobar si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación.

—Las dirigidas a resumir, sintetizar y extender el conocimiento obtenido mediante la lectura: dirigir la atención a lo que resulta fundamental en función de los objetivos que se persiguen; establecer las ideas principales, y elaborar resúmenes y síntesis que conduzcan a la *transformación del conocimiento* (que integran la aportación del lector, quien mediante el proceso de lectura/redacción

puede elaborar con mayor profundidad los conocimientos adquiridos y atribuirles significado propio) por oposición a resúmenes que se limitan a *decir el conocimiento* de otro con menos palabras (Bereiter y Scardamalia, 1987).

Algunas precisiones para terminar este apartado. En primer lugar, estas estrategias, como ya he señalado, se encuentran presentes en situaciones de lectura distintas de las que comentamos aquí; según los objetivos, unas tendrán mayor influencia o presencia que otras. En segundo lugar, todas ellas, cuando leemos para aprender, aparecen integradas en el curso de la lectura: previamente a ella, mientras leemos y después de leer. Ello sugiere la necesidad de tener en cuenta todas estas fases cuando se trata de enseñar (antes, durante, después) y simultáneamente rehuir aproximaciones muy estrictas (éstas sólo antes, éstas sólo después). Desde mi punto de vista, sería incorrecto incorporar la aportación de objetivos y conocimientos previos antes de la lectura y no tenerlos en cuenta cuando se trata de establecer una idea principal, por ejemplo. En tercer lugar, cuando se trata de aprender, es necesario añadir a las estrategias de lectura otras estrategias, como las de escritura, necesarias para resumir. Por último, aunque algunas estrategias pueden ser practicadas de forma aislada, es conveniente, para no desvirtuarlas, que se trabajen lo más integradamente posible en situaciones significativas de lectura y aprendizaje; ello hace sin duda todavía más compleja su enseñanza.

¿Y todo esto se enseña?

A esta pregunta hay que responder con prudencia, señalando que todo hace indicar que a veces sí, y a veces no; y que a veces se enseña a destiempo. Aunque se dedican muchos esfuerzos a la lectura, es verdad que suelen concentrarse en su aprendizaje inicial. Es como si se considerara que una vez que un alumno ha aprendido a leer, va a poder utilizar la lectura para aprender a partir de textos y para cualquier otra finalidad que se proponga conseguir.

De hecho, si un alumno aprende a leer comprensivamente, habrá aprendido a poner en práctica algunas de las estrategias que hemos comentado en el apartado anterior; pero, como se ha visto, para aprender es necesario utilizarlas consciente

e integradamente, y se requiere además el dominio progresivo de otras —como el resumen— que quizá no han sido necesarias hasta que la lectura deviene instrumento de aprendizaje. Por otra parte, hemos visto también que los textos que se ofrecen para el estudio presentan dificultades debidas a razones que ya fueron esgrimidas.

Todo ello aboga por que las estrategias de lectura se enseñen y se enseñen a tiempo: cuando se aprende a leer, y cuando se empieza a utilizar la lectura como medio para aprender. Que se enseñen a todos los alumnos, y en el curso de actividades ordinarias de enseñanza no sólo a los que tienen dificultades de aprendizaje, ni exclusivamente como programas específicos de técnicas de estudio.

Como contenidos de aprendizaje, las estrategias se sitúan en la categoría de contenidos referidos a procedimientos, como tales, es necesario planificar su enseñanza, ofrecer oportunidades para su práctica y dominio, y evaluar su realización para poder ir ajustando las ayudas que habrá que proporcionar. Su aprendizaje significativo por parte de los alumnos va a requerir su implicación y actividad intelectual; es necesario, pues, que se sientan motivados para ello, que le encuentren el sentido y que dispongan de los medios que les permitan, progresivamente y de forma inexorable, ir dirigiendo y controlando su aprendizaje y su uso en situaciones distintas a la escolar. Conviene resaltar el hecho de que esas estrategias, necesarias para aprender cuando se lee, lo son también cuando el aprendizaje se basa en lo que se escucha, en lo que se discute o debate. Enseñarlas contribuye a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender.

Ésta es sin duda una de las finalidades de la escuela. No podemos esperar que los alumnos la logren sin la participación de los docentes. Una enseñanza de la lectura respetuosa con lo que ésta es —una actividad cognitiva compleja— y con lo que supone aprender —construir conocimientos, lo que exige la participación activa del alumno— constituye una buena base. Situar a lo largo de la Educación Obligatoria la enseñanza de estrategias de lectura como estrategias de aprendizaje contribuye a dotar a los alumnos de los instrumentos necesarios para afrontar el desafío que supone aprender, en la escuela y en la vida. Aunque pueda parecer difícil, muchos profesores, mediante la ayuda que prestan a sus

alumnos, logran este objetivo. De la forma en que lo hacen deberemos ocuparnos en otra ocasión.

(1) Solé, I.: «Aprender a leer, leer para aprender», Cuadernos de Pedagogía, 157 (1988), pp. 60-63.

Adam, J.M. (1985): «Réflexion linguistique sur les types de textes et de compétences en lecture» *L'orientation scolaire et professionnelle*, 14, 4, pp. 293-304. —y Collins, A.M. (1979): «A schema-theoretic view of reading», en Freedle, R.O. (ed.): *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives*, Norwood, N.J.: Ablex Pub. Co.

Alonso J. y Mateos, M.M. (1985): «Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación», *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, pp. 5-19.

Ausubel, D.P.; Novak, J.P. y Hanesian, H.: *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México: Trillas, 1976.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987): *The psychology of writren composition*, Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Ass.

Coll, C. (1988): «Significado y sentido en el aprendizaje escolar» *Infancia y Aprendizaje*, 41, pp. 131-142.

Cooper, J.D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid: Aprendizaje-Visor.

Danserau, D.F. (1985): «Learning strategy skills» en Segal, J.W. y otros (eds.): *Thinking and learning skills*, vol. 1, Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.

León, J.A. y García Madruga, J.A. (1989): «Comprensión de textos e instrucción», *Cuadernos de Pedagogía*, 169, pp. 54-59.

Nisbett, J. y Shucksmith, J. (1987): *Estrategias de aprendizaje*, Madrid: Santillana.

Palincsar, A.S. y Brown, A.L. (1984): «Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities», *Cognition and Instruction*, 1, pp. 117-175.

Pozo, J.I. (1990): «Estrategias de aprendizaje», en Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (eds): *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, pp. 199-221.

Solé, I. (1987a): *L'ensenyament de la comprensió lectora*, Barcelona: CEAC.

—(1987b): «Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora», *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, pp. 1-13

—(1992): *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graó/ICE.

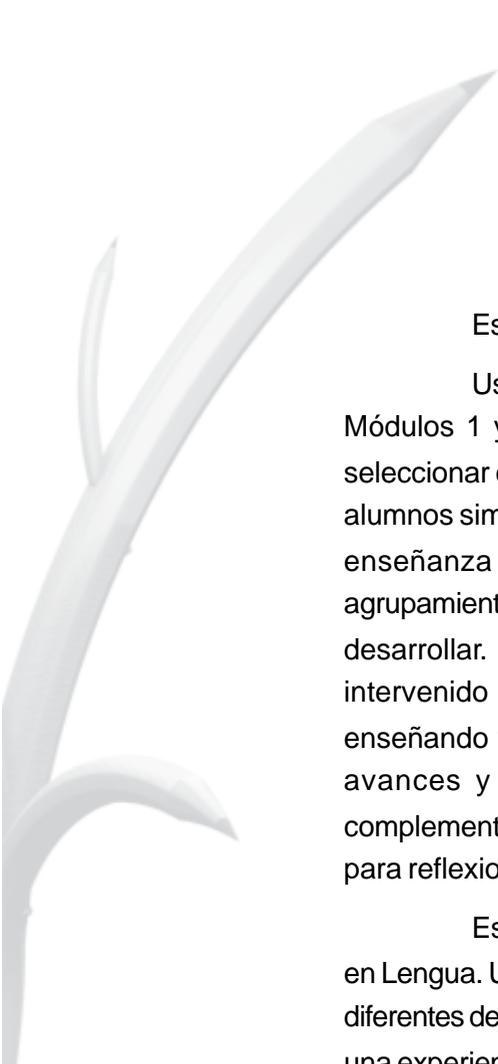
—«El vessant lúdic de la lectura», Guix, (en prensa, a).

—«La disposición para el aprendizaje y el sentido», en *Autores Varios: El constructivismo en el aula*, Barcelona: Graó (en prensa, b).

Valls, E. (1990): *Ensenyança i aprenentatge de continguts procedimentals*. Una proposta referida a l'Àrea de la Història, Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona.



Módulo 3



Estimado colega:

Usted ya ha desarrollado el trabajo previsto para los Módulos 1 y 2 del área de Lengua, en los que tuvo que seleccionar contenidos para trabajar con distintos grupos de alumnos simultáneamente, poner en marcha situaciones de enseñanza y registrarlas y también definir criterios de agrupamientos vinculados con el tipo de actividades que iba a desarrollar. En este tiempo ha construido una práctica, ha intervenido planificando, tomando decisiones didácticas, enseñando y analizando las variables de esa práctica, los avances y dificultades de sus alumnos. Además ha complementado ese proceso con el registro de sus acciones para reflexionar sobre lo ocurrido.

Este es el último Módulo del Curso de Capacitación en Lengua. Usted va a encontrar en él algunas características diferentes de los anteriores. Ya no tendrá que llevar a la práctica una experiencia con sus alumnos sino que se intenta retomar lo realizado, a través de volver a considerar las propuestas que aparecen en los Módulos 1 y 2, desde nuevas perspectivas. Por otra parte, encontrará actividades que promueven el análisis de las diferentes alternativas presentadas durante el Curso, con el objeto de que Usted recupere aquellos aspectos que le resulten útiles para incorporar a la tarea cotidiana del aula y de la escuela.

A lo largo de este Módulo encontrará, también, propuestas que progresivamente le permitirán aproximarse a la evaluación final del Curso.

Encontrar caminos para enseñar y aprender mejor en plurigrado no es tarea fácil; dependerá en gran medida de la cuota de “optimismo realista” que cada uno de Ustedes pueda aportar.

Los invitamos a transitar este desafío...



Introducción



Este Módulo pretende volver a los ejes de trabajo sobre los cuales se organizó la propuesta de Lengua y Literatura: la Lengua como objeto en sí misma a través de la Literatura y como instrumento al servicio de otras áreas del conocimiento, para profundizar las propuestas y revisarlas a la luz de la puesta en marcha que Usted realizó con sus alumnos.

Este Módulo está dividido en dos partes:

En la primera parte se vuelve a trabajar sobre las diferentes propuestas consideradas en el Módulo 1 y en la segunda se toma como objeto de análisis el Módulo 2. Las dos partes presentan una estructura similar:

- Volver a mirar el Módulo 1 o 2 para retomar desde nuevas perspectivas lo realizado.
- Posibles proyectos a futuro que, recuperando las propuestas de cada Módulo, surgen como nuevas posibilidades a considerar con los alumnos.

Por otra parte, a lo largo de todo el Módulo se vuelve a su práctica a través de sus registros orientándolo en relación con la evaluación final. Volver sobre los pasos, releer, reconstruir, reflexionar, retomar el camino, profundizar, relacionar, analizar, distanciarse de lo producido y alertar la mirada, cotejar; son algunos de los procedimientos que Usted movilizará para anclar en este Módulo.

Al finalizar la segunda parte se plantea el apartado “ A modo de síntesis” en el cual se hace un recorrido por los diferentes aspectos desarrollados en el Curso y a la vez se propone a maestros y directores criterios para completar sus registros y decidir cuál presentarán en la evaluación final.

Los Anexos enriquecen los conceptos trabajados en el Módulo en cuanto a diferentes tipologías textuales a considerar en la enseñanza y alternativas para abordar la ortografía. Además encontrará versiones de leyendas propias de la Provincia de Buenos Aires.



Objetivos

En particular, para el presente Módulo se propone que Usted amplíe su marco de referencia para:

- Utilizar el registro de lo que sucede en sus clases y/o en la escuela como herramienta para revisar sus prácticas cotidianas y potenciar las futuras.
- Definir propuestas de enseñanza de Lengua que contemplen estrategias didácticas para atender simultáneamente a diferentes años de escolaridad.
- Diseñar diferentes criterios de agrupamiento de los alumnos, en plurigrado, considerando las posibilidades de apropiación de los contenidos de Lengua.

Primera parte

Estrategias didácticas en torno a una misma propuesta para varios grupos en plurigrado



En la primera parte se le propone hacer un “alto en el camino” para volver a mirar con cierta distancia la situación de enseñanza específica que Usted desarrolló con sus alumnos a partir de las sugerencias del Módulo 1. Se promueve que avance en sus conclusiones, reflexiones, intervenciones y propuestas de aula. Al mismo tiempo que se retoma lo realizado se presentan alternativas a futuro.

Volver a mirar el Módulo 1

En el comienzo se retoma la palabra, la voz viva de la poesía que recupera y estipula la supervivencia de las tradiciones, la presencia y permanencia de la creación artística del hombre.

*“...Hago más las faltas. Siento en mí a cuantos sufren
y canto respirando.
Canto, y canto, y cantando más allá de mis penas
personales, me ensancho.*

*Quisiera daros vida, provocar nuevos actos,
y calculo por eso con técnica, qué puedo.
Me siento un ingeniero del verso y un obrero
que trabaja con otros a España en sus aceros.*

*Tal es mi poesía: poesía-herramienta
a la vez que latido de lo unánime y ciego.
Tal es, arma cargada de futuro expansivo
con que te apunto al pecho...”*

Gabriel Celaya

Dos Marineros. Federico García Lorca



Marineros con el caligrama Roma/Amor

Parece que una buena forma de retomar un recorrido es apelar al recuerdo de la imagen expresiva y la palabra de dos poetas.



A través de estos dos ejemplos emprendemos la revisión de los contenidos desarrollados en el Módulo I en torno a la poesía. Pero esta revisión supone, además, volver a encontrarse con lo que Usted registró al desarrollar con sus alumnos de plurigrado las actividades sugeridas.

Retomar lo registrado es mucho más que relatar lo sucedido en una clase. Por eso, volver sobre las notas que Usted tomó le permitirá, ahora, tener disponible para el análisis:

- La relación entre lo planificado y lo implementado; las dificultades para desarrollar lo previsto y las “novedades” planteadas por la ejecución; las resoluciones generadas frente a las novedades, la posibilidad de tomar esas decisiones para otras situaciones.

- La selección y jerarquización de contenidos trabajados: qué se tomó, qué se dejó, qué se incluyó respecto de lo planteado en el Módulo, por qué; qué se seleccionó de los contenidos curriculares por ciclo y año.
- Los criterios de agrupamiento de los alumnos: el año de escolaridad, las posibilidades y necesidades individuales.
- Las estrategias didácticas para lograr el trabajo articulado entre niños de diferentes años: por el contenido, por el recurso, en función de un proyecto común, etcétera.
- Lo que fue nuevo en la forma de planificar la clase; lo que recuperó del trabajo habitual; lo que consideraría para futuras experiencias.



El Módulo 1 planteó: la organización de una misma propuesta, la jornada de poesía, para trabajar con varios grupos de una escuela con grados agrupados; distintas estrategias para enseñar un mismo contenido en plurigrado, la biografía y el lugar de los cancioneros populares y de los caligramas en la enseñanza. Por otra parte, se sugirieron actividades que necesariamente debían desarrollarse con los alumnos y otras que quedaban a disposición de los docentes para implementar cuando cada uno lo considerara conveniente. Esto ofrece diferentes posibilidades para el trabajo de revisión que este Módulo plantea: se retoma la jornada de poesía para avanzar sobre lo registrado, y se consideran la biografía y la poesía de tradición oral para profundizar sobre las temáticas tratadas. En ambos casos, será posible considerar las posibilidades de agrupamiento de los alumnos.

La Jornada de poesía

En la primera parte del Módulo 1 se le plantearon actividades en las que tuvo que justificar respuestas ante una posible jornada de poesía tomando en cuenta la planificación presente en el material, para seleccionar estrategias de enseñanza considerando las características de los alumnos con los que trabaja.

Actividad 1

Relea las actividades 1.1 y 1.2 que lo invitaban a la reflexión y a la selección de estrategias. En ambos casos, aunque no llevó la propuesta al aula, tuvo que poner en juego su propia práctica para responder a las consignas.

- Incorpore por escrito a esas actividades, las respuestas a las siguientes consignas:

§ Describa brevemente qué experiencias de su práctica como docente en plurigrado tuvo en cuenta al responder esas consignas.

§ Elabore algunas conclusiones que Usted considere posibles de incluir, después de haber desarrollado los Módulos 1 y 2.

§ Fundamente sus conclusiones.

En la actividad 1.3 se le propuso llevar a la práctica propuestas de trabajo con la poesía y registrarlas.

- Ubique en su carpeta su registro de clase y analice:

§ ¿Qué contenidos se trabajaron?

§ ¿Con qué criterios organizó la/s actividad/es?

§ ¿Qué objetivos se planteó para esa clase?

§ ¿Qué tipos de textos utilizó? ¿Por qué los eligió? ¿Cómo los adecuó al proyecto que llevó a cabo?

§ ¿Qué poesías utilizó? ¿Por qué las eligió?

§ ¿En qué medida la actividad permitió que todos los alumnos del plurigrado participaran?

