

PROYECTO PARA EL AULA

es una colección destinada a docentes, integrada por un conjunto de cuadernillos que presentan actividades correspondientes a las distintas áreas disciplinarias y a los distintos ciclos de enseñanza.

Las actividades han sido diseñadas a partir de una selección de contenidos relevantes, actuales y, en algunos casos, contenidos clásicos que son difíciles de enseñar.

Las sugerencias de trabajo que se incluyen cobran sentido en tanto sean enriquecidas, modificadas o adaptadas de acuerdo a cada grupo de alumnos y a los contextos particulares de cada una de las escuelas.

Índice

Introducción	2
Propuestas didácticas	
Nº 1: Leer novelas, actividad permanente en Segundo Ciclo	4
Nº 2: Leer en voz alta	6
Nº 3: Leer para estudiar	8
Nº 4: Leer textos difíciles	12
Síntesis de lectura	14
Nº 5: Dictado al maestro de una nueva versión de un relato mitológico	16
Nº 6: Producción de resúmenes	20
Nº 7: La ortografía en el aula	22
Síntesis de escritura	26

Introducción

La tarea en el aula brinda a los alumnos la posibilidad de producir y comprender discursos adecuados a diversas situaciones para que cada vez más desarrollen sus capacidades de lectores y escritores autónomos. Las oportunidades de leer y escribir, los ponen una y otra vez como alumnos-usuarios ante la oportunidad de reencontrarse con las peculiaridades de diferentes situaciones de uso de la lengua escrita.

En cuanto a la **lectura**, se espera que los alumnos vayan adquiriendo autonomía en la búsqueda y selección de la información; progresivamente, los niños tendrían que recurrir por propia iniciativa a los textos del aula o de la biblioteca para responder a sus propios interrogantes o para elegir personalmente obras y autores. La biblioteca resulta la herramienta imprescindible para el avance de los alumnos en el logro de su autonomía. A partir de textos propuestos por el docente, recomendados por otros niños o descubiertos "por casualidad" en las situaciones habituales de visita y exploración de la biblioteca, los alumnos podrán descubrir su gusto por ciertos géneros, su preferencia por algunos autores, su deseo de volver una y otra vez a un tema que los apasiona. La frecuentación de los textos permite advertir progresivamente la alternancia de episodios narrativos y pasajes descriptivos, reparar en los recursos utilizados para provocar un determinado efecto sobre el lector, vincular un texto con otros ampliando así "el mundo conocido". Los alumnos mismos irán con qué propósitos recurren al texto, podrán detectar las dificultades que surjan durante la lectura y, por último, podrán valorar en qué medida han alcanzado sus propósitos.

Este nivel de autonomía puede desarrollarse de una manera progresiva en el contexto de las experiencias escolares cotidianas pues en ellas la soledad del lector se reduce considerablemente: el docente 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.

Entre las condiciones didácticas que propician la **producción escrita** es indispensable asegurar que los alumnos conozcan los propósitos que los llevan a ella, que tengan oportunidades de interactuar con variado material bibliográfico u otras fuentes de información acerca del tema a desarrollar, que dispongan del tiempo para llevar a cabo una elaboración progresiva de la escritura que permita revisarla y reescribirla tantas veces como sea necesario, hasta que el autor considere que expresa lo que él desea expresar y hasta que el texto alcance características formales –convencionales– aceptables. Los propósitos del o los autores, el tema, el o los interlocutores a los que va dirigido y la relación que se guarda con ellos restringe las opciones lingüísticas que el autor-alumno puede tomar. Los problemas que se presentan al escribir hacen imprescindible la intervención del docente que lee, escribe lo que los niños le dictan, valida, replantea problemas, ofrece opciones que permiten modificar un pasaje...

En las propuestas de todas las áreas los alumnos producen distintos tipos de escritos: realizan resúmenes; anotan observaciones o conclusiones; recrean un relato conocido o inventan uno nuevo; producen un artículo acerca de un tema estudiado; elaboran la biografía de una autor cuya obra siguen; realizan recomendaciones escritas para sus compañeros u otros miembros de la comunidad sobre obras que están leyendo; se expresan poéticamente... La función de la escritura es la de hacer acordar; comprender y dar a conocer lo que se sabe; comunicar opiniones, hacer saber del autor y de cualquier otro tema a interlocutores ausentes, crear y hacer conocer mundos posibles y maneras únicas de ver la realidad, de "transformar la geografía en paisaje"... Pero, a la vez, el tratamiento de lo escrito puede ser un instrumento privilegiado de "descentralización", es decir, una posibilidad de poner a los alumnos frente a los propios saberes para descubrir si se entienden; una oportunidad de provocar reorganizaciones, de ir "transformando" el saber a medida que se elabora el texto: la escritura da un tiempo de reflexión personal y facilita la discusión grupal tanto acerca de los aspectos retóricos –del "cómo decir"– como de los aspectos del contenido –del "qué decir"–. Todos son aportes importantes de la escritura que deben constituirse en temas sistemáticos de trabajo para los niños de este ciclo.

Las situaciones de producción escrita propician las reflexiones sobre la lengua y posibilitan momentos de sistematización de los contenidos ortográficos y gramaticales. La escritura convencional de las palabras; 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 mediante mecanismos de sustitución y repetición, la relación y combinación de formas verbales para mantener la cohesión del texto, etc.

En resumen, la textualización comporta problemas que se manifiestan durante la escritura y que el docente necesitará tratar como contenidos específicos del sistema de la lengua tanto durante el proceso de producción de la escritura como en situaciones específicas cuyo contenido, a su vez, pueda ser recuperado en próximas escrituras.

El aula es un espacio de producción y recepción de textos de intención, procedencia o destinos múltiples. En cualquier caso, al tener presentes las finalidades comunicativas de la lengua escrita, los alumnos van adquiriendo y desarrollando diversas competencias comprensivas y expresivas y estudiando los aspectos lingüísticos de los textos producidos dentro de circunstancias comunicativas concretas. Saber usar el lenguaje y saber sobre la lengua se constituyen en saberes imprescindibles y complementarios durante este ciclo.