§ Por lo menos tres de sus intervenciones que hayan favorecido el trabajo de sus alumnos. Fundamente su elección.

- Después de haber releído su propio registro, considere qué aspectos no han quedado claros en él, dónde haría falta una mayor explicación, qué tendría en cuenta si volviera a realizar una experiencia similar. Si le resulta necesario no dude en completarlo con nueva información y apreciaciones.
- A partir de las decisiones que tomó para desarrollar con sus alumnos actividades en torno a la poesía, explique qué es necesario tener en cuenta para diseñar una misma propuesta de enseñanza con distintos grupos de alumnos en un plurigrado.



Siempre que Usted revise un registro estará , al mismo tiempo, revisando su práctica. En esta oportunidad, las actividades que se le proponen le permitirán, además, aproximarse a la evaluación final del Curso. En la segunda parte de este Módulo revisará el registro que realizó al desarrollar el Módulo 2. Posteriormente, tendrá que elegir uno para presentar al Tutor y a sus colegas durante el último encuentro.

D: Esta actividad propone a los docentes explicar ciertos aspectos que tienen en cuenta cuando diseñan una misma propuesta de enseñanza para los diferentes grupos de sus plurigrados. De acuerdo a lo resuelto por los maestros explique qué aspectos es necesario considerar al diseñarla para los diferentes grupos de una escuela.



Las propuestas que siguen, recuperan lo trabajado para profundizar en ello desde nuevas perspectivas. Usted podrá decidir si le es posible resolver las actividades del apartado que sigue antes de la evaluación final del Curso o las reservará como insumo para experiencias de aula posteriores.

POSIBLES PROYECTOS FUTUROS

a. El trabajo con biografías



Aquí se relacionará lo trabajado sobre biografías en el Módulo 1 con las propuestas que se desarrollan en el Módulo 2.

En la segunda parte del Módulo 1 se incorporan actividades que remiten a su experiencia personal y profesional vinculada con la biografía. Se incluyen también actividades para los alumnos en el marco del proyecto comunicativo “la jornada de poesía”.

Actividad 2

- Es muy importante tener en cuenta la situación de comunicación que da origen al empleo del texto biográfico, porque definirá sus características como texto literario o expositivo. En el Módulo 1 se incorporan ejemplos al respecto. Relea ese apartado para revisar las actividades sugeridas y sus respuestas a ellas.
- Le invitamos a reflexionar sobre lo leído y considerarlo en función del Módulo 2:
 - § Revise el Módulo 2 y enumere en qué situaciones de enseñanza y en el marco de qué situación comunicativa Usted propondría la producción de biografías.
 - § Consigne las actividades previas que llevaría a cabo antes de la producción de la biografía, qué propuestas de lectura incluiría, cómo organizaría los grupos y qué intervenciones pondría en marcha para posibilitar avances en el proceso de escritura de sus alumnos. Tenga en cuenta: las características del texto, el tipo de información, los modos de incluirla en el texto, los cambios en relación con la coherencia interna, los modos de conexión, el sistema verbal, etcétera.
 - § Fundamente sus decisiones didácticas.

b. La poesía de tradición oral



Aquí se relacionan las conceptualizaciones acerca de la poesía tradicional, oral y anónima con las propuestas vinculadas a la producción de un Cancionero del aula.

En la segunda parte-b del Módulo 1 Usted encontró información acerca de la poesía de tradición oral y su relevancia en la identidad de las comunidades. Los caligramas y la poesía ilustrada ampliaron las posibilidades de trabajo con los poemas en el aula. En ambos casos no son actividades aisladas ya que forman parte del proyecto comunicativo eje de la experiencia de enseñanza de la maestra del relato.

Actividad 3

- Relea el apartado sobre poesía tradicional, popular y anónima. Revise las actividades que allí se sugirieron y sus respuestas.
- Lea la siguiente experiencia y resuelva las actividades que se proponen en torno a ella:

Los alumnos de un plurigrado trabajan durante todo el año con material poético. Algunas veces, el trabajo sólo consiste en leer algunos poemas, comentarlos e incorporarlos al Cancionero del aula; otras, se refiere a la organización de encuentros quincenales o semanales en los que se hacen circular poemas mediante la lectura o el recitado de aquellos que les interesa hacerlo, luego se copian los que más les gustan o se incorporan poesías que algún alumno ha escrito. En otras ocasiones, se planifican con anticipación y detalle muestras de poemas ilustrados.

- § Analice la propuesta y consigne las actividades de lectura y escritura que Usted desarrollaría si se propusiera con sus alumnos la elaboración de un Cancionero.
- § Indique cómo organizaría los grupos para realizar las tareas.
- § Señale de qué manera incluiría la participación de la comunidad en esta propuesta.
- § Explique qué se propondría e incorpore los contenidos de lectura, escritura y lengua oral que abordaría.

c. “Vida y obra de un poeta”



Muchas de las actividades sugeridas en el Módulo 1 respecto de la “Jornada de poesía” podrían resignificarse en el marco de un nuevo proyecto: la producción y edición de un “libro sobre la vida y obra de un poeta”.

Los contextos comunicativos desarrollados en el Módulo 1 pueden ser profundizados o expandidos con actividades que retomen los procesos de enseñanza y aprendizaje en futuros proyectos o secuencias didácticas.

La producción y edición de un “libro” - Vida y obra de un poeta - resulta oportuna para un plurigrado porque permite que todos los alumnos investiguen, lean y produzcan en los pequeños grupos a partir de distintas actividades y también que haya instancias de trabajo y reflexión del grupo total.

A continuación se presenta una secuencia posible de pasos a seguir:

- Tomar las biografías ya elaboradas- propuesta del Módulo 1- para:
 - § Ampliarlas.
 - § Buscar más información.
 - § Contrastar datos.
 - § Dividir las biografías por períodos de la vida del poeta a partir de: nacimiento; familia; infancia; medio social; contexto social y político del país; obras; viajes; circunstancias de su muerte, fecha, etcétera
- Planificar la edición del libro
 - § Buscar: fotos que ilustren estos momentos; portadas de sus obras; poemas que ilustran cada período; etcétera.
 - § Incorporar: dibujos, firma, anécdotas, poemas dedicados al autor por otros poetas, crónicas periodísticas, poemas de los niños “a la manera del autor”.
 - § Elaboración del prólogo, índice.
 - § Diagramar las páginas del libro desde una postura literaria y plástica.

La lectura y la escritura según las posibilidades de los alumnos en plurigrado



En esta parte del Módulo, Usted encontrará apartados equivalentes a los de la primera. Al inicio se retoman y profundizan las propuestas de escritura que se plantearon en el Módulo 2, y se propone una revisión del registro de clase que Usted realizó. Además, se sugieren “posibles proyectos futuros” y un último apartado, “a modo de síntesis”, permite revisar diferentes aspectos respecto de la lectura y la escritura trabajados a lo largo del Curso y decidir cuál de sus registros presentará en el encuentro de evaluación final.

Volviendo a mirar el Módulo 2

En la segunda parte del Módulo 2, Usted analizó cómo los alumnos de 5º y 6º años de manera cooperativa pudieron dar un comienzo satisfactorio al relato sobre los naufragios, luego de seguir un primer itinerario de producción individual.

Los textos producidos por los alumnos y el comienzo del elaborado en forma conjunta son pre - textos que funcionan como reguladores de la producción final. Los niños son capaces de elaborar una producción escrita bastante precisa que responda a la situación comunicativa planteada aunque no consideren totalmente todas las características del texto que se solicita. Se muestran, de esta manera, las posibilidades de los alumnos.

En los primeros escritos realizados individualmente, se evidencian las condiciones específicas de cada alumno como productor de un texto. El docente, puede definir con mayor exactitud la mejor intervención y anticipar el camino que queda aún por recorrer a sus alumnos. El aspecto regulador de este punto de partida puede sostenerse de diversas maneras: el intercambio

de los textos entre las distintas parejas para leerlos, comentarlos y analizarlos o -como ocurre con la docente del relato- incluir una elaboración colectiva en la que aparezcan las producciones parciales de cada grupo.

La maestra opta por esta estrategia didáctica porque:

- Es la primera producción de esta envergadura que sus alumnos realizan.
- Ellos van a producir los otros relatos de naufragios que quedaron pendientes y este primero debe funcionar como un regulador externo de las próximas producciones.
- Considera que una gran dificultad de los alumnos es el comienzo del texto. La introducción marca, para ella, un hito esencial en la definición de la trama.
- Puede mostrar en situación los mecanismos de funcionamiento textual y las dificultades de su aplicación. Su intervención facilitará esta tarea. Como conoce las particularidades de sus alumnos a partir de los pre-textos puede hacer comunes las dificultades particulares e intentar generalizar algunos aspectos de la producción para retomarlos en producciones venideras.
- Los alumnos pueden observar a partir de la producción colectiva diversas maneras de responder con cierta pertinencia a algunos problemas lingüísticos de una misma tarea de expresión.

La maestra sugiere también, como “modelos”, la lectura de fragmentos de textos auténticos:

Los **textos auténticos**- los textos que circulan socialmente- se constituyen en el medio escolar como una protección frente la enseñanza muy normativa del funcionamiento de los géneros enseñados. Son un regulador externo a los

que se recurre para caracterizar y diferenciar los géneros y, al mismo tiempo, se convierten en un regulador interno de la producción cuando se los necesita para dar solución a los problemas de la escritura durante la textualización. Esta doble función los sitúa como indispensables herramientas de autocontrol de la escritura por parte de los alumnos y como indicadores de la evolución y mejoramiento de los textos de sus alumnos en la evaluación que lleva a cabo el maestro.

Si analizamos la producción colectiva de los alumnos, advertimos otro regulador textual que aparece tímidamente, el texto literario. Si tomamos en cuenta los siguientes fragmentos, podemos sumergirnos en el ámbito discursivo que se va perfilando en la producción de ese grupo de alumnos. Resulta imposible, desarrollar aquí, a modo de ejemplo, textos completos. La elección de estos tres fragmentos responde a mostrar recursos que sólo puede ofrecer la Literatura y que, sin duda, contribuyen a dar un escenario más subjetivo, personal y vívido a la escritura de estos niños.

“La tripulación recorre la cubierta con pasos inquietos y vacilantes; pero en sus apariencias hay una expresión donde el ardor de la esperanza sobrepasa la apatía de la desesperación.

Mientras tanto, el viento sigue en la popa y, como llevamos un montón de velas, la nave por momentos se levanta fuera del mar. ¡Oh, horrores sobre más horrores! De pronto el hielo se abre a la derecha y a la izquierda, y estamos girando vertiginosamente, en inmensos círculos concéntricos, todo en torno de un gigantesco anfiteatro, cuyas paredes más altas se pierden en la oscuridad y la distancia. Pero me queda poco tiempo para pensar en mi destino, los círculos se achican rápidamente, nos estamos precipitando locamente dentro del remolino; y entre el rugido, el aullido y el tronar del océano y la tempestad, la nave se estremece, ¡oh Dios!, y se hunde.”¹

“Había leído en un viejo libro que las madres pescadoras destinaban para el mar el primer pan salido del horno en Año Nuevo. Se hacían acompañar por un hijo al acantilado más bravío y era el niño el que echaba la hogaza a las fauces espumeantes de la invernada. Aquel pan ritual, del que hablaba la Etnografía de Vicente Risco, era una ofrenda para calmar el hambre del océano. Según la creencia, salvaría, por lo menos, a un marinero. La suerte del náufrago.”²

“La mar; la mar, siempre recomenzando... Ahora, el viento del oeste, ciega de lluvia la tierra. Se oye el mar en Cabo Ortegal golpear, ronca, la muda y fría roca. El mar decía nuestro Manuel Antonio, viene de muy lejos. Quizás en el

1. Poe, Edgar Allan: MANUSCRITO HALLADO EN UNA BOTELLA en LOS MEJORES RELATOS MARINOS, Rosario, Ameghino, 1998.

2. Rivas, Manuel: LAS MANOS DELEMIGRANTE, Barcelona, Alfaguara, 2001.

principio fue el mar, este mar profundo, oscuro y solitario. El golpe de látigo de un faro ciñe por un instante las tinieblas, pero la luz pasa y las tinieblas permanecen.

“La luz del faro se estremece, oyendo cantar al marinero.” Si el rayo de luz del faro, es como “el muchacho sagrado a quien un hermoso verso hace palidecer”... ¿Termina aquí, Cabo Ortegal, la tierra? ¿Qué hay más allá para los ojos y el corazón del hombre? La única respuesta es el largo, monótono, triste canto del mar, que termina allí donde la negra pizarra, fría como la armadura del último rey, se despeñó.”³

Tres fragmentos que aluden: el primero a la dramaticidad de un naufragio; el segundo, a los rituales que convierten en leyenda los que están acostumbrados por vida y sacrificio a los embates de la tempestad y a la pérdida y, por último, a la bella descripción reflexiva sobre un dios poderoso, el mar.

En los tres, el eje temático es el mar. Relatos de carácter literario que ofrecen “modelos” estables a los que los alumnos pueden acceder mediante la lectura que realizaron con la maestra. Estos modelos suelen aparecer en los textos de los niños de manera implícita, son producto de las interacciones con textos de calidad literaria. Aunque en forma embrionaria, están disponibles en la competencia comunicativa de los alumnos y aunque no lleguen a la eficacia de los ejemplos, merece la pena permitirles explorar los riesgos de una escritura más compleja que involucra otros procedimientos.



Así continuó el trabajo de los alumnos, que fue registrado por la docente

Los alumnos, luego de trabajar sobre la continuación de sus producciones a partir de las modificaciones del comienzo del relato, según la propuesta de su maestra, participan de un trabajo colectivo en el que aportan las diversas formas que cada uno de ellos elaboró para avanzar en la historia.

Esta es la última versión del texto de los alumnos:

3. Cunqueiro, Álvaro: FÁBULAS Y LEYENDAS DE LA MAR, Barcelona, Fábula Tusquets, 1998.

En la playa de Mar de Ajó se encuentran los restos del Margarita, un buque alemán que naufragó en nuestras costas en el año 1879.

Estos restos nos traen recuerdos del pasado. Frente a la playa está un mural donde se ve a los marinos y al capitán en el terror del naufragio intentando salvar sus vidas en esa noche de mar embravecido.

Los imaginamos temerosos por la tormenta y aunque sabían que esta era una costa con rompientes de olas y corrientes marinas no podían darse cuenta del peligro que les esperaba.

Doc.: (Coloca el papel afiche en el pizarrón con el comienzo del texto) Bueno, hasta aquí llegamos el otro día. Vamos a continuar con el relato. ¿Quién quiere leer?	
	Camila: (Lee en su texto el fragmento ya revisado) A mí me parece que está bien.
Doc.: Los demás, ¿qué opinan?	
	Juan: Hasta ahora parece que está bien. Pero, por qué no nos fijamos qué parte de la historia contamos hasta ahora. Pablo: Me parece que también miremos qué nos falta contar. Juan: Pusimos la fecha y el lugar del naufragio. Pasamos al naufragio y nada más. Ana: No, contamos un montón, que estaban los restos, que había un mural... Camila: Pero, esos no son los datos, contamos cómo se sentían antes del naufragio. Ana: Como nosotros los imaginábamos.
Doc.: De acuerdo con la historia y cómo va avanzando, ¿cómo podrían seguir?	
	Juan: Tenemos que contar cómo encalló el barco, cuáles fueron las órdenes del capitán, qué pasó con la mercadería, si hubo tareas de rescate, cómo terminó el naufragio. (Va hablando mientras relea su propio texto).

	Pablo: Pero para seguir primero tendríamos que contar algo más de la tormenta.
Doc.: Tomemos las dos cosas, la lista de Juan para no perdernos y seguir el orden de los hechos, sin olvidarnos del episodio de la tormenta.	
	Camila: Nos faltan las causas de la tormenta. Ana: No había faros.
Doc.: Está bien. Dictame, Camila.	
	Camila: (dicta) La causa fue porque no había faros en las costas argentinas.
Doc.: Yo lo escribo y después vemos... Los imaginamos temerosos por la tormenta y aunque sabían que esta era una costa con rompientes de olas y corrientes marinas no podían darse cuenta del peligro que les esperaba. <i>La causa fue porque no había faros en las costas argentinas.</i> ...Léelo, para todos.	
	Camila : (lee) No tiene nada que ver. Estamos hablando de los marinos y pongo lo de la causa del naufragio.
Doc.: ¿Sólo eso?¿Cómo relacionan la tormenta, cómo se sentían los marinos y las causas del encallamiento? ¿En qué orden?	
	Pablo: Para que pasara lo del naufragio primero encalló la nave. Después fue el naufragio, encalló porque no había faros. Juan: Algo más está mal. Pasamos del miedo de la tormenta que tienen ellos, qué les pasa a ellos y después hablamos de las costas argentinas.
Doc.: Si les pasa a ellos, podemos contarle desde cómo ven la tormenta y agre-	

<p>gar los otros datos que incluyó Juan, ¿cómo?</p>	<p>Pablo: (Vuelve a leer en voz alta) Yo lo pondría así. (Dicta a la maestra) Los imaginamos temerosos por la tormenta y aunque sabían que esta era una costa con rompientes de olas y corrientes marinas no podían darse cuenta del peligro que les esperaba. <i>La oscuridad nos los dejaba ver la costa.</i></p>
<p>Doc: (tacha la parte que dictó Ana y copia la alternativa de Pablo) ¿Punto y seguido, Pablo?</p>	<p>Pablo: Sí.</p> <p>Juan: Depende porque si seguimos contando y completando la idea puede ser punto y aparte. Yo le dicto. Los imaginamos temerosos por la tormenta y aunque sabían que esta era una costa con rompientes de olas y corrientes marinas no podían darse cuenta del peligro que les esperaba. <i>La oscuridad nos los dejaba ver la costa porque en esa época no había faros en las costas argentinas.</i></p> <p>Ahora, ¿cómo pongo que recién en 1893 se construyó el faro de Punta Médanos?.</p> <p>Camila: Y si ponemos que no podían imaginar que mucho después aparecería el primer faro.</p>
<p>Doc.: Bueno, vamos a ordenarnos un poco. Juan dijo que era punto y aparte. Todavía no está resuelto el tema de la puntuación. Ahora quieren incluir un dato del futuro – la construcción de un faro- información que los protagonistas no podían tener. Hasta</p>	

<p>que no concluyamos esta parte no podemos discutir si va punto seguido o punto y aparte. Volvamos a leer todo. (Lee el primer párrafo y se detiene en el segundo)</p> <p><i>Los imaginamos temerosos por la tormenta y aunque sabían que esta era una costa con rompientes de olas y corrientes marinas no podían darse cuenta del peligro que les esperaba.</i></p> <p>¿En este párrafo no falta algo?</p>	
	<p>Juan: Nos falta <u>ellos</u>. Si ponemos ellos, también podemos poner punto y aparte.</p> <p>Ana. Si porque después ponemos de nuevo los marineros y el capitán.</p>
<p>Doc.: ¿Por qué decidiste usar punto y aparte?</p>	
	<p>Juan : Si comienzo con el capitán y los tripulantes y completo el párrafo puedo poner punto y aparte.</p> <p>Camila: Para no repetir ponemos el capitán y los tripulantes y que estaban en la oscuridad y ni siquiera la luz de un faro los ayudaba.</p> <p>Ana: El capitán y su tripulación.</p>
<p>Doc: Recapitulemos y díctenme. (Copia en el papel afiche lo que le dicta Camila)</p> <p><i>Los imaginamos temerosos por la tormenta y aunque ellos sabían que esta era una costa con rompientes de olas y corrientes marinas no podían darse cuenta del peligro que les esperaba.</i></p> <p><i>El capitán y su tripulación estaban en plena oscuridad, no podían ver la costa porque ni la luz de un faro los guiaba.</i></p> <p>(Camila va acomodando su texto mientras le dicta a la maestra).</p>	

Ana: Además del punto y aparte, se sigue el suspenso hablando de los faros y la tormenta.

Pablo: Claro que iban a saber que catorce años después se construyó el faro.

Juan: ¡Eso es lo que podemos poner! Así no falta ningún dato. Copie, señorita: ¡Quién de ellos podría suponer que catorce años más tarde se construiría el primer faro en Punta Médanos! Con signos de exclamación.

Doc: (Copia lo dictado por Juan) Bueno, lean sus textos y decidan quién me dicta y qué me dictan mientras yo copio. Sigán el orden de los hechos que decidieron al comienzo: Encalló el barco, se produce el naufragio, el capitán ordena a sus tripulantes salvar las mercaderías.
Luego del dictado de los niños este es el texto, aún incompleto que produjeron.

Los imaginamos temerosos por la tormenta y aunque ellos sabían que esta era una costa con rompientes de olas y corrientes marinas no podían darse cuenta del peligro que les esperaba.

El capitán y su tripulación estaban en plena oscuridad, no podían ver la costa porque ni la luz de un faro los guiaba.

¡Quién de ellos podría suponer que catorce años más tarde se construiría el primer faro en Punta Médanos!

De pronto, el buque encalló y pese al miedo que tenían por la tormenta, el capitán ordenó a sus tripulantes salvar la mercadería que estaba en la bodega.

Con rapidez, la tripulación empezó a bajar la valiosa carga para dejarla lejos del mar en los altos médanos y así pudieron salvar: dos pianos, doce sillas talladas en Alemania, tinajas de aceite, cajones con kerosene, bolsas de azúcar, ollas, hilos, cueros y pinturas.

(Sigue el registro.)



El análisis de la situación registrada por la maestra permite arribar a algunas conclusiones.

Estos alumnos de quinto y sexto demuestran bastante práctica en dictar a la maestra la producción: logran controlar y atender, por un lado, lo que va quedando escrito en el pizarrón y, por otro, lo que quieren seguir dictando a medida que construyen el texto. Al mismo tiempo y durante el proceso de escritura, van tomando en cuenta diferentes aspectos del contenido y de la estructura narrativa del texto equilibrando de manera coherente el avance y mejoramiento de ambos mientras lo dictan.

En este caso, alternan los tiempos verbales haciendo progresar la historia con la utilización del pretérito perfecto simple o deteniéndola con la descripción de situaciones anímicas de los marinos a partir del empleo del pretérito imperfecto. El control de los episodios de la historia les permite incluir el presente cuando les resulta útil para dinamizar el texto. Mantienen cohesiva la producción evitando reiterar palabras o construcciones con procedimientos de sustitución. Emplean conectores temporales tal como lo requiere el texto para atender a su progresión temática y se animan a incorporar otra voz: *¡Quién de ellos podría suponer que catorce años más tarde se construiría el primer faro en Punta Médanos!* para sortear la dificultad que se les presenta de ser fieles a los datos investigados y, al mismo tiempo, respetar las características narrativas más complejas que se van amasando en el relato.

Además, consideran el uso de la puntuación, se preocupan por el uso del punto y lo incorporan, discuten acerca de él -más allá de que este uso sea o no el más adecuado y pertinente-, y verifican las alternativas que ellos mismos proponen.

La docente escribe textualmente lo que los alumnos le van dictando y las indicaciones que le hacen acerca de la puntuación. Cuando ella interviene, es para que los niños expliciten las razones de sus propuestas y de sus decisiones; en ningún caso, induce las respuestas. Ordena los planteos y trata de que ellos solos descubran el error para que en el transcurso de la textualización puedan retomarlo y modificar el texto.

La maestra considera oportuno respetar la concentración de los niños en el contenido y confía en que, en el momento necesario, su intervención en futuras y sucesivas revisiones los hará volver sobre los errores que puedan filtrarse. Cuida el mantenimiento de la organización lógica del texto y, en este sentido, vigila el uso adecuado de los signos de puntuación.

Indudablemente, ella lee y relee con frecuencia y por partes para que sus alumnos puedan poner en juego, simultáneamente, varios de los problemas que hacen a la escritura y, de este modo, los ayuda en el desarrollo de sus competencias como escritores.

En próximas reescrituras la maestra tendrá en cuenta los siguientes contenidos: punto y seguido vs. punto y aparte; coma vs. dos puntos; uso de conectores; marcadores textuales. (A partir de algunos que aparecen en el texto: “con rapidez”, “de pronto” incluir otros temporales y causales propios del texto narrativo.)

Suele ocurrir que, durante el proceso de dictado cuando es la maestra la que escribe, no se plantean otras dificultades en relación con la ortografía de algunas palabras; seguramente, ellas aparecen si escribieran los niños. Cuando son los alumnos quienes escriben, surgen muchas dudas errores de ortografía; ésa es la situación oportuna para abordar el planteamiento ortográfico del vocabulario de uso y/o del vocabulario de reglas.

El tratamiento de estos aspectos de lo ortográfico resulta imprescindible, es conveniente llevarlo a cabo durante la revisión de las distintas versiones del texto y puede realizarse individualmente, en pequeños grupos o con el grupo-clase se trate de un texto escrito en forma personal o colectiva, en el pizarrón o en borradores. En esta oportunidad, la maestra ha advertido en las producciones individuales de los niños la reiterada escritura incorrecta de la palabra encallar; por lo tanto, propondrá a sus alumnos una actividad en la que puedan reflexionar y encontrar soluciones adecuadas a la problemática ortográfica detectada.



En el Anexo “Acerca de la ortografía” se profundizan estos temas. A continuación encontrará algunas aproximaciones a las posibilidades de corrección de los textos escritos sugeridas por diferentes autores.

El proceso de revisión de los textos escritos puede ser analizado desde diversas perspectivas. Es distinto cuando cada uno revisa su propio texto que cuando la corrección es realizada por otro. En los siguientes cuadros, es posible analizar los procesos que ponen en juego los escritores expertos y los aprendices así como diferentes criterios que dan cuenta del modo de intervención del docente al corregir los textos de los alumnos.

DIFERENCIAS EN EL PROCESO DE REVISIÓN⁴

Aprendices	Expertos
<i>Objetivos</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ● La revisión sirve para corregir errores y pulir la prosa. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La revisión sirve para mejorar globalmente el texto.
<i>Extensión</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ● La revisión afecta a palabras o frases aisladas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Afecta a fragmentos extensos de texto, las ideas principales y la estructura.
<i>Técnicas</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ● La técnica más usada es tachar palabras. ● Piensan: <i>esto no suena bien, esto es incorrecto.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Tratan la revisión como una parte del proceso de desarrollar y redactar ideas.
<i>Maneras de trabajar</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ● Revisan al mismo tiempo que leen el texto. Avanzan palabra por palabra ● Cuando detectan un problema, lo resuelven rápidamente 	<ul style="list-style-type: none"> ● Deciden cómo se tiene que revisar leyendo el escrito, detectando errores, reformulándolos, etc. ● Tienen objetivos concretos y una imagen clara de cómo quieren que sea el texto. Durante la revisión, comparan esta imagen con el texto real. ● Dedicar tiempo a diagnosticar el problema y planifican cómo pueden resolverlo.

4. Cassany, Daniel: LA COCINA DE LA ESCRITURA, Barcelona, Graó, 1993.

MODELOS DE CORRECCIONES⁵

Corrección tradicional	Corrección procesal
Énfasis en el <i>producto</i> . Se corrige la versión final del texto.	Énfasis en el <i>proceso</i> . Se corrigen los borradores previos.
Énfasis en el <i>escrito</i> . Se trabaja con los errores de los escritos de los alumnos.	Énfasis en el <i>escritor</i> . Trabaja con los hábitos del alumno.
Énfasis en la <i>forma</i> . Limpia la superficie del texto (ortografía, gramática, tipografía)	Énfasis en el <i>contenido</i> y en la <i>forma</i> . Primero ayuda a construir el significado del texto y después su expresión lingüística.
El maestro <i>juzga</i> el texto acabado.	El maestro <i>colabora</i> con el alumno a escribir.
El alumno se acomoda al maestro. Hace y escribe lo que éste quiere.	El maestro se acomoda al alumno. Le ayuda a escribir su texto.
Norma <i>rígida</i> de corrección. La misma norma estándar para todos los alumnos y todos los escritos.	Norma <i>flexible</i> de corrección. Cada alumno tiene un estilo personal de composición y cada texto es diferente.
Corrección como <i>reparación</i> de defectos como consecuencia de desconocer las reglas de gramática.	Corrección como <i>revisión</i> y <i>mejora</i> de textos, proceso integrante de la composición escrita.



La Actividad que sigue propone analizar la experiencia de escritura presentada por la maestra en el registro anterior a partir de los conceptos planteados en los cuadros, para luego revisar las situaciones de escritura que aparecen en su propio registro correspondiente a las actividades sugeridas en el Módulo 2.

5. Cassany, Daniel: REPARAR LA ESCRITURA. DIDÁCTICA DE LA CORRECCIÓN DE LO ESCRITO, Barcelona, Graó, 1996.

Actividad 4

a. Teniendo en cuenta lo que ha leído en el registro de la clase destinada a completar el texto sobre los naufragios y los cuadros sobre procesos de revisión y modelos de corrección:

- Analice cómo resolvió la maestra del relato la organización de los planes previos de la escritura, la producción y la revisión del texto.
- Identifique qué proceso de revisión realizan los alumnos y a qué modelo corresponde la corrección de la maestra. Justifique su elección.
- Elabore, por lo menos, tres conclusiones acerca de la importancia de la revisión de los textos y escríbalas en su carpeta personal.

b. En la actividad 1.9 del Módulo 2 se le solicitó la planificación de actividades vinculadas con “leer y escribir para estudiar” con su grupo de alumnos y el posterior registro de las mismas. En ella se puntualizó la justificación de sus criterios de agrupamiento y la posibilidad de proponer actividades comunes y/o diferenciadas según las características de los grupos de alumnos con los que Usted trabaja. Durante la puesta en marcha de esas actividades se hizo hincapié en que prestara especial atención a los desempeños de cada uno de los grupos de alumnos y a lo sucedido en los momentos de trabajo comunes para analizar con ciertos indicadores la práctica realizada.

- Ubique en su carpeta ese plan de trabajo y las notas o registro que tomó y considere en ellos:
 - § Sus criterios de agrupamiento. Reléalos e incorpore otros si les parece necesario tomando en cuenta el tiempo transcurrido desde la realización de esas actividades en el aula.

- § Algunas intervenciones de los niños que muestren diferentes avances como lectores o escritores en relación con las actividades de lectura y/ o escritura planificadas.
- § Algunas intervenciones suyas que hayan favorecido esos avances.
- Complete su registro incluyendo para el análisis las intervenciones que Usted cree favorecieron los procesos de lectura y escritura de sus alumnos. Tenga en cuenta en qué situaciones se pueden reconocer los modelos de revisión y corrección planteados.

POSIBLES PROYECTOS FUTUROS



Aquí encontrará diferentes propuestas que retoman y profundizan aspectos trabajados en el Módulo 2.

Usted podrá decidir si le es posible resolver las actividades de este apartado antes de la evaluación final del Curso o las reservará como insumo para experiencias de aula posteriores.

En el Módulo 2 las fiestas populares son el puente hacia el conocimiento del entorno local. La Lengua se define en ese campo como instrumento de comunicación y herramienta de acceso a otros saberes y por el sentido que le confiere el contexto en que se la emplea y la intención que mueve a los usuarios. El acceso a los contenidos de otras disciplinas y su comunicación a través de la lengua oral y escrita implica la interrelación de actividades de comprensión y producción para elaborar e interiorizar el conocimiento y necesita de la sistemática intervención del docente para considerar no sólo la expresión concisa y más objetiva y la adecuación del vocabulario sino que supone la organización del contenido a partir de pautas textuales, gráficas, sintácticas y léxicas. Los alumnos

tienen que apropiarse de los contenidos de las otras disciplinas y transformarlos en función de la intención: ampliándolos, completándolos, reduciéndolos, en conclusión, adecuándolos a las circunstancias que requieren su utilización.

a. La elaboración de informes

Una buena forma para convertir a la práctica en objeto de estudio es analizar situaciones de enseñanza similares a las del Módulo, que conduzcan al análisis y reflexión de los supuestos teóricos y prácticos de toda situación de enseñanza. En la siguiente actividad, se propone que los niños elaboren un informe como trabajo final de un proceso de investigación. El informe, en este caso, se configura como un texto que pretende comunicar, exponer un conjunto de saberes teóricos, por lo tanto, sus funciones son referenciales e informativas. Tiende a desdibujar las huellas del sujeto que lo produce para instalar una distancia discursiva con el propósito de generar una impresión de objetividad. Se presenta en bloques organizadores claramente identificados en los que el lenguaje es preciso y riguroso.

Actividad 5

- Lea la siguiente propuesta:

Los alumnos de un plurigrado han trabajado en Ciencias Sociales el siguiente eje temático: Sociedad colonial. Leyeron diferente información, analizaron cuadros, observaron y extrajeron datos de pinturas en las que se representaba la época. Analizaron a través de textos y documentos la situación política y económica del Virreinato, la organización social y el lugar que ocupaba cada individuo en esa sociedad. Analizaron litografías que mostraban cómo viajaban los esclavos en los buques negreros ingleses y portugueses hasta llegar a su destino, cuál y cómo era el trabajo que realizaban en las minas los indios mitayos o qué vida llevaban los gauchos en el ámbito rural. Realizaron un análisis, reflexión y posterior jerarquización de todos los datos obtenidos durante el proceso de investigación, para luego junto con la información registrada en sus apuntes, elaborar los sucesivos resúmenes y borradores previos con el propósito de producir más tarde el informe completo de la época Colonial.

- Indique las diferentes propuestas de lectura y escritura que Usted supone desarrolló la maestra hasta llegar a la producción final del informe.
- Enumere las posibles previsiones del docente antes de proponer el tema a investigar a los niños: material a emplear, fuentes y documentos, actividades generales y diferenciadas, momentos de encuentros del grupo total para la elaboración de conclusiones, pequeños cierres parciales en la secuencia de trabajo o acuerdos para poder continuar con la búsqueda de la información.
- Indique en qué actividades distingue, claramente, la necesidad de la división de grupos por ciclos a partir de su experiencia como docente de un plurigrado.
- Considere sus posibles intervenciones en los distintos agrupamientos para orientar todas las tareas.
- Incorpore los contenidos de lectura, escritura y lengua oral que abordaría.
- Consigne una propuesta final que apunte al uso de la oralidad en relación con la comunicación del trabajo de investigación a la comunidad, por ejemplo, una clase abierta a los padres. Considere los ajustes que tendrían que realizarse en el informe como soporte de dos tareas: la exposición oral y la preparación de un material escrito para entregar.

b. Resúmenes

Entre las muchas tareas que desarrolla la maestra con sus alumnos del plurigrado del relato sobre las fiestas populares, figuran la elaboración de fichas, la toma de apuntes y la elaboración de resúmenes como formas de registro de la información

La tarea compleja de resumir forma parte de toda actividad de estudio. Seguramente, sus alumnos la han realizado muchas veces, con diferentes finalidades y con textos distintos.