LEER NOVELAS, ACTIVIDAD PERMANENTE EN SEGUNDO CICLO

A lo largo del Segundo Ciclo, los alumnos pueden realizar en forma paralela diversas actividades de lectura. La lectura de novelas es una propuesta que, sin sustituir la lectura de cuentos y poesías ya iniciada en Primer Ciclo, plantea nuevos desafíos al lector. En principio, su mayor extensión supone mantener el interés por un tiempo prolongado e interrumpir la lectura para retomarla en otro momento sin perder el hilo argumental. Personajes principales y secundarios se entrecruzan y exigen del lector un complejo y permanente juego de interpretación sobre sus pensamientos e intenciones –no dichas pero reconstruibles, a veces, a través de pistas casi inadvertidas–; son personajes que el narrador puede presentar, gracias a la extensión de la obra, en un lento y sutil proceso de transformación a lo largo del relato; el lector puede, por momentos, "ponerse de su lado" y en otros descubrirse a sí mismo en franco disgusto con sus acciones o sus parlamentos, puede encontrar cómo los hechos que protagoniza coinciden o no con sus dichos... Mantener esta situación de lectura compartida permite que los alumnos, progresivamente, se apropien de una modalidad de lectura que se acelera o se lentifica, que a veces saltea pasajes para averiguar rápidamente el desenlace de un episodio, pero que luego obliga a volver sobre lo omitido porque contiene un "detalle" que da sentido a lo siguiente; el lector, por momentos queda atrapado en la historia y en otros se "aburre", pero también descubre que a la vuelta de página se reencuentra involucrado "realmente" en medio de la escena de ficción.

Un desarrollo posible

Es posible planificar una secuencia de encuentros semanales dedicados a la lectura por capítulos. Los encuentros pueden iniciarse con un anuncio: "Encontré por fin una novela que seguramente les va a gustar. Se trata de... Vamos a empezar a leerla la semana próxima". Este aviso puede dar lugar a que alguno de los alumnos consiga la novela y empiece a leerla o a que, si se trata de una conocida, se hable de ella en la casa.

Antes de comenzar la lectura, es posible comentar con los niños algunos aspectos generales de la obra y dialogar con los alumnos sin adelantar el argumento: "¿Alguno de ustedes ya conocía esta novela?, ¿había visto la película?, ¿se la contaron en casa?, ¿la empezó a leer?". O, en cambio, hablar acerca de su autor, de la época en que fue escrita, o del éxito que la misma tuvo o tiene entre otros chicos de la misma edad: "¿Saben? A esta novela la leían los chicos de la época de los abuelos (o de los padres) de ustedes... Hay varias versiones realizadas en cine... Dicen que su autor vivió siendo joven una aventura parecida a la que cuenta en la novela... ¿Saben algo de su autor?" Se trata de "poner a los chicos en tema", de "lograr un clima" de lectura.

Las primeras sesiones deben ser cuidadosamente previstas; el docente puede detectar en la novela algunos momentos de suspense, divertidos, románticos, que sean los mejores para interrumpir la lectura. Si el libro está en la biblioteca o el ejemplar que el docente lee queda a mano de los niños, tal vez algunos alumnos intenten continuar la lectura en algún momento libre, o pedir el libro en préstamo. Éste es sin duda el mayor éxito. Si varios saben "cómo sigue" el momento de lectura va adquiriendo mayor calidez. La buena literatura puede oírse una y otra vez; a los chicos les gusta reencontrar lo que ya conocen y anunciarle a los compañeros: "Vas a ver lo que viene ahora..." .

Al iniciar cada encuentro será necesario realizar alguna pregunta que permita recuperar la acción en el momento en que se interrumpió la lectura: "¿Dónde quedamos? ¿Había descubierto Jim al hombre de la pierna de palo...? Harry había encontrado al sospechoso ya, ¿no es cierto?"

Luego de dos o tres sesiones, seguramente pueden introducirse algunos cambios: pedir a algunos que dramatizan una escena muy significativa; preguntarles qué fragmento les gustaría volver a oír; ofrecer el libro a un grupo –rotativamente– para que elijan previamente la escena preferida, para que busquen la descripción de un personaje que recuerdan poco, que necesitan corroborar si ya había aparecido o no. También se pueden plantear algunas dudas acerca de las características de un personaje secundario o preguntas acerca de las anticipaciones de los chicos con respecto a la actitud que asumirá en adelante: "¿Ayudará al protagonista o lo traicionará? ¿Por qué lo creen?", es decir, "¿qué fragmento de la novela les hace pensarla?".

Una vez que se ha avanzado en la lectura, cuando los niños ya están compenetrados con la historia, se los puede invitar a leer algún capítulo en la casa o en un momento libre. Cuando un niño o un grupo de niños avanzan "por su cuenta", el siguiente encuentro puede estar a su cargo. El maestro necesitará acompañar para que organicen el relato de los hechos y alternar su propia lectura con la de los niños. La responsabilidad sobre la lectura de algunos pasajes o capítulos favorece la progresiva autonomía de los lectores.

¿Qué novelas pueden leerse?

En una propuesta de lectura permanente es bueno variar los títulos; algunas novelas clásicas (*La isla del tesoro*, *Robin Hood*, *Príncipe y mendigo*); algunos éxitos actuales (*Matilda*, *Harry Potter*). En el Segundo Ciclo, los chicos se interesan por las novelas de aventuras, románticas, policiales... El verdadero interés, sin embargo, seguramente dependerá del entusiasmo que el maestro ponga en la lectura.

Si se leen obras de una misma época o de un mismo autor, los alumnos podrán establecer relaciones intertextuales, es decir, advertir situaciones o tipos de personajes que se reiteran –los detectives, los piratas, la joven pareja a quien algo impide amarse libremente–, así como problemáticas constantes –la problemática social, los encantos y los inconvenientes de la vida rural, el retrato de ambientes costumbristas-. Este conocimiento enriquece la lectura; los hechos y las palabras les "suenan" porque aunque sean distintas son "las que corresponden", "las esperadas". Por el contrario, cuando alguna situación quiebra las anticipaciones –la protagonista muere al final de una comedia romántica y divertida–, el lector "vuelva atrás", revisa el texto porque sospecha que se "perdió" algo, se sorprende. Empiezan a comprender entonces, por comparación, las conexiones que existen entre los textos y las características propias del género, el tema, el autor o la época.

Si se trabaja con versiones filmadas de la obra, pueden compararse las características de los personajes o de los ambientes que aparecen en la película con los imaginados durante la lectura. Es decir, se abre la posibilidad de establecer relaciones entre los géneros narrativos escritos y las narraciones en otros medios como el cine o la televisión. El cine presenta "una versión" de la historia –que puede haber tenido mayor o menor intención de atenerse a la narración del autor-. Esta versión puede coincidir o no con las interpretaciones que los lectores van "imaginando" de los hechos; en ese sentido, amplía el universo de interpretaciones posibles.

LEER EN VOZ ALTA

En la tradición escolar, la lectura en voz alta ha sido empleada predominantemente para evaluar el desempeño de los alumnos en lectura. Sin embargo, esta función escolar contrasta con las prácticas de lectura en voz alta fuera de la escuela: leer para alguien que no sabe o no puede leer por sí solo, intentar provocar en los otros el efecto que en uno mismo produjo un poema, compartir alguna información que se ha encontrado, "hacer" teatro leído. Es decir que siempre se trata de compartir la lectura con otros.