Tomaremos en cuenta algunas definiciones de distintos autores que han trabajado este tema para colaborar con el análisis de este tipo de texto en el ámbito escolar.⁶

(...)“ resumir e interpretar no se pueden separar sin más. Resumir significa siempre hacerlo bajo un punto de vista. Estos puntos de vista resultan de un juicio acerca del núcleo estructural, afectivo y normativo del texto. Creemos también, además, que la interpretación pone en juego de un modo decisivo el saber y la experiencia actuales del alumno.”

Hans Aebli

“El resumen exige la identificación de las ideas principales y de las relaciones que entre ellas establece el lector de acuerdo con sus objetivos de lectura y conocimientos previos a ella. Cuando estas relaciones no se ponen de manifiesto, nos encontramos con un conjunto de frases yuxtapuestas, con un escrito deslavazado e inconexo en el que difícilmente se reconoce el significado del texto del que procede”.

Isabel Solé

“La línea divisoria entre el resumen como actividad de escritura y el resumen como actividad de lectura es borrosa, ya que la selección y la condensación se dan recursivamente desde la codificación hasta la terminación del resumen”

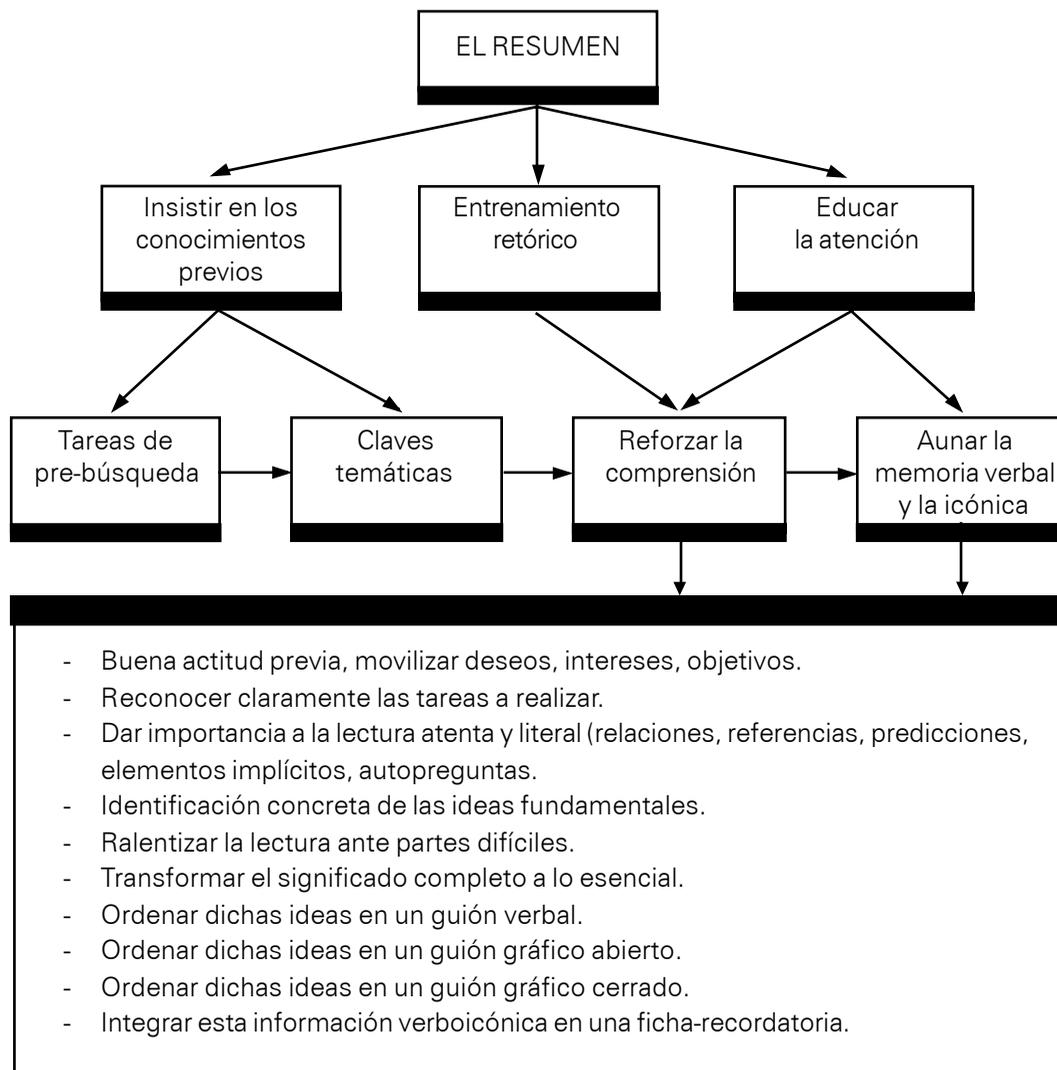
Victoria C. Hare.

(...)“ el resumen suele consistir casi exclusivamente en el paso de un texto de partida a otro por medio de una serie de operaciones de contracción y de reformulación a lo largo de los cuales el alumno debe mantener los aspectos esenciales del texto original. Se relegan entonces otros componentes del acto comunicativo tales como el conocimiento del tema, la finalidad del resumen o a quien va dirigido; componentes que resultan imprescindibles en las frecuentes ocasiones en las que nos vemos obligados a resumir en nuestra actividad cotidiana.”

Ana Rampspott Heitzmann



Es necesario considerar en la tarea de resumir, el agregado de estructuras icónicas, gráficos conceptuales que suelen facilitar la recuperación y ordenamiento de la información. Para orientar la elaboración de este tipo de texto incorporamos la visualización de esquemas textuales para el resumen del artículo "Cómo trabajar la idea principal: el resumen" de Eloy Martínez Núñez y Gloria García Rivera.⁷



6. Rébora, María C.; Stroppa, María C. y otras: El resumen en el aula, Centro de Lingüística aplicada, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, 1998

7. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA N° 216, Monográfico *Leer y escribir*, Barcelona, 1993.

Actividad 6

- Considere el cuadro anterior y las definiciones citadas para analizar los procedimientos de sus alumnos al resumir y su intervención en este tipo de tareas.
 - § ¿Con cuál de las definiciones de resumen acuerda?
 - § ¿En qué situaciones de enseñanza ha incluido la tarea de resumir? ¿Con qué propósitos?
 - § Si en algunas de las actividades planteadas por Usted, los niños han realizado resúmenes, reflexione sobre su producción y analice:
 - ¿Cuáles de los procedimientos presentes en el cuadro cree que sus alumnos han llegado a poner en marcha en la producción de resúmenes?
 - ¿Qué información relevante recuperaron del texto?.
 - ¿Qué información relevante no recuperaron?
 - ¿Qué información irrelevante extrajeron e incorporaron al resumen?
 - ¿Que información distorsionaron?
 - ¿Qué transformación realizaron sobre el texto (en algunos párrafos, en todo el escrito), conservando su esencia?
 - ¿Aplicaron, incluyeron mecanismos de cohesión entre los párrafos u oraciones del texto?
 - ¿Tuvieron en cuenta el paratexto como fuente de información pertinente? ¿Incorporaron algún dato que este ofrecía en su resumen? ¿De qué manera incorporaron esta información?
 - ¿Qué tipo de intervenciones como las explicitadas en el cuadro – orientar las tareas de pre-búsqueda, reforzar la comprensión- utilizó en beneficio de la tarea de resumir de sus alumnos?

c. Enciclopedia de mitos y/o leyendas

Para ampliar la secuencia de actividades en torno al trabajo con leyendas que figuraba entre las propuestas a completar en una de las actividades de cierre del Módulo 2 se sugiere el siguiente proyecto para trabajar con los alumnos de Segundo Ciclo. Además de tomar en cuenta esta propuesta para futuras actividades, le resultará útil para rever la propia considerando las características del grupo de alumnos que usted determinó para realizar la suya.

Escritura y armado de una "Enciclopedia de mitos y/o leyendas"

- Tareas de investigación

Los alumnos con la ayuda e intervención de la maestra pueden desplegar las siguientes acciones:

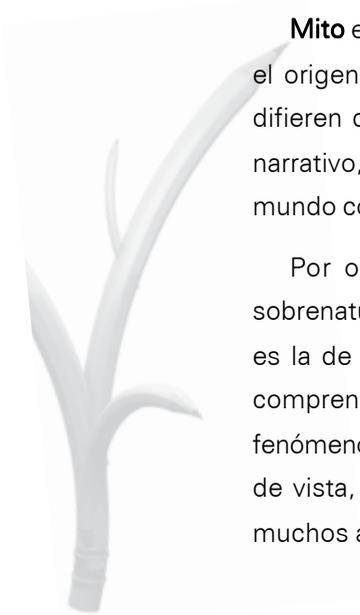
- § Recopilar, seleccionar y leer mitos y leyendas del lugar, región o país (según la decisión del grupo, el material recopilado, los propósitos que determinen la tarea).
- § Comparar y establecer diferencias entre los mitos y leyendas.
- § Intentar definirlos de manera provisoria.
- § Contrastar estas definiciones provisorias con las definiciones autorizadas.
- § Comparar diferentes versiones de las leyendas y mitos. (En el Anexo figuran versiones de "La llorona" y de "El lobisón").
- § Definir y caracterizar a los seres fantásticos en cada uno de ellos: nombres, poderes, debilidades.
- § Situar en un mapa de la República Argentina el lugar o región dónde las leyendas se originaron.
- § Buscar testimonios de abuelos del lugar en relación con las leyendas. Tomar nota de la versión. Escribir el relato.

- Elaboración y armado de la Enciclopedia.

Podrían considerarse los siguientes apartados: Introducción; definiciones: mito y leyenda; mapa con referencias; leyendas y mitos seleccionados; clasificación por tema dominante, por regiones de origen...; versiones de una misma leyenda o mito. (en ese caso, citar testimonio y lugar donde fue recogida cada una); conclusiones.

- Tareas a realizar:
 - § Escribir, revisar, describir, leyendas, mitos y definiciones.
 - § Describir los seres fantásticos, buscar ilustraciones que los representen o dibujarlos. Incluir rótulos que indiquen sus características.
 - § Confeccionar el mapa con referencias.
 - § Escritura de las versiones recogidas en el lugar.

Para tener en cuenta



Mito es una narración que describe y retrata, en lenguaje simbólico, el origen de los elementos y supuestos básicos de una civilización; difieren de los cuentos de hadas y de los tradicionales en el tiempo narrativo, ya que se desarrollan en un tiempo anterior al nacimiento del mundo convencional. La secuencia del mito es extraordinaria.

Por otro lado, como los mitos hablan de dioses y procesos sobrenaturales, se les relaciona con la religión, y dado que su naturaleza es la de explicar la cosmología, son elementos fundamentales para comprender la vida individual y cultural de un pueblo. El mito es un fenómeno cultural complejo que puede ser encarado desde varios puntos de vista, como su naturaleza es totalizadora, el mito puede iluminar muchos aspectos de la vida individual y cultural.

Los mitos pueden clasificarse según el tema dominante que revelan:

Mitos sobre el origen del mundo.

Mitos que describen el fin del mundo. Los mitos del fin del mundo son habitualmente producto de tradiciones urbanas.

Mitos del héroe cultural.

Mitos de nacimiento y renacimiento. Habitualmente relacionados con los ritos de iniciación, los mitos de nacimiento y renacimiento enseñan cómo puede renovarse la vida, modificar el tiempo y transformar a los humanos en nuevos seres.

Mitos de fundación. Narran la fundación de ciudades.

Leyenda: narración tradicional o colección de narraciones relacionadas entre sí de hechos imaginarios pero que se consideran reales. A veces se da una mezcla de hechos reales y de ficción, aunque se parte de situaciones históricamente verídicas. La palabra procede del latín medieval *legenda* y significa 'lo que ha de ser leído'. La leyenda se sitúa en un lugar y en una época específicas y parte de hechos que fueron reales aunque están idealizados. Se diferencian de la historia propiamente dicha en el énfasis de la narración y en su finalidad, que siempre es de tipo didáctico o nacionalista, para dar confianza a un pueblo en sí mismo en momentos en que se necesita ardor y seguridad para enfrentarse a una situación nueva y peligrosa. Por otro lado, a diferencia del mito que se ocupa de los dioses, la leyenda retrata en general a un héroe humano.

A modo de síntesis



La tarea específica de la enseñanza de la Lengua consiste en desarrollar las capacidades de lectura, escritura y uso de la lengua oral de los alumnos. Los conocimientos que se requieren para adquirir estas habilidades lingüísticas son muy diversos e incluyen la utilización de distintos tipos de textos. Se retoman aquí algunas de las propuestas de lectura y escritura trabajadas en los Módulos 1 y 2, y se plantean algunas actividades que promueven que Usted, revise lo desarrollado en este Curso. Por otra parte, a partir de esa revisión cada maestro y director tendrá que elegir uno de sus registros, para analizarlo en profundidad y presentarlo en la evaluación final.

Acerca de la lectura

En el Anexo del Módulo 2 figura "Lectura y estrategias de aprendizaje" de Isabel Solé. Retomar y releer los aportes teóricos de la autora en ese artículo, le permitirá a Usted revisar el enfoque de lectura planteado en ambos módulos. Ella define como " *un lector activo a aquel que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencias previos, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que permanece alerta a lo largo del proceso, enfrentándose a obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que, si se lo propone, es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida. Son todas estas operaciones las que le permiten comprender, objetivo y esencia de la lectura.*"

Para contribuir en este proceso de revisión y estudio le proponemos leer el siguiente texto en el que Isabel Solé describe situaciones cotidianas de lectura.

"Aunque es buena lectora, Ana no renuncia al cuento que, por riguroso turno, cada noche le lee uno de sus progenitores. De vez en cuando pregunta "¿por dónde vas?" y se fija en el texto, pero lo que cuenta en esta situación es la calidez afectiva y la historia que fluye entre ella y su acompañante. De hecho, no hace muchos días ella reprodujo esta situación con su prima

Clara, de tres años. Sentadas una al lado de otra, Ana leía para la pequeña, que escuchaba con atención. Cuando el cuento terminó, Clara tomó otro libro de los que las niñas tenían ante sí y, diciendo "Ahora yo!", abrió el libro y, fijándose en los dibujos, "leyó", para gran regocijo de la niña mayor, una especie de historia, siguiendo con su dedito el texto, en una clara imitación de lo que hacía Anna en la secuencia anterior.

En otra habitación, su hermano Alex tiene encima de la mesa varios libros de texto, folletos de agencias de viajes, una guía turística, el tomo N° 8 de una enciclopedia general y el correspondiente a "Demografía y población" de una enciclopedia temática destinada a estudiantes de educación secundaria. Con otros compañeros, está elaborando una monografía sobre "Gran Bretaña", cuya finalidad no se limita a la adquisición de conocimientos sobre dicho país, sino que persigue la puesta en práctica de las estrategias que permiten buscar, resumir, organizar y elaborar la información necesaria para cubrir un objetivo. De vez en cuando, Alex acude al salón y comunica a su madre algunas informaciones que le llaman la atención o que encuentra curiosas.

La madre oscila entre atender a lo que el chico le cuenta y continuar hojeando distraídamente el periódico. Su mirada, cuando puede concentrarse en el diario, se desliza de un titular a otro. A veces, salta del titular a un fragmento de la columna, sin que se pueda prever que vaya a leerla toda o la abandone por otra. Depende. Lo que ya es seguro es que ha reservado el artículo de opinión y el editorial para el final: tanto el articulista como el tema tratado le parecen lo suficientemente apetecibles como para prestarles especial atención.

Esa forma de leer es muy distinta de la que ha tenido que ejercer por la mañana cuando revisaba el manual de un nuevo programa informático de tratamiento de textos. El tipo de lenguaje utilizado, el hecho de que el manual se encuentre escrito en una lengua como el inglés, que no es la suya, aumenta para ella la complejidad intrínseca del programa, acrecentada por el interés estrictamente instrumental que subyace al aprendizaje de sus rudimentos, la obligan a leer con atención, detenidamente, una cosa tras otra, probando y rectificando, releyendo cuando es necesario.

En las situaciones descritas, y en otras similares y cotidianas como éstas aparece una variable común: sus protagonistas leen. Pero, simultáneamente, en cada una de ellas, la lectura se ejerce de forma distinta, responde a unas finalidades diferentes y se concreta de hecho en tareas cognitivas diversas.⁸

8. Solé, Isabel: DE LA LECTURA AL APRENDIZAJE, Signos, Teoría y práctica de la educación 20, página 16-23, Enero Marzo 1997.

Actividad 7

- Responda estas preguntas en su carpeta personal:
 - § ¿Qué situaciones de lectura se describen en el texto anterior?
 - § ¿En qué contextos comunicativos se producen?
 - § ¿Qué propósitos guían a los diferentes lectores?
 - § ¿Qué estrategias lectoras ponen en juego los lectores del relato?
- Considere sus registros realizados a partir de las sugerencias de los Módulos 1 y 2, sus comentarios y observaciones. Si en las experiencias que Usted registró se plantearon situaciones de lectura, revíselas indicando el tipo de texto empleado, identificando propósitos de los lectores, describiendo estrategias de lectura movilizadas por los niños, analizando sus intervenciones y señalando los marcos comunicativos en los que tienen lugar dichas experiencias lectoras.