En esta propuesta, se ofrece una secuencia de situaciones que intentan mantener o recuperar el sentido social de la lectura en voz alta dentro de las prácticas escolares. Se trata de preparar sesiones de lectura de cuentos leídos en voz alta¹ destinadas a niños más pequeños, de Nivel Inicial o de Primer Ciclo.² En este caso, los alumnos conocen con anticipación el contenido de los textos porque ellos mismos los han seleccionado entre otros posibles y porque desean o necesitan hacerlos conocer a otros niños.

Estas situaciones permiten transmitir a los alumnos que existen modos especiales para generar diferentes efectos en quienes escuchan la lectura y que, para leer a una audiencia, no se puede leer de cualquier manera o de un modo improvisado. Por lo tanto, en procura de este objetivo, el maestro tiene la oportunidad de proponerles ensayar una y otra vez, leyendo el mismo texto varias veces, hasta que alcancen una interpretación que satisfaga a todos.

Un desarrollo posible

Selección de materiales. Es importante plantear una discusión en torno a los cuentos que resulten más apropiados para su lectura en voz alta: historias con suficiente cantidad de personajes como para que participen varios compañeros, que se refieran a temas o subgéneros que despierten el interés de los oyentes más pequeños y que –inicialmente– no resulten extensas (pues si fuese así no se podría mantener la atención de la audiencia). Tener en cuenta estas variables significa elegir las obras más adecuadas ejerciendo un criterio de selección que los chicos irán desenvolviendo sobre la marcha. Esta tarea les asegurará el posterior éxito de las sesiones. Este trabajo supone leer o releer cuentos atendiendo a ciertas características que se van acordando, esto significa que durante la selección se irá profundizando la comprensión de las historias. Finalmente, los alumnos escogerán un cuento y se organizan en equipos, cuyo número podrá variar de acuerdo con la obra elegida.

Antes de comenzar los ensayos de las obras completas, el docente puede seleccionar pasajes de algunos cuentos para leérselos a los alumnos. Se busca favorecer que ellos adviertan que no sólo se trata de leer con una clara dicción para que quien escuche pueda entender, sino que, además, se deberá procurar causar un efecto en la audiencia. Por este motivo, no elige cualquier pasaje como ejemplo, sino aquel que manifieste cierta intensidad de emociones o de un rasgo de temperamento. Por ejemplo: "Acá el dinosaurio chiquito está rabioso por lo que le hizo el más grande y hay que causar

1. Esta situación también podría desarrollarse mediante la grabación de casetes. Esta modalidad facilita un mayor control de los alumnos participantes sobre la calidad de la producción final, pues ellos tienen la oportunidad de escucharse a sí mismos en las grabaciones.

2. La práctica de lectura en voz alta puede iniciarse durante el Primer Ciclo organizando sesiones de lectura de coplas, adivinanzas, trabalenguas y otros textos poéticos. Si el texto es breve, es posible que los niños terminen por memorizarlo. La memorización no impide que los alumnos deban pasar por una práctica de lectura donde, para producir un efecto en los otros, necesiten realizar cambios en la entonación, la velocidad de la lectura, la claridad de la pronunciación, etc. Éste será un trabajo de adecuación entre la interpretación del lector y el efecto que se desea producir en los destinatarios. Obviamente, al variar el género trabajado, también variarán algunos contenidos sobre los que se podrá reflexionar.

esa impresión en los oyentes...". Es decir, hay que expresar con la voz cada emoción que sienten los personajes; muchas veces, esa intencionalidad está marcada en el texto mediante signos de admiración o pregunta, letras en mayúsculas, y otros detalles tipográficos. Sin embargo, esas marcas nunca son suficientes y, además, el lector siempre "agrega" interpretación.³ De este modo, se trabaja la interpretación de la obra y, en este caso, específicamente los estados de ánimo de los personajes.

Mientras ensayan, la clase se puede organizar bajo la forma de una tarea individual sobre los pasajes seleccionados; luego, todos los alumnos que trabajan sobre el mismo cuento leen sus partes en el orden en que el relato lo requiere y un ensayo completo se repetirá tantas veces como sea necesario. Después, cada equipo puede presentar su lectura ante el resto de los compañeros o ante otros compañeros de la escuela que desconozcan las historias, realizando un "simulacro de lectura" que les permitirá "practicar" antes del debut frente a los destinatarios reales.

Seguramente, en el marco de esta situación surgirán comentarios entre compañeros que facilitarán el ajuste de la lectura. Por ejemplo: "Estás leyendo demasiado rápido y no se entiende lo que decís", "el piojo está asustado y vos le decís como si no pasara nada". Estos comentarios no tienen por qué estar reservados sólo a los niños, el maestro también podrá participar ayudándolos durante el proceso de ajuste de la lectura. Así, podrá focalizar sobre la interpretación de ciertos pasajes que considere relevantes para una rica interpretación del texto o sobre aquellos que presenten algunas dificultades para los niños.

Finalmente, será importante cuidar los detalles de la invitación y presentación de las sesiones de lectura para que el trabajo adquiera mayor prestigio ante los alumnos que tanto esfuerzo ponen en llevarlo a cabo.

Mientras los chicos ensayan y se realizan los ajustes de la lectura en función de las observaciones críticas de los compañeros y del docente, se podrán identificar numerosas oportunidades para abordar la reflexión sobre diversos contenidos, por ejemplo:

- la *puntuación*, que aparece en el texto orientando la interpretación del lector: marcas que indican cuándo los personajes están hablando, cuándo se trata de una aclaración, cuándo será conveniente detenerse y observar significativamente a la audiencia, cuando se deberá dejar una frase en suspenso, etc.;
- el *ritmo de la historia*, ya que habrá que decidir en qué momentos será conveniente leer más o menos rápido. Por ejemplo, "¿si un personaje corre desesperado escapando de otro ese pasaje se leerá más aceleradamente que aquel pasaje donde un personaje está consolando a otro porque está triste?". Además, la misma organización del discurso provocará una reflexión sobre el ritmo con que se cuenta la historia; así, un pasaje donde se describe minuciosamente el traje de un emperador, plagado de verbos de estado y de adjetivos, supone cierta suspensión de la acción. Y este pasaje seguramente contrastará con el impulso que tomará la lectura y con el tono de voz energético que se emplearán en el momento en que otros personajes (por ejemplo, los sastres del cuento "El traje del emperador") huyen del palacio porque su mentira ha sido descubierta.
- los *actos de habla de los personajes*. Cuando los personajes hablan: ¿piden?, ¿agradecen?, ¿ordenan...? En este caso, los niños observarán que, a veces, el verbo declarativo explícita el acto ("ordenó el rey..."), pero en muchos otros casos el verbo no aparecerá o sólo se presentará un simple "dijo" y, por lo tanto, los lectores deberán inferir con qué tono leerán cada parlamento;
- por último, "¿bajo qué *estado de ánimo* habla un personaje, qué lo motiva a hacerlo de esa manera y no de otra? ¿Está enfurecido, arrepentido o excitado?" En estos casos, si bien el texto presenta marcas lingüísticas que ayudan a interpretar las intenciones y las emociones de los personajes, los niños también deberán "agregar" su propia interpretación.

3. Si se contara con materiales adecuados –cuentos y poemas– grabados por narradores y/o locutores, los alumnos tendrían la oportunidad de escuchar modelos de lectura profesional.

LEER PARA ESTUDIAR

Los alumnos de Segundo Ciclo intensifican el empleo de la lectura como herramienta para el aprendizaje; es el momento en que comienzan a estudiar y la lectura adquiere un valor particular en este contexto: se trata de autocontrolar la comprensión, de establecer relaciones con otros conocimientos que se tienen sobre un tema, de seleccionar las ideas importantes de un texto, de reelaborar y reorganizar el contenido para poder comunicar lo que se estudió.

Desde los primeros años de escolaridad se plantean sistemáticamente a los alumnos diversas situaciones didácticas relacionadas con la adquisición de conocimientos a través de la lectura: explorar la biblioteca para ubicar determinada información, leer para saber más, leer para responder/se distintos interrogantes o resolver dudas, leer para recordar información y emplearla en forma pertinente. La diversidad de las situaciones así como la sistematicidad o continuidad en el planteo de este tipo de propuestas van permitiendo a los alumnos enfrentarse con la tarea de estudiar.

Cuando se lee para estudiar...

... es necesario poner en juego nuevas modalidades de lectura; estas nuevas modalidades se van adquiriendo progresivamente a lo largo del Segundo Ciclo, pero sólo posteriormente, ya en el tercero, es posible esperar un verdadero autocontrol por parte de los alumnos de aquello que han comprendido a través de la lectura, de lo que son capaces de empezar a reorganizar en nuevas estructuras de conocimiento y que tienen la capacidad de comunicar con eficiencia, en situaciones genuinas de comunicación –un público de compañeros, un intercambio de ponencias, un debate...– o en situaciones de "dar cuenta" a sus profesores de lo que han sido capaces de aprender acerca del tema solicitado. En Segundo Ciclo, se puede tratar de brindar a los alumnos la oportunidad de empezar a adquirir esas modalidades planificando a lo largo del año diversas situaciones en las que puedan profundizar a través de la lectura sus conocimientos acerca de un tema.

Es importante que los alumnos:

- Dispongan no sólo de uno sino de varios textos acerca del tema, ya sea en el aula, en la biblioteca de la escuela o en la biblioteca de alguna otra institución cercana.

La relación con los libros va proporcionándoles una serie de conocimientos que resultan muy útiles a los buenos lectores; aprenden a distinguir aquellos materiales que contienen información y pueden manipularlos con relativa eficiencia:

- *Se guian por los títulos.*
- *Utilizan los índices temáticos.* La lectura del índice, por ejemplo, exige muchas veces que el lector reconozca relaciones entre contenidos o términos que sólo quien conoce bien un tema puede considerar vinculados entre sí; difícilmente el índice de un volumen presenta el título buscado de la manera exacta en que el lector trata de encontrarlo. El empleo habitual de los índices –así como la ampliación progresiva del campo de los conocimientos– permite al lector disponer de una red de términos que guardan o pueden guardar relaciones entre sí y ayudan a orientarse a partir del índice. En todo caso, desde Primer Ciclo, los niños, con el acompañamiento del maestro, comienzan a utilizarlos. Al principio, la lectura de este texto "despejado" (el índice es, en realidad, un listado de títulos), en libros "sencillos", permite que, cuando los niños se dirigen a él en busca del término que precisamente hallarán, apelen al sistema de notación (qué letra buscar para saber dónde dice lo que saben que dice) (véase la

Propuesta N° 7 para EGB 1 **ESCRIBIR POR SÍ MISMOS**). En Segundo Ciclo, al ampliarse el abanico de temas y textos consultados, los niños comparten con el maestro un nuevo desafío: ¿en este texto, qué términos están vinculados con el tema que se desea consultar y, por lo tanto, orientan hacia él? Es el docente quien brinda las primeras informaciones con respecto a los títulos o subtítulos que pueden enunciar temas vinculados con el tema deseado.

- *Aprovechan la información de las solapas o las contratapas de un volumen.*
- *Leen los rótulos de un esquema:* ante un tema como el sistema solar, por ejemplo, las referencias numéricas que informan sobre los nombres de los planetas, las indicaciones acerca de sus órbitas, los cuadros de diversos tipos que ponen en relación mutua los tamaños de los planetas o sus distancias con respecto del sol, exigen poner en juego estrategias de lectura que se adquieren casi únicamente en la escuela en situación de "estudiar". Actualmente, los libros informativos para niños poseen mucha información visual. es importante trabajar con los alumnos qué información brindan las imágenes y qué otra brindan las palabras, así como advertir que las imágenes no son todas del mismo tipo (una foto del corte de una flor no informa lo mismo que el esquema del corte de una flor...).
- *Interpretan las referencias de un mapa:* la lectura de los mapas exige que los niños accedan a convenciones específicas: la información que brindan los colores, las escalas, los símbolos de capitales y ciudades importantes, las líneas ferroviarias o las carreteras... son progresivamente reconocidos y leídos por los jóvenes lectores cuando las condiciones didácticas los ponen en frecuente contacto con ellos a partir de interrogantes pertinentes que los lleven a dilucidar –solos, en grupo, con su maestro– el sentido de cada una de estas indicaciones textuales.
- Plantear claramente a los alumnos con qué propósito se los invita a explorar diversos textos en la biblioteca, a leer en el aula determinados artículos o a dedicarse a la lectura de un texto en particular.