Acerca de la escritura

En la segunda parte del Módulo 2, se trabajó, fundamentalmente, sobre situaciones de clase cuyo eje es la escritura de un texto. La dimensión discursiva de la actividad comunicativa debe ser aprendida por los alumnos. La producción de un tipo de texto no garantiza un mejoramiento de la escritura en general. Se hace necesario, una práctica asidua y reflexiva en contextos comunicativos diversos y con distintos textos para abarcar la amplia gama de géneros textuales discursivos. La enseñanza de la escritura en el aula no consiste en evaluar la "originalidad y la creatividad" de los alumnos sobre un tema seleccionado en forma azarosa sino la de poner en sus manos una serie de procedimientos y técnicas para que puedan desarrollar su capacidad creativa y enseñar también los procesos de búsqueda y elaboración de los contenidos para colaborar en la compleja tarea de atender a la progresión de esos contenidos en el texto y, simultáneamente, cuidar la forma en la que quedan expresados.

A modo de revisión de la secuencia, se incorpora el encuadre didáctico de la segunda parte del Módulo 2.

- § La elaboración colectiva de los contenidos. “El contenido de un texto está íntimamente unido a la actividad comunicativa. Para aprender las técnicas, los procedimientos y el saber hacer con la escritura, es necesario aprender con contenidos elaborados por el conjunto de la clase y no con datos diversamente disponibles según los alumnos que por su desigual distribución acentúan aún más todavía durante el aprendizaje las diferencias ya existentes.”⁹ El grupo de alumnos comparte contenidos comunes y conocimientos similares como resultado de la investigación. La fase final de la secuencia didáctica consiste en la producción de un texto en una situación de comunicación auténtica.
- § La delimitación para la enseñanza de un conjunto de objetivos a partir del plan de trabajo. La secuencia didáctica incluye la participación de los alumnos en la definición de los objetivos de la tarea, en el avance y control de la producción y, por lo tanto, de su aprendizaje. La comprobación del progreso lingüístico por parte de los alumnos y de las dificultades y mejoramiento de los escritos por parte del docente transforma de manera fundamental el valor y la forma de la corrección y los modos de intervención del que enseña. La propuesta de trabajo con textos que intentan ser eficaces, convierte a esas producciones en “objeto de discusión”. Los alumnos pueden poner en juego criterios relativamente explícitos y claros que le permiten hacerse cargo de sus textos, evaluarlos y considerar la posibilidad de transformarlos.
- § La presentación a los alumnos de una situación de comunicación que contextualiza la producción de un texto. Esta tarea implica necesariamente que se dé una representación del o de los destinatarios -¿de qué manera debo dirigirme?; ¿qué información debo brindarle?; ¿cómo hago para convencerlo, entretenerlo o proponerle acciones?- asimismo como de su propia representación como emisor para definir propósitos. El docente necesita incorporar a la situación de producción, los parámetros que definen el contexto extralingüístico, los parámetros de la interacción social que suelen desconocer los alumnos, sobre todo, cuando tienen que divulgar y hacer comunicable sus producciones a destinatarios fuera del ámbito escolar. Es necesario el conocimiento de situaciones que excedan el aula y la escuela porque forman parte de cualquier enseñanza orientada a la adquisición de la competencia comunicativa del alumnado.

9. Bain B. y Scheuwly, B.: *Signos* TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN 20, Enero Marzo 1997.

- § La toma de conciencia por los alumnos de ciertos problemas del lenguaje. Por ejemplo, en los primeros relatos sobre naufragios se evidenciaron las dificultades de la producción así como en la elaboración cooperativa del grupo total. En el tipo de texto que comenzaron a elaborar los alumnos en forma conjunta, los problemas con los conectores se plantean en la continuidad narrativa de la producción, en la ruptura del tema principal y en la inclusión pertinente de los datos cronológicos. Simultáneamente, las relaciones temporales – tiempos verbales- deben mantener una correlación lógica y estrecha en todo el discurso. El uso del tiempo y del modo verbal está definido por muchas variables: la intención del emisor, el contexto comunicativo, el contenido que se transmite, la interrelación entre las diversas estructuras que se van amalgamando el texto.
- § El trabajo sobre los problemas del lenguaje. Cuando el docente tiene como referencia a un modelo de funcionamiento del discurso, la presencia de errores en la producción lo conducen simultáneamente a un mayor conocimiento de las dificultades de los alumnos y lo llevan incluso a nuevas intervenciones pedagógicas: explicaciones, alternancia de formas de organización de los agrupamientos, colectivas, en pequeños grupos, por parejas o individualmente para atender al funcionamiento de ciertas unidades lingüísticas en diferentes textos bien tipificados y seleccionados con el propósito de reutilizarlas en otras producciones más breves. Por ejemplo, el ámbito de la cohesión incluye muchos problemas. Los dos más importantes son la utilización de los tiempos verbales y el funcionamiento de los conectores de los textos.

En el Anexo del Módulo 1 figuran aportes bibliográficos - “Escribir en la escuela”, de L. Tolchinsky y “Aprender a usar la Lengua” de Isabel Solé- en los que se alude a la enseñanza de la escritura. Le sugerimos que relea esos apartados. Pero, además, para contribuir a la revisión de este tema, nos parece oportuno incluir el siguiente texto de Donald Graves¹⁰ en el que el autor se refiere a la escritura en la escuela.

“La enseñanza de la escritura exige el dominio de dos artes, enseñar y escribir. No pueden evitarse ni separarse”.

(...) El arte es un proceso que consiste en dar forma a un material respecto al fin que se pretende. Para que la persona que practica un arte se sienta satisfecha ante el nivel alcanzado es preciso desarrollar un proceso largo, laborioso y paciente para aprender a dar forma al material de que se trate. Ambos procesos artísticos, escritura y enseñanza, exigen una revisión constante, la reconsideración permanente de lo que revela la información que tenemos

10. Graves, Donald: DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA, Madrid, Morata, 1996

a mano; en unos casos el tema del escrito; en otros, la persona que aprende a escribir. El artista es un maestro que sigue, observa y espera captar la configuración de la información. (...) El maestro pretende que el niño domine, se haga cargo de la información en su propio escrito. Su arte consiste en ayudar a que el niño mantenga el control por sus propios medios, buscando la mejor manera de ayudar a que el niño convierta sus intenciones en realidades. En esto consiste el arte de enseñar.”

Para mostrar los procesos de escritura de un alumno, el autor incorpora el ejemplo de Brian.

La escritura de Brian, de 9 años, sigue todo un proceso. Presenta todos los elementos de un arte. Pronto está preparado, hace pruebas sobre su tema: “Ardillas grises en New Hampshire”, leyendo, hablando con sus amigos y con el profesor y tomando nota. Pero no pasa a la acción sobre el material a toda prisa. Por el contrario, hace muchos borradores, ocho en este caso, para descubrir la verdad sobre las ardillas grises de New Hampshire. Brian pone su sello particular en el material cuando revisa, selecciona lo que cree que es la información más importante, escribe en primera persona para reforzar su expresión, recorta y pega el material para lograr la organización más adecuada. Brian comenta así su propia composición sobre sus ardillas:

“En principio, leí un capítulo entero y me metí en la cabeza un montón de información; después miré en una enciclopedia pequeña en la que había un parrafito sobre las ardillas y encontré como pequeñas piezas de información, como qué es lo que comen (leí algunas notas). Después señalé los temas en la parte superior de las páginas. Me pregunté: ¿hay algún otro asunto que pudiera poner?, y ahora tengo cinco:

Enemigos.- En dónde se encuentran-Cuerpos-Comida-Que hacen durante el año.

Y me pregunto si es demasiado, pero tengo un montón de información, de modo que creo que está bien. Voy a mirar dos libros más, por lo menos, antes de empezar a redactar porque necesito más información”.

Brian expone también como utilizará la información procedente de su propia experiencia.

“Viven en árboles y una vez encontré un pequeño agujero con bellotas cuando subía por un árbol y mi hermana y yo metimos un montón de bellotas en el agujero para que tuvieran cosas para comer durante el invierno. Escribiré sobre eso.”

Más tarde, cuando Brian está escribiendo, nos indica cómo dispone su composición al comentarnos su forma de redactar:

“Releí el primer borrador, incluyendo el cuarto borrador en el primero, y el tercero en el cuarto que metí en el primero. Los pegué juntos. Saqué algunas cosas y los dispuse en dos capítulos –más que dos- cuatro: 1. Me encuentro con la ardilla. 2. Una prueba de agradecimiento. 3. La ardilla por la noche. 4. La diferencia.

El artículo de Brian era un largo conjunto de trozos y piezas de borradores pegados con cinta adhesiva. Más tarde, Brian se refiere a un cambio de información después de que le mordiese una ardilla:

Tuve que cambiar esa parte –descubría que tenía que vacunarme para no tener la rabia, así que anduve mirando y descubrí que solía ser mortal hasta que un hombre descubrió...

Brian presta atención a su información, cambia, recorta, pega, reorganiza y moldea su material para conseguir un objetivo. Atraviesa un largo proceso de lectura, anotaciones, ordenación, revisión, relectura, relación cruzada de datos, lectura para conseguir mayor información, pegado de las notas, cambio de palabras. Durante un período superior a cinco semanas de búsqueda persistente y autodirigida para encontrar la mejor forma de escribir sobre su tema de las ardillas grises, Brian incrementa el dominio de este arte.

Actividad 8

- Responda estas preguntas en su carpeta personal:
 - § ¿Qué situación de escritura se describe en el texto anterior?
 - § ¿En qué contexto comunicativo supone Usted que esta situación se produce?
 - § ¿Qué procedimientos de escritura desarrolla el niño del relato?
- Considere sus registros, realizados a partir de las sugerencias de los Módulos 1 y 2, sus comentarios y observaciones. Si en las experiencias que Usted registró se plantearon situaciones de escritura, revíselas ; indicando el tipo de texto empleado, identificando propósitos de los escritores, describiendo los procedimientos de escritura puestos en marcha por los niños, analizando las intervenciones del docente y señalando los marcos comunicativos en los que tienen lugar dichas situaciones de escritura.

En camino hacia la evaluación final...

El desafío de este Curso es que cada uno de los docentes participantes pueda ampliar el conjunto de estrategias de que ya dispone para enseñar Lengua en plurigrado. En diversas actividades de la primera y la segunda parte de este Módulo se le solicitó retomar sus registros de clase para analizarlos y completarlos desde las diferentes perspectivas consideradas en los Módulos 1 y 2: los contenidos de Lengua, las propuestas de enseñanza en plurigrado y el registro mismo, como una posibilidad de “mirar y volver a mirar lo realizado”.

En esta actividad se le solicita que cada maestro y director elija el registro que presentará para la evaluación final y lo considere en función de los ejes: las decisiones de enseñanza y los criterios de agrupamiento de los alumnos en plurigrado. Estos ejes orientarán su presentación y el intercambio entre sus colegas y con su tutor durante la evaluación final.

Actividad 9

Considere los dos registros de clase que Usted realizó y sus respuestas a las actividades del apartado “A modo de síntesis”, donde revisó las propuestas específicas de lectura y escritura:

- Responda las preguntas que se plantean para cada uno de los ejes centrales de este Curso:

Las estrategias que facilitan la enseñanza en plurigrado

- § ¿Qué es importante tener en cuenta para que una misma propuesta de enseñanza se pueda trabajar simultáneamente con varios grupos de alumnos? ¿Cuáles son los aspectos comunes y cuáles los diferentes para cada uno de los grupos?
- § ¿En qué casos puede enseñarse un mismo contenido para todos los grupos?
- § ¿Cuándo pueden confluir en un resultado común las actividades diferentes que se sugieren a los distintos grupos?

Los diferentes criterios de agrupamiento de los alumnos en un plurigrado

- § ¿ Cuándo y por qué es posible y necesario organizar grupos que involucren alumnos de diferentes años de escolaridad?
- § ¿Qué criterios permiten hacerlo de distintos modos, para diferentes actividades?
- Seguramente en alguno de sus dos registros habrá encontrado una descripción más detallada de la situación de clase para responder a las preguntas anteriores. **Elija el registro** que le haya permitido mayor riqueza para el análisis y complételo en función de sus respuestas. Incorpore a su carpeta personal sus apreciaciones al respecto. Estas conclusiones, que relacionan las alternativas de enseñanza en plurigrado con el caso particular del registro que Usted ha elegido, serán objeto de trabajo durante la evaluación final.

D: En esta Actividad se han formulado a los maestros una serie de preguntas que se relacionan con las decisiones de enseñanza y los criterios para organizar agrupamientos de alumnos en plurigrado. Se le ha dicho a los docentes que el trabajo en torno a estos dos ejes, orientará la tarea de intercambio sobre los registros de cada uno durante la evaluación final. Esto también es válido para los directores:

- Responda las mismas preguntas desde la perspectiva de la tarea de toda la escuela.
- Seleccione aquellos aspectos que le resulten significativos para orientar a sus maestros en el diseño de nuevas situaciones de enseñanza.



Este Curso no finaliza. Seguramente los Módulos se constituirán a partir de ahora en un material de consulta para el desarrollo de diferentes propuestas. Por otra parte, la posibilidad de “mirar y volver a mirar” la tarea cotidiana a través de los registros, de descubrir día a día y en forma autónoma alternativas que le permitan enseñar mejor en plurigrado, es un camino por el que vale la pena seguir transitando.



Anexos

Tipologías textuales



La lectura de esta síntesis, seguramente, le planteará la relación inmediata con sus experiencias de enseñanza de la Lengua en el ámbito del aula. Y a partir de ellas, es posible que pueda también elaborar algunas conclusiones acerca de los beneficios y de los peligros que la “aplicación” de las tipologías textuales ha determinado en la escuela.

El enfoque comunicativo de la enseñanza de la Lengua y la Literatura ha aportado como una de las consecuencias más importantes la de la adopción como unidad de realización de los usos lingüísticos al texto. El alumno interviene así en una situación de comunicación, con un fin y unos destinatarios, obligado a reflexionar en principio en la perspectiva de la enunciación y abordar en consecuencia la interpretación o producción de su texto.

Una elección adecuada de los distintos tipos de textos puede tener una incidencia decisiva para la comprensión de ciertos fenómenos textuales tanto en un nivel teórico general como en el nivel de la intervención práctica en la enseñanza. Para reflexionar más profundamente sobre la manera en que la escuela ha abordado el problema de los tipos o géneros de textos, lo invitamos a profundizar este tema a partir de las aportaciones de Joseph M. Castellá Lidón en “Las tipologías textuales y la enseñanza de la Lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones”.¹¹

“La tipología textual es, en efecto una de las nociones estrella de los enfoques comunicativos. Y, precisamente por ello, está sujeta a malentendidos conceptuales y a aplicaciones didácticas erróneas.

Muchas profesoras y profesores han cambiado en estos últimos años su concepción de la lengua y del aprendizaje pasando de un enfoque centrado en la gramática a un enfoque

11. Castellá Lidón J. : LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones en ¿TEXTOS? ¿QUÉ TEXTOS?, DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA, N°5, Barcelona, Graó, octubre 1996.

comunicativo. Cuando eso ocurre una de las primeras necesidades que aparecen es la de disponer de algún sistema de organización de los nuevos contenidos. Y es evidente que las tipologías textuales proporcionan parte de la seguridad necesaria para abarcar un territorio que al principio se muestra desconocido y sin puntos de referencia dónde apoyarse.

(...) Por otra parte, los tipos de texto permiten relacionar los contenidos textuales con los gramaticales y normativos, por la relación evidente que existe entre unos y otros (por ejemplo, narración, tiempos verbales, conversación y puntuación, etc.)

Con una tipología, en fin, los alumnos pueden adquirir una visión menos monolítica del lenguaje y pueden tener una mejor comprensión de la diversidad.

Una vez, expuestas las ventajas vayamos a los inconvenientes. En primer lugar, es preciso aclarar que la mayoría de los problemas relacionados con la tipología no son resultado de su propia naturaleza sino de la aplicación incompleta, rígida o desviada que de ella se haga.

La perversión principal que se observa es la consideración de la tipología como la fórmula mágica o como el aspecto esencial en el enfoque textual de la enseñanza de la lengua. Una enseñanza comunicativa implica una idea mucho más amplia y profunda, supone, en primer lugar basar el aprendizaje en la producción y la recepción de textos orales y escritos dentro de la clase de lengua. La tipología puede ser una ayuda, pero lo más importante es disponer de recursos y de metodología centradas en el uso del lenguaje, que ha sido estupendamente experimentadas y explicadas, y que no son objeto de este artículo. Los principios que exponemos a continuación pretenden evitar visiones reduccionistas y sirven también como síntesis de lo comentado en los apartados anteriores.

La diversidad discursiva como la mayoría de los fenómenos sociales y psicológicos, se resiste a ser clasificada y etiquetada. Cualquier intento de imponer una taxonomía estricta está condenado a falsear o simplificar artificialmente la complejidad del objeto estudiado. La idea de gradación, en cambio, se aproxima más a la realidad del uso lingüístico.

La tipología textual no explica en su totalidad la variación. Como hemos visto, necesita combinarse, por lo menos, con los conceptos de género y de registro para aspirar a explicar una parte de la diversidad de los textos.

Cualquier tipología que elija el profesor para trabajar en clase no es más que una propuesta entre otras. El hecho de que, por razones didácticas, la presente como única no debe hacer que la crea única. La simplificación didáctica no ha de confundir al profesor y

hacer que éste termine viendo las cosas complejas como simples. La mejor tipología no existe de una manera absoluta: es en cada caso la que mejor se adapta a los objetivos establecidos.

La tipología, como cualquier otro aspecto del estudio del texto o discurso, no debe transmitirse únicamente como un contenido teórico, sino dentro de un proceso de uso lingüístico real. Si alguien se limita a sustituir las subordinadas sustantivas por el texto argumentativo, no habrá cambiado nada. Si, como ha ocurrido en algún libro de texto, se añade un tema sobre coherencia. Cohesión y tipología textuales para que sea aprendido con la mentalidad del aprendizaje gramatical. No habrá cambiado absolutamente nada. El enfoque comunicativo no consiste en que los alumnos sepan clasificar los textos en tipos y en registros (jamás en la vida tendrán que hacerlo), sino que sean capaces de entenderlos y de producirlos.

En resumen, la tipología textual debe relativizarse: es un instrumento más al servicio de una enseñanza del uso lingüístico. Y al mismo tiempo, sería una lástima que no pasara de ser una moda, un nuevo contenido teórico o un simple cambio terminológico en una misma manera de impartir las clases de lengua”.

La abundante información sobre tipologías textuales no logra resolver todos los aspectos que aparecen en formatos de textos concretos: funciones predominantes, trama, procedimientos, propósitos, situaciones comunicacionales sin olvidar la primera y más compleja división entre textos ficcionales y no ficcionales.

Es importante, por cierto, más que cerrarse a una tipología textual, abrirse a la comprensión y producción de textos con instrumentos de análisis que pongan en primer plano la variedad y la relatividad de cualquier categorización.

Sería necesario retomar el concepto de género anclándolo como construcción social e histórica sometida a los mismos cambios que las prácticas discursivas. Batjín señala que *“cada época y cada grupo tienen su repertorio de formas de discurso en la comunicación social-ideológica”*. De esta manera, se relacionan las prácticas comunicativas con las reglas de los géneros en cuanto a los elementos del contexto, situación e intención del emisor y características del destinatario.

Las formas relativamente estables de enunciados corporizados en los textos dependen de su vinculación con los géneros. El género condiciona la forma de

codificar las informaciones en los enunciados y confiere a los textos una serie de rasgos comunes que le dan unidad temática y coherencia lógica.

Estas consideraciones tienen que ver, fundamentalmente, con la situación del lector y del escritor frente a los géneros y a los textos. Chartier sostiene que desde la recepción el texto es una abstracción, pero desde la producción el género es lo abstracto. Sin duda, para el lector el contacto mediante la lectura con diversidad de géneros amplía la mirada sobre los textos, crea un marco de previsiones más sólido frente a la lectura y actualiza mecanismos cada vez más afinados de cooperación interpretativa. En cambio, el escritor opera frente a la singularidad concreta del texto y el género funciona aquí como forma restrictiva y normativa a la que hay que dar respuesta.

De todas maneras, se incluyen algunas tipologías textuales, a modo de ejemplo para que usted las considere como medio de información y como instrumento de análisis a la hora de planificar situaciones de enseñanza en las que tome como punto de partida contextos comunicativos de uso en los que se incorporan textos pertinentes a las intenciones de quien los interpreta o produce y al impacto a lograr sobre el destinatario.

PROPUESTA PROVISIONAL DE GRUPOS DE GÉNEROS¹²

Ámbitos sociales de comunicación Aspectos tipológicos Capacidades lingüísticas dominantes	Ejemplos de géneros orales y escritos
Cultura literaria NARRAR Mimesis de la acción a través de la intriga en el campo de lo verosímil.	Cuento maravilloso Fábula Relato de aventuras Relato de ciencia ficción Relato de misterio Relato mítico Sketch o historia sorprendente Biografía novelada Novela Novela histórica Noticia fantástica Cuento parodiado Adivinanza Canción infantil...

12. Dolz, J. y Schneuwly B.: GÉNEROS Y PRPGRESIÓN EN EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA, N° 11, Barcelona, Graó, enero 1997.

<p>Documentación y memorización de acciones humanas</p> <p>RELATAR</p> <p>Representación mediante el discurso de experiencias vividas situadas en el tiempo</p>	<p>Relato de vida Relato de viajes Diario íntimo Testimonio Anécdota Autobiografía Currículo Vitae Sucesos Reportaje Crónica mundana Crónica deportiva ... Histórica Relato histórico Nota biográfica Biografía</p>
<p>Discusiones de problemas sociales controvertidos</p> <p>ARGUMENTAR</p> <p>Afianzamiento, refutación y negociación de posición</p>	<p>Textos de opinión Diálogo argumentativo Carta de lector Carta de reclamación Carta de solicitud Discurso informal Debate moderado Editorial Recurso Requisición legal Ensayo</p>
<p>Transmisión y construcción de saberes</p> <p>EXPONER</p> <p>Presentación textual de diferentes formas de saberes.</p>	<p>Texto expositivo Conferencia Artículo enciclopédico Entrevista de un experto Texto explicativo Toma de notas Resumen de textos expositivos y explicativos Informe científico Reseña de una experiencia</p>
<p>Instrucciones y prescripciones</p> <p>DESCRIBIR ACCIONES</p> <p>Regulación mutua de comportamientos</p>	<p>Instrucciones de montaje Receta Reglamento Reglas de juego Modo de empleo Consignas diversas Textos predictivos</p>

TIPOS DE DISCURSO SEGÚN LA INTENCIÓN COMUNICATIVA ¹³

TIPO DE DISCURSO	INTENCIÓN COMUNICATIVA	TEXTOS QUE CONCRETAN EL TIPO DE DISCURSO
Informativo	Transmite al destinatario un conocimiento del saber social	Noticia, relato de sucesos, de hechos cotidianos, crónica, reportaje, documental, informe, documento histórico, diagrama, cartel cultural, publicidad narrativa y descriptiva, descripción de lugares, de objetos, personas, ambientes, itinerarios, descripción científica, encuesta, entrevista.
Explicativo	Lograr que el destinatario comprenda	Exposición didáctica. Textos de manuales, artículos de enciclopedias que explican un fenómeno o desarrollan un proceso. Informe explicativo, artículos de divulgación científica que interpretan un fenómeno, desarrollan un proceso de razonamiento acerca de una determinada realidad.
Persuasivo	Convencer al destinatario con razones, persuadirle acerca de algo	Anuncio publicitario de prensa escrita y de radio. Cartel publicitario, carta publicitaria, carta de opinión, editorial, entrevistas, coloquios, debates, conversaciones que expresan una toma de decisiones, una postura ante algo, la defensa de una idea...
Prescriptivo	Lograr que el destinatario realice una acción o tenga un determinado comportamiento social.	De instrucciones: consignas, avisos, recetas de cocina; reglas de juego, instrucciones sobre funcionamiento de objetos. Instrucciones sobre experimentos. Normativos: disposiciones legales, resoluciones, circulares, contratos.
Conativo	Contactar con el destinatario.	Diálogo, conversación, entrevista, tertulia, coloquio, mesa redonda.
Estético y lúdico	Recrear al destinatario, divertirlo, desarrollar la fantasía	Cuento maravilloso y fantástico, de aventuras, de terror; leyenda, relato y cuento de humor poesía de tradición oral y de autor; teatro de títeres; historietas. Televisión, video, cine. Cuento y novela corta: de humor, policial, de ciencia-ficción; poesía; obras teatrales; caricatura, chiste, ensayo literario.

13. Barrientos, Carmen: LA DIVERSIDAD DE LOS DISCURSOS COMO EJE DE LA SECUENCIACIÓN, Aula de Innovación Educativa, Número 14, 1993.

Acerca de la ortografía



El presente material aborda conceptos generales para la enseñanza de la ortografía en los diferentes ciclos de la EGB y hace referencia específica a propuestas de escritura que se sugieren en este Curso. En algunos apartados, la autora de este Módulo, retoma propuestas de: “¿Con la ortografía se nace? O ¿La ortografía se hace!?” ; Plan Social Educativo, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, cuya autoría compartió con María del C Frangi.

El subsistema ortográfico en el sistema de escritura

“La escritura es un sistema de signos gráficos y convencionales que tiene por objeto la representación de una lengua. Como sistema de representación que es, funciona a partir de múltiples interrelaciones entre los subsistemas que lo componen, cada uno de los cuales tiene unidades específicas y sus propias leyes de funcionamiento. Estos subsistemas son: fónico, gráfico, morfológico, sintáctico, morfosintáctico, lexical, semántico, pragmático.

El subsistema fónico se ocupa del aspecto sonoro del lenguaje (fonemas, acento de pronunciación, entonación...); el gráfico es un modo convencional de transcripción con sus propias leyes (letras, puntuación, tilde: todos los problemas ortográficos en general); el morfológico trata las variaciones gramaticales de las palabras (paradigma de la conjugación verbal, distinción de género o número en los nombres variables, etc.); el sintáctico abarca las relaciones gramaticales entre las palabras en la frase (sujeto/predicado, núcleo/complementos, concordancia, etc.); el lexical comprende el repertorio de vocablos del idioma; el semántico toma el plano de los significados y es paralelo a todos los demás porque un cambio en cualquiera de los otros subsistemas implica cambios de significación. Por último, el subsistema pragmático refleja las intenciones del productor y las evidencia a través del uso de diferentes signos: coma, comillas, signos de interrogación, etcétera.

Por ejemplo:

La letra **o** puede responder a diferentes unidades del subsistema gramatical:

§ marca de masculino: perro**o**

§ marca de concordancia: hombre honesto**o**

§ marca de relacionante: carne **o** pescado

§ marca de núcleo de sílaba cuando es vocal: lo, or-, flor, tron-

Asimismo, se podría decir que el enunciado: **¿Quién llegó tan tarde?** Es, por un lado, una oración que - desde la pragmática- expresa la intención comunicativa del hablante: preguntar acerca de alguien; sintácticamente: **quién** es el sujeto; **llegó**, el núcleo del predicado verbal; **tan tarde**, un circunstancial de tiempo. Pero, además, **quién** es un pronombre interrogativo que funciona como sustantivo y que presenta variación de número (se opone a quiénes); **llegó** es un verbo que pertenece a la primera conjugación y está en tiempo pretérito perfecto simple del modo indicativo, tercera persona, número singular -vinculaciones de lo sintáctico con lo morfológico, lo morfosintáctico y lo semántico-.

Por otra parte, si se pretendiera enfocar el aspecto gráfico o subsistema ortográfico, se podría analizar el uso de la tilde en **quién** y **llegó**.

Quién lleva tilde porque los pronombres interrogativos siempre la tienen para diferenciarse de los pronombres relativos. Por ejemplo, la respuesta a la pregunta anterior podría ser: **Quien menos te imaginabas, Franco**. En este caso, se trata, específicamente, de un acento diacrítico: diferencia funciones.

Llegó lleva tilde porque en castellano las palabras agudas terminadas en vocal, en n y s siempre se tildan. En este caso, el componente semántico resulta especialmente interesante dado que es el uso o no de la tilde el que modifica el significado entre: **llego** y **llegó**. Este cambio en el significado implica además un cambio de tipo morfológico referido a la persona y al tiempo verbales.

Los niveles de descripción lingüística que se acaban de ejemplificar refuerzan las múltiples y complejas relaciones que el alumno deberá establecer para aproximarse y construir algunas ideas acerca del funcionamiento del subsistema ortográfico. Por lo tanto, el tratamiento de la ortografía dentro de la escuela asumirá una perspectiva diferente en función de favorecer esas construcciones individuales y de actualizar el valor social que el dominio de este subsistema supone para preparar personas que manejen con soltura y precisión el código gráfico, usen con libertad y eficacia su lengua escrita y se comuniquen empleando “la forma autorizada” y socialmente convenida.

En resumen, se puede definir a la ortografía como un subsistema que está constituido por dos componentes, uno normativo de naturaleza estrictamente convencional y uno representativo que permite establecer la relación existente entre el fenómeno ortográfico y estructuras lingüísticas complejas (sintácticas, semánticas, morfológicas y pragmáticas).

Algunas condiciones para la enseñanza de la ortografía en la escuela

- Proponer situaciones reales de escritura de diversos tipos de textos que se relacionen con situaciones de lectura para establecer un contacto frecuente y fluido con la lengua escrita.
- Centrar en la producción del texto completo el análisis y la reflexión sobre los diferentes hechos del lenguaje, y focalizar en él diversos aspectos ortográficos.
- Propiciar la producción de textos en forma colectiva, en pequeños grupos, por parejas, individualmente para alternar el tratamiento y resolución de problemas ortográficos que se les planteen a los alumnos y los que el docente considere adecuado y pertinente destacar.
- Crear situaciones de aprendizaje sistemático de algunos aspectos regulares de la ortografía: *de mayúsculas; reglas generales de acentuación, alguna regla de las que no tienen excepciones, etcétera.*
- Seleccionar las problemáticas ortográficas que aparecen reiteradamente en las producciones de los alumnos y proponer otras que el docente considere necesario incluir para someterlas progresivamente a procesos de reflexión que impliquen: tomar conciencia de las dificultades ortográficas y sus posibilidades de resolución, iniciarse en la sistematización de las convenciones, sistematizarlas, para luego llegar a automatizarlas.

- Instalar la duda ortográfica como estrategia de enseñanza y, a la vez, reconocer que ella es un procedimiento de aprendizaje a través del cual el niño evidencia su preocupación por un aspecto de la escritura, el ortográfico, y le sirve, al mismo tiempo, como recurso para plantearse nuevos interrogantes y resolverlos de diversos modos. (Pedir información al maestro, a otros compañeros; utilizar el diccionario, manuales, gramáticas, índices, ficheros, etcétera.)
- Proporcionar materiales de apoyo para que los alumnos encuentren soluciones a las dificultades que se les presentan cuando escriben.
- Contextualizar la ortografía en situaciones de escritura para descontextualizar su tratamiento en función de: apuntar a objetivos específicos, focalizar problemáticas, sistematizar los contenidos, reflexionar acerca de ellos, favorecer la construcción de estrategias de aprendizaje que les resulten útiles y prácticas a los alumnos.
- Orientar situaciones de corrección guiadas por el maestro y con la participación de los alumnos, dirigidas hacia el mejoramiento del texto en su totalidad y de las dificultades ortográficas en especial; pero, cuando los materiales escritos por los niños salen de ámbito escolar y aunque se hubieran realizado muchos arreglos, es el maestro quien hará la última revisión para asegurar la eficacia y corrección del texto.

Aportes y orientaciones acerca de la enseñanza de la puntuación

Si bien la función esencial de la puntuación es la de subdividir el texto de acuerdo con su estructura semántica y sintáctica, y así se le facilita al lector la comprensión e interpretación del mismo, no es menos cierto que este componente del subsistema ortográfico está unido al estilo del escritor y que las decisiones que él tome al respecto harán que emplee unos signos u otros y los ubique de diversas formas, con funciones y valores diferentes. “Todo el mundo cree que su manera de puntuar, incluyendo los errores, es tan aceptable como cualquier otra. Ningún aspecto despierta tantas preguntas, reparos o resistencias”.¹⁴

Asimismo, es importante destacar que la ausencia de puntuación o el uso inadecuado de la misma provoca niveles de ambigüedad tales que impiden captar

14. Cassany, D.: Op.Cit.

la interpretación que el autor, intencionalmente, pretende para la reconstrucción del contenido de su texto. Aunque no existan reglas de puntuación invariables y simples, tampoco son tan anárquicas ni tan personales. Sin duda, hay posibilidades de puntuar un mismo texto de diferentes formas y que ellas sean, a la vez, 'correctas'; pero hay ciertos errores inaceptables, y todos coincidimos en corregirlos.

Por ejemplo:

Algunos alumnos se escaparon por el portón; a los gritos, la maestra los llamó asustada, la directora pidió ayuda al portero.

Algunos alumnos se escaparon por el portón a los gritos, la maestra los llamó asustada, la directora pidió ayuda al portero.

Algunos alumnos se escaparon por el portón; ¡a los gritos!, la maestra los llamó, asustada la directora pidió ayuda al portero.

A partir de confrontar los ejemplos anteriores, se aprecia "la importancia que puede llegar a tener un minúsculo signo de puntuación" en función de los cambios de significado. Por otra parte, la intención de expresar enojo que aportan en el cuarto ejemplo los signos de exclamación vinculan lo fónico, lo gráfico, lo pragmático y lo semántico. Nuevamente, se evidencia la estrecha relación entre el subsistema ortográfico y los otros subsistemas que conforman la lengua.

La organización del contenido de un texto (tema, subtemas, ideas, su jerarquización, detalles...) se hace coherente, clara y precisa a través del uso adecuado de los signos de puntuación, de entonación y auxiliares. Asimismo, el empleo de otros recursos gráficos paralelos: *bastardilla*, **negrita**, subrayado y la utilización de la palabra *etcétera* sirven para: marcar la intención del emisor, orientar la construcción del sentido en el lector y resaltar el trabajo con la escritura misma.

En general, la práctica escolar ha relacionado el uso de la puntuación con la entonación y ha justificado de ese modo su empleo porque se basó en el conocimiento que los alumnos tienen del discurso oral sin tomar en cuenta las diferencias entre oralidad y escritura. En realidad, se trata de un problema sintáctico (de articulación interna del texto) y no de una simple relación con la entonación; además, se desvirtúan las funciones propias de la puntuación: es el autor quien debe regularlas según las reglas internas del texto que escribe, tan diferentes a las de la comunicación oral.