Si los alumnos estudian, como señalábamos hace un momento, "el sistema solar", tema que generalmente desperta interés en el Segundo Ciclo y que constituye además un contenido que figura en casi todos los diseños curriculares del ciclo, ¿de qué manera, dada su escasa experiencia, pueden decidir cuáles son los aspectos relevantes, qué es aquello que es conveniente recordar, qué subtemas podrían relacionarse entre sí? La intervención del maestro resulta, por supuesto, indispensable: una explicación oral, a lo largo de la cual el docente realiza o muestra esquemas o ilustraciones, donde sugiere tomar notas y realiza él mismo algunas en el pizarrón, mientras propone observar en los libros algunas fotos o cuadros comparativos, contribuye a "enmarcar" el tema, a definirlo, de modo que, cuando los alumnos enfrentan la lectura "para estudiar", disponen ya no sólo del marco que definió la exposición del docente, sino también de un vocabulario básico, de las notas propias o tomadas del pizarrón, de cuadros orientadores. Si se dispone de bibliografía variada y accesible para los niños, es interesante también proponerles consultar los índices y hojear los capítulos correspondientes en varios textos para corroborar cuáles son los temas que se reiteran y que, por lo tanto, pueden considerarse básicos dentro de la temática que se está estudiando. La lectura conjunta de esos puntos puede llevar a la elaboración de cuadros sinópticos o resúmenes (véase la Propuesta N° 6, **PRODUCCIÓN DE RESÚMENES**), orientados siempre por el maestro. Estos textos funcionarán como intermediarios entre la totalidad del tema, muchas veces inabordable para los alumnos, y lo que ellos estudien.

Leer para estudiar

- Llevar a cabo diversas acciones que permitan establecer relaciones entre el contenido que están indagando y algunos otros conocimientos.

Antes de que los alumnos comiencen la indagación o mientras la realizan, el docente asegura que se pongan en contacto con algunos aspectos del tema –les cuenta de qué manera él mismo recuerda, o muestra el documental de la llegada del hombre a la luna, les hace ver la imagen de los distintos planetas (los anillos de Saturno, el color de Venus, el tamaño de Júpiter...) en un libro de secundaria, dialoga con ellos acerca del fragmento de un video–; de este modo, trata de que, cuando los alumnos enfrenten los textos, dispongan ya de alguna información que les sirva como "punto de partida" para la comprensión. En este sentido, compartir con todo el grupo la lectura de un texto que contenga informaciones básicas o mirar y comentar un video sobre el tema antes de iniciar la lectura "para estudiar", puede resultar facilitador. Luego, mientras leen, ayuda mucho a los niños "volver sobre lo que ya saben". ("¿Se acuerdan de los anillos de Saturno...? ¿Cuál será Saturno en el esquema del sistema que tienen en el libro? ¿Con qué número está la referencia en el cuadro?")

- Leer a los alumnos e ir comentando con ellos el texto cuando el mismo contiene algunos pasajes muy difíciles (véase la Propuesta N° 4, **LEER TEXTOS DIFÍCILES**).

Si los alumnos disponen de un texto "único" (el mismo para todos, un manual o la fotocopia de una enciclopedia), el maestro puede solicitar que "sigan su lectura" y hacer, para todo el grupo, una "lectura explicada o comentada", ilustrada con anécdotas que seguramente conoce por su experiencia o que ha investigado a propósito del tema; así también comenta las imágenes, pide que alguno de los alumnos lea los epígrafes y trata de que adviertan de qué manera los mismos se complementan con la foto, la ilustración o el cuadro al que acompañan; formula preguntas cuya respuesta los niños pueden hallar en el texto o deducir de alguna de sus partes; solicita que los niños planteen lo que no han comprendido, comenten lo que han podido vincular con otras informaciones o realicen preguntas con el deseo de que se amplíe algún tema. Nuevamente, esta lectura compartida da un marco a los niños para saber qué necesitan recordar cuando se enfrentan a solas con el texto para estudiar.

Cuando las condiciones didácticas se dan en el aula, las posibilidades de autocontrol de la lectura –que permiten "estudiar" un texto y tomar conciencia de cuánto se sabe de él– van aumentando progresivamente. Un niño de cuarto, por ejemplo, difícilmente advierte cuánto aprendió de un tema a través de la lectura solitaria, aunque esta resulte absolutamente indispensable luego de que en el aula se llevaron a cabo algunas de las diferentes acciones propuestas. Posteriormente, las preguntas del docente lo ayudarán a organizar su exposición oral o escrita. El trabajo en pequeños grupos también da lugar a que los niños progresen como estudiantes: cada grupo prepara un aspecto diferente de un tema para exponer ante los demás –la comunicación, por lo tanto, adquiere el real sentido de "hacer saber"–. Los niños leen el tema entre ellos, se reparten los subtemas, se ayudan con láminas y, sobre todo, "ensayan" primero a solas y luego con el docente, en un aparte; el ensayo va proporcionándoles seguridad y el maestro puede sugerirles "sutiles" conexiones que terminan de darle sentido al tema. Del mismo modo, cuando los niños exponen por escrito un tema que han estudiado, es más necesario revisar con ellos el texto que evaluarlo; en esa revisión, y probable reescritura, se puede detectar el verdadero momento del "aprendizaje": los niños descubren conexiones entre distintos aspectos, advierten la incoherencia o la necesidad de algunos ejemplos y hasta "ven" la interpretación disparatada de ciertos párrafos de las que casi todos los docentes poseen gran cantidad de anécdotas.



LEER TEXTOS DIFÍCILES

En Segundo Ciclo las ocasiones para que los alumnos se enfrenten con la lectura de "textos difíciles" –no escritos especialmente para niños– son variadas: en el marco de situaciones en los que se comentan temas de actualidad, en un espacio de búsqueda de datos sobre personajes y épocas de obras literarias que se están leyendo, en momentos en que se amplía un tema de estudio, etc. No se trata, en ningún caso, de "leer textos difíciles" como mero ejercicio, sino de plantear a menudo a los alumnos la búsqueda en los textos de explicaciones o respuestas a interrogantes surgidos en determinado contexto.

Los textos destinados a lectores adultos o con cierta experiencia lectora resultan "difíciles" para los niños; son extensos o contienen información sobre la cual disponen de muy pocas noticias previas; en consecuencia, el maestro toma algunas previsiones para acompañar la lectura.

Un desarrollo posible

Durante la lectura de la novela *Robin Hood*, el maestro abre un espacio paralelo –que no interrumpe las sesiones de lectura– para conversar con los alumnos acerca de la época en que vivió el personaje y se discute sobre la verdad de los hechos narrados. Con el propósito de averiguar qué puede haber de cierto, el docente ofrece a los alumnos algunos textos que hablan sobre el feudalismo –libros de historia y una enciclopedia– y les propone detenerse especialmente en uno. En el marco de esta propuesta se justifica poner de relieve algunos interrogantes y dar la oportunidad a los niños de descubrir en qué textos pueden buscar respuestas. Es importante que los niños sepan qué buscan cuando consultan un texto difícil.

"Las cruzadas habían procurado grandes riquezas a los nobles que ejercían sobre sus súbditos un poder despótico... Unos vivían en castillos, grandes fortificaciones construidas en zonas elevadas desde las cuales los guardias podían divisar la proximidad de los bárbaros... Otros, los campesinos, excluidos del predio fortificado, vivían sumidos en la pobreza pues entregaban a los señores gran parte del producto de su trabajo a cambio de protección. El bosque medieval era un espacio de suma importancia estratégica y económica: la caza mayor estaba reservada a los nobles; los pobres podían atrapar sólo liebres y animales pequeños..."

Leer todo...

El maestro propone que los alumnos realicen una primera lectura individual o por parejas, tratando de descubrir si la información presentada es, de algún modo, similar a la de los hechos narrados en *Robin Hood*. Cuando se detienen ante los obstáculos del vocabulario – 'súbditos', 'cruzadas', 'despótico'...–, les sugiere avanzar: "Síguenos; lo que viene puede aclarar". Mientras, se acerca a los niños "ayudándolos" a leer. Por ejemplo, cuando un alumno, con bastante dificultad, intenta leer: "ejercían sobre sus sú... súb...", el docente retoma el párrafo: "... los nobles ejercían sobre sus súbditos un poder despótico."

Continúa luego deteniéndose un momento en cada grupo. Acompaña de este modo la lectura de los niños, da lugar a descubrir que las dudas se pueden aclarar más adelante en el mismo texto, que la información paratextual aporta datos importantes, que algunos aspectos se comprenden y otros quedan "en suspeso".

El maestro lee...

"¿De qué se trata este texto?", pregunta al concluir la lectura. "De que en el bosque atrapaban liebres..." puede ser una primera respuesta de los alumnos (que coincide con la última frase leída). La docente puede confirmar que, efectivamente eso es algo que aparece en el texto: "El texto dice: '... los pobres podían atrapar sólo liebres y animales pequeños...'; enseguida retoma tratando de centrar a los alumnos en las diferencias con los nobles: "Pero, ¿qué ocurría con los nobles?". Uno de los niños lee: "La caza mayor estaba reservada a los nobles". ¿Se dan cuenta? Los nobles podían cazar animales grandes como ser ciervos y los pobres sólo liebres y animales pequeños... ¿Tiene algo que ver esto con *Robin Hood*?" "Claro –afirman algunos–; al empezar el libro los nobles apresan a un campesino por cazar un ciervo..." "¿Y por qué razón los campesinos obedecían esta orden que parece tan injusta? ¿Dice algo el texto acerca de este tema?" Los niños vuelven al texto y la maestra los orienta señalándoles una imagen del puente levadizo del castillo en el momento de elevarse. Algunos alumnos leen el epígrafe:

"Cuando los bárbaros atacaban, los campesinos podían preservar sus vidas y las de su familia dentro del castillo y colaborar en la defensa. Mientras tanto, sus casas eran generalmente incendiadas y sus cosechas y su ganado arrasados por el enemigo".

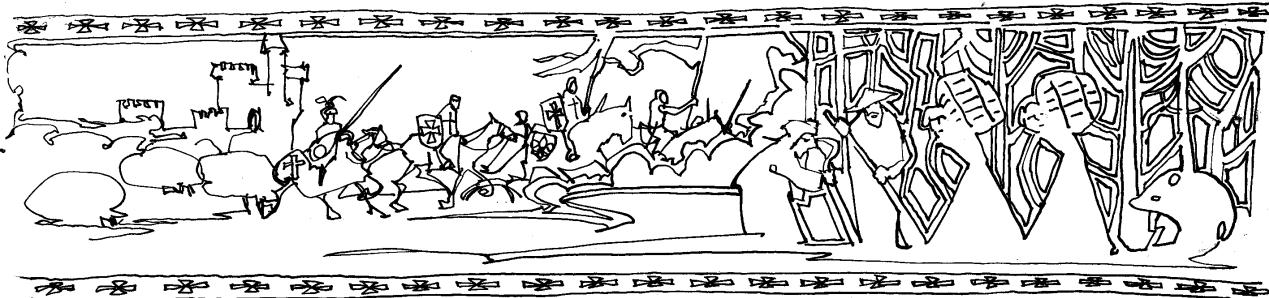
Después del primer acercamiento, el docente retoma expresamente el propósito que lo llevó a proponerles a los niños un texto de este tipo: ¿cómo era la vida de nobles y campesinos en la época de *Robin Hood*?

Aspectos "para ahora" y aspectos "para más adelante"

"¿Se fijaron de quiénes habla el texto?" "... de los pobres" "¿Habla solamente de los pobres?" "¡Y de los ricos!" La respuesta no parece basarse en el texto; es casi 'de compromiso', surge como complemento 'natural' de la pregunta. Pero el docente decide profundizar: "¿Dónde habla de los pobres?" Los alumnos buscan el dato literal: "Los pobres podían atrapar sólo...". "Muy bien, ¿dónde más? ¿Quiénes eran los pobres? ¿Cómo dice en el texto?" El docente pide a los chicos que vuelvan al texto: "Los pobres son los campesinos; los ricos son los nobles que viven en sus castillos fortificados". En segundo lugar, les pide que observen un aspecto textual: "¿Vieron? Como ya se habló de los nobles y de los campesinos, en el texto dice: 'Unos vivían en castillos'. ¿Quiénes eran? 'Otros fuera de los castillos'. ¿Quiénes eran?".

Para finalizar, el maestro mismo conversa con los alumnos estableciendo otras relaciones entre el texto y algunos aspectos de la historia de Robin y sus amigos.

Al proponer la lectura de un "texto difícil" es conveniente profundizar únicamente en aquellos conceptos del contenido que responden a los propósitos de la lectura. En cambio, vale la pena detenerse un momento en algunos aspectos textuales. "Unos..., otros...", por ejemplo, son elementos lingüísticos empleados habitualmente para remitir a información brindada anteriormente en el texto. Los alumnos necesitan ir advirtiendo estas relaciones para avanzar progresivamente en una lectura cada vez más autónoma.



SÍNTESIS DE LECTURA

El lector de Segundo Ciclo va adquiriendo progresivamente cierto grado de autonomía ante los textos; el docente lo ayuda a descubrir a lo largo del ciclo la manera de poner en juego estrategias de autocontrol que le permiten evaluar por sí mismo los resultados alcanzados, de acuerdo con los propósitos que lo condujeron al texto. Para esto es necesario que diferentes situaciones didácticas le permitan participar de numerosos proyectos en los que tenga oportunidad de: escuchar leer frecuentemente a su maestro, participar en situaciones de lectura grupal donde junto con otros niños busque en el texto respuestas a interrogantes que se han planteado y contar con situaciones en las que pueda leer por sí mismo.

Los niños necesitan prever qué textos consultar y con qué objeto, y necesitan frecuentar múltiples textos para poder hacerse una idea global de los que desean leer o de lo que necesitan consultar. Tienen que poder confrontar sus opiniones con las de sus compañeros y con la del docente, para corroborar, desechar o complementar sus propias interpretaciones, para poner el texto en relación con el contexto, con la problemática que se está analizando y con otros textos.

Durante todo el Segundo Ciclo, es necesario que el docente intervenga favoreciendo la familiarización de los alumnos tanto con diversas estrategias de aproximación a la lectura como con la estructura y las características de los diversos tipos de textos.

La lectura durante este ciclo se hace más profunda, se complejiza y, poco a poco, comienza a producir sus frutos cuando el alumno pasa a *saber ser...* un estudiante, un lector crítico, un lector capaz de adaptarse a las distintas situaciones de comunicación. De este modo, acompañado por el maestro, un alumno cuyo propósito es *estudiar* empieza a advertir la necesidad de detenerse con mayor cuidado ante las señales de "no comprensión", va logrando manifestar su desacuerdo con la postura de algunos de los personajes o identificándose con otros, busca dar expresividad a los textos que lee en voz alta con el propósito de "hacerlos conocer" a un determinado público, y puede avanzar en la lectura de textos que resultan difíciles para su edad y sus posibilidades (aprovechando de ellos aunque sólo sea un dato que dé respuesta a un interrogante que él mismo, otros compañeros o el docente han formulado) entre otras posibilidades.

Algunos contenidos trabajados durante las situaciones

En la Propuesta N° 1, **LEER NOVELAS, UNA ACTIVIDAD PERMANENTE EN EL SEGUNDO CICLO**, se propone la secuencia "tradicional" de lectura de un texto narrativo extenso por parte del maestro. La continuidad que el docente da a la situación y el interés por el avance de la acción pone a los niños, generalmente, en situación de reclamar la lectura del próximo capítulo. La lectura de novelas se constituye así, durante el Segundo Ciclo en una "actividad permanente", donde el maestro puede alternar la lectura de los clásicos juveniles con otras novelas más actuales. Además, sin que desaparezca la literatura infantil, aquí se inaugura un espacio para indagar sobre la literatura universal.

En la Propuesta N° 2, **LEER EN VOZ ALTA** se propone una experiencia de "hacer conocer" a niños más pequeños o a compañeros de otros grados textos narrativos o dramáticos cuya lectura exija, al menos, tres instancias de trabajo. Una primera instancia de selección: ¿cuál es el texto más adecuado para los destinatarios?, un paso de la tarea que lleva a los alumnos a ponerse en contacto con multiplicidad de obras y a elaborar y poner en común diversos criterios de selección. Una segunda instancia de "ensayo" de la lectura (e incluso de grabación, si se cuenta con este recurso), de autoescucha y de escucha mutua que permita críticas constructivas ("... el piojo está asustado y vos lo decis como si no pasara nada...") y, por último, de relecturas y nuevos ensayos.

Luego vendrá la tercera instancia o definitiva, mediante la cual se tratará de poner "en acto" aquello por lo que se ha trabajado durante tanto tiempo. Entonces, el volumen de la voz, la convicción que se confiera a los parlamentos de los personajes, el ritmo de la lectura y el respeto por la lectura del compañero contribuyen simultáneamente al éxito del proyecto y al crecimiento de los alumnos como lectores.

En la Propuesta N° 3, **LEER PARA ESTUDIAR** se propone, en principio, que la escuela asuma como propia la tarea de enseñar algo que generalmente exige que los niños sepan. A partir de Cuarto año, entonces, es posible solicitar a los niños que "estudien", siempre que la situación didáctica les permita ponerse previamente en contacto con el tema a través de algunos otros recursos, como diálogos, exploración de textos, proyección de videos, lectura de recortes, observación de fotos, esquemas u otras imágenes. Siempre que los niños puedan participar de una situación didáctica donde se disponga de textos adecuados para leer el tema "profundamente", para ubicarlo a partir de la lectura del índice y apoyándose en las referencias de los mapas, esquemas u otros gráficos, en las imágenes y en sus epígrafes, ampliarán sus posibilidades como estudiantes. Además, la misma situación permite compartir el texto con el maestro para realizar todas las consultas necesarias, para disfrutar de las anécdotas que éste incorpore a fin de "vivificar" el tema y para poder relacionar explícitamente el texto principal que ha sido sometido a lectura con los otros modos de acceso que previamente se han tenido respecto del tema.

En **LEER TEXTOS DIFÍCILES** (Propuesta N° 4) se propone acercar a los niños textos que no han sido escritos expresamente para ellos pero que contienen cierta información que puede dar respuesta a algunos de los interrogantes que en el aula han quedado formulados: "¿Fue verdadera la situación en la que vivían los nobles y los campesinos durante la época de Robin Hood?".

En estos casos, el maestro puede optar por leer él mismo el texto o dejar que los niños lo lean, pero siempre conociendo de antemano que ellos sólo podrán acceder a algún nivel de la información. No se propone que los chicos comprendan todo; retorna al texto todas las veces que sea necesario y se entabla un diálogo "parte por parte", deteniéndose sobre todo en aquellos párrafos que pueden dar respuesta a la pregunta que motivó la lectura. Para el caso trabajado durante esta propuesta resulta suficiente que los niños comprendan que la relación entre nobles y campesinos era, realmente, de extrema injusticia y, por lo tanto, se intenta que los lectores encuentren en el texto algunos argumentos que justifiquen esta idea: las viviendas, las piezas de caza a las que tenían acceso las diferentes clases sociales, los impuestos a cambio de una supuesta protección. Aunque se considera suficiente que los niños accedan a una mínima parte de la información, no estará de más que el maestro se detenga sobre cierto aspecto de la organización textual: el ejemplo de los pronombres indefinidos *unos...* y *otros*. Esta forma de volver a designar a quienes ya han aparecido en el texto volverá a ser reencontrada por los niños habitualmente y, por lo tanto, bien vale la pena detenerse en ella, si bien no se abordarán los detalles más finos del contenido.