Si bien es cierto que determinadas entonaciones se marcan con signos gráficos, sobre todo la interrogación y la exclamación, *la mayoría de los usos de los distintos signos de puntuación solamente se explica a partir de las relaciones sintácticas.*

Así como la puntuación se vincula estrechamente con la coherencia de un texto por breve que éste sea, la organización en párrafos es tanto o más importantes porque sirve para estructurar el contenido de cada texto y mostrarlo formal y gráficamente. Cuando el texto muestra un uso adecuado y pertinente de los párrafos, la lectura se clarifica y orienta; en cambio, los párrafos ambiguos o mal contruidos entorpecen y confunden al lector porque no logra entender el contenido del texto ni sus relaciones.

Por último, cuando los signos de puntuación marcan el equilibrio entre los párrafos, matizan gráficamente las relaciones entre las ideas, organizan y jerarquizan los contenidos entre sí; se produce, para el escritor, una suerte de encuentro entre los ejes que dirigen sus pensamientos y el molde del texto y, para el lector, un encuentro fluido y eficaz con la lectura y una comunicación gozosa con el escritor.

La conexión directa entre pausas tonales y el uso de coma, probablemente, se vincule con el exagerado énfasis puesto en un modo de dictar artificioso que, además, implica errores en la utilización de este signo gráfico. En cambio, estos errores no aparecen con tanta frecuencia cuando los niños ubican la coma en las enumeraciones; en este caso, logran hacerlo adecuadamente. Sin embargo, los alumnos no obtienen estos logros cuando los diferentes usos de la coma están ligados con ciertas relaciones sintácticas que determinan su empleo; esto es así porque los niños aún no han construido este tipo de relaciones.

Son las ideas y la organización lógica de todo discurso las que determinan algunas peculiaridades que tiene el uso de los principales signos de puntuación. Cassany, Luna y Sanz sostienen que: "Los signos de puntuación más importantes señalan los diversos apartados del escrito y conforman un auténtico esqueleto jerárquico del texto."¹⁵

En relación con estas particularidades, conviene recordar que los niños sólo las descubren y empiezan a incorporarlas durante los procesos de escritura y de revisión de los textos. El ver y aún reconocer los signos de puntuación en los

15. Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G.: ENSEÑAR LENGUA, Barcelona, Editorial Grao, 1994.

diferentes impresos durante la lectura o en ejercicios aislados no garantiza ni su uso en la producción ni su adquisición efectiva.

Por esto, los diferentes modos de intervención docente, que en este caso también atenderán a los alumnos en el momento de la escritura y/o de la revisión de los textos, harán significativas la ausencia o la presencia de los signos de puntuación. Asimismo, el maestro aprovechará estos momentos de intercambio con el o los niños y de los niños entre sí para que el que escribe se plantee dudas -o se las plantee el docente-, justifique la puntuación que emplea o no, atienda a la información que se le ofrecen -desconocidas o conocidas- y sea él quien pueda sostener la continuidad de contenido del texto porque sabe lo que piensa escribir.

Primer Ciclo:

Si bien es cierto que los alumnos de este ciclo cuando tienen mucho contacto con la lengua escrita, “ven” y “ubican” algunos de los signos de puntuación, sobre todo: *punto, dos puntos, raya de diálogo y signos de interrogación y exclamación* porque estas marcas gráficas son de fácil distinción dentro de los textos; esto no significa de ningún modo que puedan conceptualizar su función ni su uso porque ambos dependen de la construcción de reglas gramaticales propias de nuestra lengua, sobre todo las de carácter sintáctico y morfosintáctico en relación con lo semántico y lo pragmático. Por ejemplo:

Sugerencias:

- § Aprovechar las situaciones en las que los alumnos le dictan sus producciones al maestro -se escriban en el pizarrón, en carteles o en hojas grandes- para mostrar el uso adecuado de los signos, plantear intencionalmente dudas acerca de su empleo, escribir alternativas propuestas por los niños y acordar la forma oportuna y más lógica en relación con el texto; pero ofrecer siempre información acerca del tema sea o no requerida por los niños.
- § Intervenir en los pequeños grupos, de manera alternada, atendiendo a las necesidades y a las posibilidades de los alumnos - no se puede atender a todos, por todo y al mismo tiempo-.
- § Aprovechar toda oportunidad que se presente para el trabajo ocasional con el uso de los signos de puntuación.

- § Propiciar la discusión, entre los alumnos y con el docente, acerca del empleo de algunos de los signos de puntuación: punto y aparte, punto y seguido, coma, raya de diálogo, y de los signos de interrogación y de exclamación.
- § Leer en voz alta, reiteradamente cada texto para distanciar la producción del o los productores y de este modo, ellos puedan ubicar e identificar los problemas de puntuación y proponer soluciones.
- § Presentar ejemplos sencillos y claros donde el cambio de signos implique cambios de significado. Por ejemplo: *¿Llegaste temprano?* vs. *¡Llegaste temprano!* *¡Quién vino!* vs. *¿Quién vino?* *El perro, mi amigo de siempre, Juan, el hijo de Blanca, y yo fuimos a la cancha, el partido era muy importante.* vs. *El perro, mi amigo de siempre Juan, el hijo de Blanca y yo fuimos a la cancha, el partido era muy importante.* En este último ejemplo, el uso de la coma en la primera oración marca dos posibles interpretaciones ¿son cinco o son tres los que fueron a la cancha? En la segunda oración, las comas indican que son cuatro: el perro, Juan, el hijo de Blanca y yo.
- § Utilizar producciones escritas en grupo o individualmente, con dificultades en el empleo de la puntuación, que entorpezcan la comprensión del texto, y rescatar algunas, seleccionadas por el docente, para someterlas al análisis grupal, discutir alternativas y proponer modificaciones.

Segundo Ciclo:

En este ciclo es oportuno que los alumnos se inicien en la sistematización del empleo de los signos de puntuación; además, si el maestro propone diferentes estrategias de trabajo, los niños pueden adquirir y poner en juego procedimientos para buscar y seleccionar datos necesarios y recursos apropiados en función de que ellos mismos consideren los signos de puntuación como parte esencial de cada texto y los incorporen a los procesos de producción de su escritura.

Sugerencias:

- § Intervenir en los pequeños grupos, de manera alternada, atendiendo a las necesidades y a las posibilidades de los alumnos - no se puede atender a todos, por todo y al mismo tiempo.
- § Aprovechar toda oportunidad que se presente para el trabajo ocasional con el uso de los signos de puntuación.
- § Propiciar la discusión, entre los alumnos y con el docente, acerca del empleo de

todos los signos de puntuación, de entonación y auxiliares.

- § Leer en voz alta, reiteradamente cada texto para distanciar la producción de los productores y, de este modo, ellos podrán ubicar e identificar los problemas de puntuación y proponer soluciones.
- § Propiciar que los alumnos lean y releen en voz alta los textos que producen para que se distancien de la escritura, puedan relacionarla con el uso de los diferentes signos de puntuación y empiecen a controlar la globalidad del texto escrito, no sólo partes de él, ni aspectos puntuales o parciales, ni componentes aislados de los diversos subsistemas.
- § Presentar ejemplos claros donde el cambio de signos implique cambios de intencionalidad que también tendrán que ver con la significación. Por ejemplo: *¿Cuándo?* vs. *¡Cuándo!* vs. *¿Cuándo?!* *¡Con quién vas!* vs. *¿Con quién vas?* *El perro, mi amigo de siempre, Juan, el hijo de Blanca, y yo fuimos a la canchita, el partido era muy importante.* vs. *El perro, mi amigo de siempre Juan, el hijo de Blanca y yo fuimos a la canchita, el partido era muy importante.* En este último ejemplo, el uso de la coma en la primera oración marca dos posibles interpretaciones ¿son cinco o son tres los que fueron a la canchita? En la segunda oración, las comas indican que son cuatro: el perro, Juan, el hijo de Blanca y yo. El ejemplo que sigue podría puntuarse de diferentes formas: *Este año aprendimos muchas cosas con Sabrina aprendimos a cultivar las plantas y a cuidar los animales.* Opciones: a) *Este año aprendimos muchas cosas. Con Sabrina, aprendimos a cultivar las plantas y a cuidar los animales.* b) *Este año aprendimos muchas cosas con Sabrina. Aprendimos a cultivar las plantas y a cuidar los animales.* c) *Este año aprendimos muchas cosas; con Sabrina, aprendimos a cultivar las plantas y a cuidar los animales.* d) *Este año aprendimos muchas cosas: con Sabrina, aprendimos a cultivar las plantas y a cuidar los animales.* En este otro caso, observar el uso de raya de diálogo y/o el de comillas: *...una voz que dijo: - Toda persona que entró a esta casa murió instantáneamente del susto y...* vs *...una voz que dijo: "Toda persona que entró a esta casa murió instantáneamente del susto y ..."* Son muchos más los ejemplos que podrían citarse.
- § Utilizar producciones escritas en grupo o individualmente, con dificultades en el empleo de la puntuación, que entorpezcan la comprensión del contenido textual, y rescatar algunas, seleccionadas por el docente, para someterlas al análisis grupal, discutir alternativas, proponer modificaciones y optar por la que sea más adecuada al tipo de texto del que se trate.
- § Proponer textos breves sin ningún signo de puntuación y solicitar a los alumnos que los puntúen y que luego interpreten el contenido y fundamenten la puntuación adoptada. (Por ejemplo: (...)) En la ventana cercana a la chica apareció la cabeza de Freddy Krugher deforme gomosa se reía y la chica no se daba cuenta de que Freddy la

estaba mirando lo vio sólo cuando estuvo frente a ella y la pantalla se oscureció la habitación se puso negra se había cortado la luz mááá gritó Peque y al mismo tiempo se acordó de que estaba solo con la oscuridad sobrevino un profundo silencio y en ese silencio oscuro una vos que venía de otro lugar de la casa irrumpió preguntando qué pasó por qué apagaste la luz Maqui qué diablos hacía despierta (...) ¹⁶
¡Atención!, sólo se colocaron las mayúsculas de nombres propios, las otras faltan porque dependen del uso del punto.

- § Seleccionar textos expositivos cuya estructura en párrafos sea clara y correcta para que los alumnos de quinto y sexto los lean, comenten su contenido, numeren los párrafos, ubiquen el tema o idea generadora de cada uno de ellos y establezcan relaciones entre esas ideas; tomen nota de los temas reconocidos en los párrafos para recurrir a ellas con el propósito de organizar una exposición o estudiar un tema determinado. Este trabajo se recomienda porque tiene relación directa con la estructuración de los textos, dispone su organización jerárquica y es más importante que el tratamiento aislado de la puntuación porque está estrechamente vinculado con ella y además la incluye.
- § Proponer algunas producciones de textos expositivos, escritas individualmente o en grupos, para reconocer las ideas que ubicaron en cada uno de los párrafos y luego, verificar si las ideas que pretendían desarrollar son las que aparecen reflejadas en los párrafos. En otras oportunidades, orientar el análisis para que los alumnos descubran cómo se vinculan los contenidos de cada uno de los párrafos entre sí.
- § Iniciar a los niños para que logren comparar la organización en párrafos de textos expositivos simples, claros, correctos y ya leídos y analizados con las producciones de los alumnos para ajustar en ellas la estructuración en párrafos.

Tercer Ciclo:

En este ciclo, los alumnos deberían usar la puntuación y hacerlo con fluidez para que los textos que produzcan resulten eficaces, es decir: cumplan con la intencionalidad del emisor en el destinatario. Además, tendrían que emplear todos los signos adecuadamente en relación con, por lo menos, los textos de circulación habitual: notas, informes, crónicas periodísticas y deportivas, cartas, telegramas, narraciones ficcionales y no ficcionales, definiciones, descripciones de carácter científico, instructivos: recetas de cocina, instrucciones de juegos, reglamentos, etc.; diálogos incluidos en la narración, teatrales, entrevistas, reportajes, etcétera.

¹⁶ Falbo, Graciela: PLOX, Buenos Aires, Editorial Del Quirquincho, 1992.

Si bien se acaban de mencionar diversos tipos de mensajes, es importante aclarar que las tipologías textuales de circulación frecuente y generalizada en la actualidad y que se han instalado en la mayoría de las escuelas, nunca pueden abarcar la enorme cantidad y la multiplicidad de textos que existen en nuestra cultura hoy. Por otra parte, tampoco tiene relevancia encasillar los diferentes textos en alguna tipología determinada ni tiene sentido solamente definirlos; sí es imprescindible que los alumnos tengan contacto con la mayor variedad posible de textos, los reconozcan y puedan usarlos significativamente y en relación con un marco de comunicación que los haga pertinentes.

El tratamiento de problemas ortográficos y el uso del diccionario

Es harto evidente que la revisión genera numerosos planteos metalingüísticos que suelen conducir a los alumnos a consideraciones más generales. Este es el punto de partida para diseñar situaciones de sistematización de distintos aspectos de la lengua. Se debe tener en cuenta que la sistematización surja de la producción misma y como consecuencia de un tema lingüístico que se presenta como dificultad a la hora de producir.

Los alumnos también pueden construir conocimiento ortográfico siempre que duden sobre sus escritos y sus modos de escribirlos, reflexionen acerca de los mismos y tengan oportunidades de elaborar caminos alternativos, más económicos, a fin de solucionar sus dudas y los problemas que ellos o el docente plantee a propósito de la ortografía.

Como se señaló anteriormente, un problema ortográfico vinculado con la escritura de una palabra apareció en casi todas las producciones de los niños acerca de la historia de los naufragios: encallar. Aunque se modificó en el texto que los alumnos produjeron en forma colectiva, la maestra decidió trabajarla en el grupo para instalar procedimientos útiles en situaciones similares.

La duda ortográfica acerca de encallar – encayar, fue aprovechada por la maestra para que los alumnos explicitaran sus hipótesis y recurrieran al diccionario para buscar la información. Algunas de las hipótesis de los niños fueron:

No puede ir con ll porque la palabra no tienen nada que ver con callar.
Va con y porque la nave cae en la arena, caer, cayó, encayó.
Tampoco puede venir de callo porque no tiene ninguna relación.

Los niños suelen realizar conjeturas con respecto de la escritura de una palabra vinculándola con el significado y buscando ciertas regularidades para explicitar sus anticipaciones acerca de la escritura correcta de la palabra.

Los alumnos consultaron al diccionario y obtuvieron esta información:

Encallar: Dar la embarcación en la arena sin poder salirse de ella. Fig: meterse en un negocio enmarañado .

La búsqueda en el diccionario los provee de modelos de escritura autorizada. Además, les aporta la significación de la palabra. Pero los alumnos demandaban algo más, querían saber por qué se escribía de esa manera. Era necesario recurrir al origen del vocablo. Necesitaban indagar en otras fuentes de información.

La etimología es la ciencia que se ocupa de estudiar el origen de las palabras, la razón de su existencia, de su significación y de su formación. Los diccionarios etimológicos brindan mayor información y pueden, además de despejar dudas, iniciar a los alumnos en investigaciones más interesantes, rigurosas y motivadoras para el conocimiento de nuestra lengua.

En este caso, la maestra proveyó este tipo de diccionarios. A pesar de la complejidad de la tarea, reportó beneficios.

Los alumnos encontraron la siguiente información.

Embarrancar la nave. De caljom (célt.), piedra; callau, port. gall. «guijarro»; callozo, arag. ; calluarte , gall., «piedra grande», ganhoto, port. «canto rodado»; cañuelo, por calluelo, salm. «guijarro», cayuesa, «una roca pizarrosa», sant.; caillou, francés, «piedra», que puede proceder del griego (kaliné, kalinos) según Nascentes, quien rechaza calculus (Diez). Gamillscheg parte del galo kalabos, derivado de kallo, piedra, gemelo del antiguo irl. calad, piedra, y del got. hallus, piedra. Corominas admite la posibilidad de que encallar provenga de callo, como proponen Barbier y Moll, por la idea de «chocar con algo duro», aunque prefiere derivarlo de calle, por la idea de «meterse la nave en un paso estrecho»

La lectura del diccionario sirvió de contra argumentación a las hipótesis de los alumnos; sin embargo, para uno de ellos fue todo un hallazgo que la palabra pudiera tener relación con callo aunque ésta fuera una posibilidad desestimada.

La confrontación de las conjeturas de los niños con la autoridad del diccionario y con la respuesta a sus dudas dio sentido a la escritura correcta de la palabra como producto de una reflexión más consciente.

La exploración del diccionario y las ganas de saber más indujeron a los alumnos a buscar el origen de la palabra calle. Encontrar de dónde deriva la palabra y su historia significó para ellos una nueva posibilidad, una nueva alternativa acerca de la ortografía.

Calle: palabra derivada del latín CALLIS ('sendero'), especialmente el de ganado. Posteriormente tomó el sentido de 'paso estrecho entre dos paredes', que se conserva todavía en la palabra catalana «call», y, más tarde el actual, con el que está documentada desde mediados del siglo XIII. Junto a diminutivos como 'calleja', 'callejón' o 'callejuela' ha dado también el verbo «encallar», primero con el significado de 'atascarse (un vehículo)' y luego, por extensión, con el actual de 'quedar una cosa atravesada en un resquicio'. Del mismo origen que la palabra castellana son la vasca «kale» y la veneciana «calle».