DICTADO AL MAESTRO DE UNA NUEVA VERSIÓN DE UN RELATO MITOLÓGICO

Los relatos mitológicos, como los cuentos tradicionales, forman parte del patrimonio cultural de la humanidad. Aquí o allá, alguien cambia un episodio, un personaje o un final, pero la historia sigue rodando a través de los años. Desde Primer Ciclo los alumnos pueden leer distintas versiones de un mismo cuento; al confrontar episodios, comparar finales, distinguir los personajes insustituibles de los que pueden reemplazarse o desaparecer sin que la historia se altere, van profundizando la lectura, disfrutando del "cómo se dice" y distinguiendo progresivamente la historia del relato. Los cuentos tradicionales y folclóricos y los relatos mitológicos, por este motivo, ofrecen la posibilidad de realizar en la escuela nuevas versiones.

Un desarrollo posible

Esta situación de reescritura permite analizar una forma posible de llevar adelante en el aula la producción de la nueva versión de un antiguo relato. Los alumnos han estado leyendo relatos mitológicos, entre ellos varias versiones de la historia del joven Teseo¹. El maestro les propone producir grupalmente una versión sencilla e ilustrada para los niños de tercero y cuarto.

- Los alumnos reconocen a partir de las lecturas y del intercambio entre ellos y con el docente cuáles son los núcleos narrativos del relato, es decir, los hechos esenciales de la historia que permiten que la narración avance manteniendo su coherencia. **El docente propone que sus alumnos comparen versiones de la historia de Teseo reconociendo los núcleos narrativos que se reiteran en todas ellas porque constituyen su esencia misma; estos núcleos son los que deberán reencontrarse en la versión que los niños elaboren.**
- Los alumnos analizan las posibilidades que ofrecen las distintas versiones y prevén transformaciones en los episodios del relato que las permiten. Una vez que discuten las particularidades del nuevo texto –a modo de plan² de lo que van a escribir– se decide realizar una producción colectiva a través del dictado al maestro. Al dictar al maestro el texto previsto, los alumnos se liberan de la responsabilidad de la escritura misma y tienen resuelto, al menos globalmente, lo que van a escribir; pueden centrarse, entonces, en la manera de expresarlo y en la organización del texto, en la "coordinación lo que ya se ha escrito con lo que vendrá" (véase la Propuesta N° 5 para EGB 1, **DICTADO AL MAESTRO**), en la reflexión –impulsada por el docente– sobre las formas posibles de cohesionar entre sí las distintas partes del texto³.

1. Todos los cuentos tradicionales (*Caperucita Roja*, *Blancanieves*), los orientales de la colección de *Las mil y una noches*, los folklóricos de cualquier origen y muchos otros dan lugar a reescrituras creativas por parte de los niños, así como algunos cuentos de autor cuyo argumento permite intercalar o transformar episodios. El verdadero desafío, en cualquier caso, consiste en prever un lector posible ya que, si la versión está destinada a otros niños más pequeños, o a adultos, las adecuaciones que los alumnos deben tener en cuenta, les exigen un trabajo diferente de planificación y textualización.

2. En producciones colectivas o individuales es didácticamente positivo discutir el "plan": ¿por dónde prevén los autores o el autor que se deslizará la historia?. Es una forma de retornar al camino previsto cuando el desarrollo se va haciendo repetitivo o caótico. El plan no nace para ser estrictamente respetado pero exige a los autores tomar decisiones conscientes de cambiar o conservar lo previsto y mantener, de ese modo, el control sobre el relato.

3. Algunas veces la coherencia lógica entre dos ideas no necesita estar expresada lingüísticamente: la relación causa-efecto que se advierte en la situación no requiere del empleo de ninguna de las formas de cohesión. En la mayor parte de los casos, sin embargo, las relaciones deben ser expresadas lingüísticamente:

- por medio de *un pronombre* referido a un elemento nombrado anteriormente en el texto;
- por la reiteración de una palabra o por la elisión de alguna otra como manifestación de cohesión;
- por el empleo de conectores de diversos tipos –de transición, consecuencia, causa, oposición, orden...

Del mismo modo que en Primer Ciclo –pero ante textos que signifiquen un mayor desafío para los alumnos– la situación de dictado al docente, por supuesto, necesita alternarse sistemáticamente con propuestas cotidianas de escritura individual y en grupos pequeños o por parejas.

Algunas intervenciones del docente en la situación de dictado

El maestro actúa fundamentalmente como lector, provocando sucesivas revisiones y discusiones sobre la escritura; es, de alguna manera, la voz que hace explícitos los problemas que se presentan habitualmente a los escritores .

- Registra la versión que los alumnos le dictan, previamente discutida con el grupo. Toma nota en un papel afiche con la intención de conservar la producción y revisarla en días sucesivos a medida que se avanza en la escritura.
- Antes de incorporar un nuevo párrafo, relee en voz alta, para todos, tratando de producir intervenciones de distinto tipo que permitan lograr avances tanto en el texto como en los aprendizajes de los alumnos en lo que se refiere a la producción de un relato:
 - El docente señala problemas que los niños no advierten. Uno de los alumnos de sexto, con el acuerdo de sus compañeros dicta:

"Teseo era el hijo del rey de Atenas y decide viajar a Creta a enfrentar al Minotauro junto con otros jóvenes atenienses."

El maestro relee en voz alta el párrafo y pregunta: "Fíjense cómo quedó; no creo que los lectores sepan por qué a estos jóvenes se les ocurre enfrentar al Minotauro".

- El docente "devuelve" el problema a los alumnos: "¿de qué manera se informa a los lectores de los sucesos ocurridos antes del desarrollo de la acción que se narra?". Los alumnos discuten cómo incorporar esa información en el texto.
- El maestro recoge alternativas e invita a confrontarlas antes de decidir la reescritura del párrafo.
- El docente vuelve a leer para todos el texto antes de continuar con la escritura; habiendo pasado uno o dos días, los alumnos pueden juzgarlo con cierta distancia y descubrir por sí mismos nuevos problemas. Cuando el docente relee, los alumnos de sexto descubren, por ejemplo, que han reiterado algunos términos y que han empleado expresiones como 'muchachos y chicas' que no parecen adecuadas para un relato de este tipo...
 - El maestro recoge las opiniones de los alumnos y realiza las modificaciones que ellos mismos pueden proponer. "Jóvenes y doncellas" reemplazan los términos que parecían inadecuados.
 - En el caso de la reiteración de términos, en cambio, el docente descubre que los alumnos no encuentran soluciones y propone diversas opciones para que ellos analicen y decidan. Cuando el docente propone opciones puede hacerlo con el propósito inmediato de mejorar este texto⁴ o con la intención de, una vez mejorado el texto, sistematizar algunos contenidos indispensables para que los alumnos vayan adquiriendo progresiva autonomía en la escritura. En este caso, por ejemplo, el docente anticipa una reflexión sistemática posterior acerca de las reglas de cohesión: ¿En qué casos es conveniente reemplazar por un pronombre, cambiar el orden de las oraciones, dejar de nombrar, emplear