Sin duda, la docente, intencionalmente planteó el tratamiento etimológico de vocablos a propósito de las dificultades que aparecieron en las producciones de los alumnos. Ella quería evitar cerrar rápidamente la situación de enseñanza con la respuesta del diccionario y la copia de la escritura de la palabra. De todas formas, la utilización del diccionario entraña buscar entre las dos opciones encayar o encallar y, por lo menos, requiere anticipar un margen de variables más restringido.

El uso del diccionario implica un verdadero aprendizaje; por una parte, un profundo conocimiento de la norma escrita y no sólo el dominio del orden alfabético de las letras porque así aparecen las palabras en los diccionarios y, por otra, hace falta saber que varias palabras no aparecen con todos los cambios morfológicos de género y número en los sustantivos y adjetivos, ni de tiempo y persona en los verbos, sólo aparece el infinitivo. Además, se necesita establecer relaciones de significado para ubicar la acepción precisa y adecuada del vocablo al contexto significativo en el cual está incluido, anticipar probables escrituras de la palabra en cuestión y manejar alternativas posibles para orientarse en búsqueda.

Realmente saber manejar el diccionario es imprescindible, porque nunca llegamos a saberlo todo sobre las palabras y siempre podremos consultarlo para salir de dudas. No obstante, hay que tener en cuenta dos puntos relevantes:

- No podemos abusar del diccionario. Hay que utilizarlos en los momentos necesarios: cuando necesitamos una información específica importante. No se tiene que usar sistemáticamente, ni enseñar o pedir a los alumnos que busquen en el diccionario todas las palabras que desconocen en actividades de lectura.
- Hay que escoger el diccionario adecuado para cada situación y momento. Además de los tipos de diccionarios según los datos que ofrecen, existen otros adecuados para los más pequeños, con letra más grande y dibujos. En los niveles iniciales podría resultar desmotivador empezar con diccionarios convencionales. También es muy útil que los más pequeños se acostumbren a confeccionar su propio diccionario o el del aula.

Es esencial que en la escuela se facilite el acceso de los niños a diccionarios de diverso tipo: el diccionario de la lengua española, el de dudas, el diccionario ideológico, que trata las ideas y enfoca la sinonimia de manera tal que supera el planteamiento de los diccionarios comunes de sinónimos, y si fuera posible, diccionarios enciclopédicos y etimológicos.

Es necesario que los alumnos conozcan las posibilidades que les ofrece esta herramienta de consulta, que a menudo se entiende como el eje del corpus de una lengua. Es un instrumento imprescindible para el aprendizaje del léxico y de la lengua en general, y deberá estar siempre presente en el aula, tanto en la clase de lengua como en las demás clases (...) El conocimiento de las informaciones que ofrecen los diccionarios y la utilización proporciona al alumno un grado de autonomía muy elevado.

Los objetivos específicos en cuanto al conocimiento y el uso del diccionario son:

Conocer los diversos tipos de diccionarios generales, enciclopédicos, bilingües, de sinónimos, ideológicos, etcétera.

Conocer la estructura del diccionario: ordenación, estructura de una entrada, informaciones que contiene, ejemplos, etcétera.

Saber interpretar la información semántica y gramatical que proporcionan las entradas de los diccionarios.

Comprender las definiciones y los ejemplos y saber elaborarlos.

Desarrollar actitudes activas respecto a la búsqueda de información y al interés por la precisión.

Otra problemática en la que se ve claramente la vinculación de los subsistemas ortográfico, gramatical -morfología, morfosintaxis, sintaxis – y semántico es el de la formación de las palabras por composición y derivación. La maestra del relato podría ocuparse, en otra oportunidad, de esta temática .

Podemos analizarla en el caso de la palabra encallar :

Encallar en / call / ar

Prefijo - raíz - desinencia verbal

En castellano, cada palabra está formada por una *raíz o radical* — que permanece invariable — y el *sufijo*, que como sabemos, se agrega a la última letra de la raíz. En algunos casos, los términos también reciben la incorporación de uno o más elementos al comienzo, esto es, el *prefijo*.

En nuestro idioma, los prefijos pueden ser de origen latino, griego o castellano (propio de nuestra lengua). La vinculación que los prefijos tienen con el conocimiento del significado de las palabras -como se revela en la situación de clase descripta- hace que su tratamiento en el aula resulte una cuestión de investigación beneficiosa e interesante.

Prefijo: en-em- del latín in; significa permanencia en el centro o interior de un lugar, también movimiento. En composición conserva la forma latina inalterable y expresa la idea de permanencia, superposición, privación, aumento, etcétera.

Si bien hoy se cuenta con abundantes investigaciones acerca de cómo aprenden los niños la lengua escrita, de cómo la construyen y de cuáles son los procesos de lectura y escritura, no es tanto lo que se sabe en cuanto a la construcción de la ortografía. Sin embargo, todas estas investigaciones han sido el punto de partida y han brindado el marco teórico a otros estudios específicos sobre lo ortográfico como los del mexicano Jorge Vaca. En ellos, se evidencia una continuidad progresiva entre el aprendizaje de los primeros signos gráficos y el de algunas convenciones con ciertos niveles de complejidad propios de la lengua escrita.

“El niño aprende ortografía elaborando hipótesis sobre el funcionamiento del sistema de escritura y sobre las regularidades y relaciones que descubre en él. Si le dejamos escribir libremente desde el principio, veremos que no empieza aprendiendo lo que para un adulto es más simple sino que aprende soluciones

de dificultad muy dispar".¹⁷ Es habitual observar que la mayor cantidad de errores aparece en las producciones de los niños: cuando ellos escriben textos con intención, para comunicarse. Es en estos casos cuando deben atender simultáneamente a operaciones diversas que implican sobrecarga cognitiva: al mismo tiempo atienden a qué escriben, cómo lo hacen, qué letras, palabras u oraciones eligen, con qué intención las escriben, etcétera. Como gestores de un texto completo y complejo, los niños muestran las dificultades que toda situación de escritura compromete. En cambio, la ejercitación mecánica centrada en la letra, la palabra o la oración no muestra un texto completo y complejo ni compromete al que escribe en el proceso de producción; por lo tanto, no hay posibilidades de que se planteen problemas ni de que construya sus aprendizajes.

17. Camps, A.; Millán, M. y otras: LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFIA, Barcelona, Graó, 1990.

Leyendas de nuestro país

LA LLORONA¹⁸



Si bien la llorona es una leyenda clásica del sur de la provincia de Buenos Aires, muchos autores como Canal Feijoo, por ejemplo, la consideran como una versión más de La viuda, un personaje mítico cuya mayor difusión se da en la región del noroeste de nuestro país. Cabe destacar que las distintas representaciones difieren casi exclusivamente en detalles, y que el personaje aparece también en las tradiciones de otros países, donde se la conoce bajo el mismo nombre.

Según rezan las versiones más difundidas de la leyenda, La llorona es una mujer vestida enteramente de blanco, alta y esbelta, pero sin rasgos faciales, y, generalmente, también sin pies, ya que se desplaza sobre el piso sin rozarlo. Su nombre proviene de los gemidos que emite constantemente y que enloquecen a los perros, mientras deambula por las noches, especialmente en las noches de la luna llena. Para la mayoría de los narradores, su presencia implica desgracia, ya que se acerca a las casas para enfermar a los sanos o empeorar a los enfermos, y cruzarse con ella en el campo significa la muerte o una desgracia fatal a un ser querido. La forma en la que se la puede hacer retroceder es mostrándole un crucifijo de plata o, simplemente, la cruz del cuchillo.

No obstante, existen otras versiones que la convierten en mensajera de la muerte, en una vulgar salteadora, ya que con sus gemidos despierta la piedad de la gente, que se acerca a consolarla o auxiliarla, y entonces les roba todo lo que llevan encima, incluso las ropas.

Se dice que su origen proviene de un castigo divino, a causa del cual debe peregrinar por el mundo, llorando y buscando a un hijo recién nacido, al que arrojó a las aguas del río para ocultar su pecado. También se comenta que su penitencia incluye el deber de castigar a los mozos que andan en amoríos prohibidos, subiéndose a las ancas de sus caballos y envolviéndolos en un abrazo helado, que en algunas ocasiones resulta mortal. Algunos afortunados que relatan haberse salvado de su gélido abrazo letal, comentan haber oído detrás de sí un ruido como el de una bolsa de huesos o algo similar.

18. Rosaspini Reynolds, Roberto: CUENTOS Y LEYENDAS ARGENTINOS, Buenos Aires, Ediciones Continente, 1999

En México se identifica a La Llorona con la diosa Cihuacóatl, divinidad protectora de la cultura náhuatl a la que pertenecían los aztecas que, bajo una apariencia fantasmal, surge para anunciar el final y la destrucción del Imperio de Moctezuma, además de la victoria de dioses más poderosos sobre los dioses nativos. Con su llanto y sus gritos, la diosa comunica, a quienes sepan oír, ese trágico destino. Hay testimonios de su aparición después de la conquista, lamentándose por la pérdida de sus hijos. Se encuentra también en otros países americanos: Colombia, Ecuador, Venezuela, Costa Rica, Guatemala, entre otros. En el sur de la provincia de Buenos Aires, la Llorona es una variante de la Viuda. Se la describe vestida de blanco, sin cara y sin pies, así que avanza por la tierra sin tocarla. Su presencia es anuncio de desgracia, enfermedad o muerte. Los perros enloquecen al oírla llorar. Es posible hacerla retroceder alzando el cuchillo a modo de cruz o con un crucifijo de plata. Según otras versiones, gime pidiendo ayuda. Si alguien se acerca a socorrerla, le roba todo lo que lleva, incluso la ropa.¹⁹

EL LOBISÓN²⁰



El mito del perro transformado en fiera, como servidor de Mandinga, Satanás, Zupay, Añá, Huecuvú, o El Diablo, según se prefiera, no es nuevo en la mitología, y se remonta a guardianes demoníacos como el Can Cerbero, y la leyenda del hombre perro (o licántropo como ha tratado de definirlo la ciencia) ha adoptado, según los distintos autores, la mencionada tradición greco-latina (Cámara-Cascudo) los orígenes escandinavos del perro de Odín, el loup-garou francés o el lobis-hómen de Menéndez Pelayo.

Como consecuencia de estos antecedentes, no es de extrañar que la del lobison sea otra de las más difundidas de las leyendas argentinas, y que se haya extendido a todo el territorio del país aunque en algunos lugares está asimilada a la de El familiar, personaje mítico casi exclusivamente restringido a la región noroeste, con algunas esporádicas apariciones en Santiago del Estero y el oeste de Santa Fe. En esta oportunidad la hemos incorporado a la región pampeana porque las narraciones aquí mencionadas provienen de distintos puntos de esta región.

19. "La Llorona.» *Enciclopedia® Microsoft® Encarta 2001*. © 1993-2000

20. Rosaspini Reynolds, Roberto: Op.Cit.

La que se desarrolla a continuación fue registrada en los pagos de Quilcó, en la zona central de la provincia de Buenos Aires, a orillas del arroyo del mismo nombre. Su narrador fue Alejandro Vilches quien, a pesar de sus escasos 16 años era (hecho muy de destacar) poseedor de un amplio corpus de relatos de sucesidos, relaciones y leyendas de la pampa húmeda.

“-Cuando en una familia nacen siete hijos varones seguidos (y, especialmente, si son los siete primeros), de seguro que el último es lobisón, como también pasa con las chinas, que se hacen brujas. Entonces cuando ya van llegando a hombre hecho y derecho, los viernes y a veces también los martes- de luna llena, a la media noche, que es la hora de la Salamanca, se *emperra*, quiere decir que se convierte en perro, aunque a veces también en chancho, o en algún animal raro, mezcla de los dos.”

“Según cuentan los que saben, el lobisón puede ser bayo, marrón o negro. Aclaró Alejandro ante la pregunta inevitable- según sea el color de la piel cuando está de cristiano, si blanco, tirando a morochón o más bien negro.

“Una vez que se ha convertido, sale por las calles del pueblo, mata a los niños que no están bautizados y ataca a las mujeres y los hombres que encuentra a su paso.

- ¿Y hay algún modo de curarlo de su estado?

- La única forma de que se le pase y de que no vuelva a *emperrarse* es hiriéndolo con un cuchillo que ha sido mojado en agua bendita; entonces recobra la forma de cristiano y se muestra muy agradecido con el que lo salvó. Cuando le brota la sangre se cura; pero el que lo haga tiene que ser muy valiente, por si falla, el lobisón, cada vez que se *emperre*, tratará de matar a su salvador y a su familia. Por eso, es que no son muchos los que se animan a herirlo para salvarlo.

La segunda leyenda proviene del pueblo de Buta Ranquil en la provincia de La Pampa, casi en la frontera con Neuquen. Fue contada por doña Eulalia Pallero de 87 años de edad, y contiene una detallada descripción del fatídico personaje.

“Cuando ya si’ a emperrao – comenzó la anciana- toma la forma de un perro ovejero muy grande, de pelo negro y duro como crines, cogote grueso y tamañas orejas que le tapan la cara y resuenan como palmadas cuando sacude la cabeza. Las patas también son enormes y tienen uñas grandes y afiladas como los *liones* del monte. ¡Y ni que hablar de los ojos, vea! ¡Coloraos como tizones del infierno, que parecen que sueltan un llamerío de furia cuando la miran a una!

Cuando yo era *gurisa*, no hace tanto tiempo atrás –se atajó doña Eulalia, con una sonrisa pícaro- por acá, por el pueblo, supo suceder una historia de lobisón. Fue por los pagos de Ñiré- Có, donde vivía una mujer muy trabajadora con su compañero de muchos años, con el que no habían tenido hijos.

Ellos no creían en el lobisón y por eso ella dormía tranquila cuando su hombre ensillaba el moro y enfilaba pa'l boliche, de donde sabía volver tarde y, a veces, un poco *mamado*. Hasta que una noche de viernes, un poco pasada la hora de las brujas, la mujer se despertó sobresaltada al oír ruidos en el corral de la lechera. Se vistió como pudo, se tapó a medias con poncho pampa y salió pa' l corral, justo a tiempo pa ver un perro negro muy grande, que trataba de saltar la cerca ' espinillo.

Con más susto que puntería le vació los dos caño ' e la escopeta, pero el perrazo siguió corriendo como si nada. Es que al lobisón no le hacen mella los tiros, si no son con balas consagradas o, al menos remojadas con agua bendita.

Al contrario, al escuchar los estampidos, el perro enderezó pa su lao pero ella consiguió meterse a tiempo en la casa y cerrar la puerta, justo cuando el lobisón le tiraba un tarascón que arrancó una punta ' el poncho, de color negro.

Ya clareando el alba, cuando volvió su compañero, la mujer le contó el susto que había dao aquel perrazo, que de seguro era el lobisón, pero el marido, bastante mamao, no le prestó atención y marchó directo pa' l catre.

Pero a la mañana siguiente, cuando la mujer se levantó y le llevó el primer mate al marido que dormía, vio que el hombre apretaba entre los dientes un trapo negro que, cuando lo miró más de cerca, le hizo brotar un sudor frío: iera el pedazo ' e poncho que el lobisón le había arrancao de un mordisco! Aterrorizada al darse cuenta de que su marido era el lobisón, salió corriendo a pedir socorro, con lo que le salvó la vida, ya que uno de los milicos que llegó llevaba un facón bendecido, con el que le hizo un corte en un brazo, curándolo así de su enfermedad.”

Índice

Presentación del área.....pág. 5

Módulo 1

Introducción.....pág. 21

Primera parte

Una misma propuesta: “La jornada de poesía, para trabajar con varios grupos en una escuela y con grados agrupados”.....pág. 31

Segunda parte

A – *Distintas estrategias para enseñar un mismo contenido en plurigrado*.....pág. 53

B – *La poesía tradicional, popular y anónima: los cancioneros populares*.....pág. 61

Actividades de cierre.....pág. 79

Anexo 1

Escribir en la escuela – *Liliana Tolchinsky Landsman*.....pág. 83

Anexo 2

Aprender a usar la lengua – Isabel Solé.....pág. 105

Módulo 2

Introducción.....pág. 125

Primera parte

Una propuesta de investigación en plurigrado: “El lugar donde vivimos”.....pág. 135

Segunda parte

La escritura de textos en plurigrado: del plan previo a la versión provisoria.....pág. 175

Actividades de cierre.....pág. 199

Anexo 1

El lugar donde vivimos.....pág. 203

Anexo 2

Lectura y estrategias de aprendizaje – Isabel Solé.....pág. 215

Módulo 3

Introducción.....pág. 229

Primera parte

Estrategias didácticas en torno a una misma propuesta para varios grupos en plurigrado.....pág. 231

Segunda parte

La lectura y la escritura según las
posibilidades de los alumnos en plurigrado.....pág. 239

En camino hacia la evaluación final.....pág. 269

Anexo 1

Tipologías textuales.....pág. 273

Anexo 2

Acerca de la ortografía.....pág. 279

Anexo 3

Leyendas de nuestro país.....pág. 295

Esta publicación se terminó de imprimir
en el mes de agosto de 2005
en los Talleres de *Artes Gráficas* NesDan SRL
Virrey Cevallos 1975 (C1135AAO) Ciudad de Buenos Aires
con una tirada de 1.500 ejemplares



**Dirección General de
Cultura y Educación**
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación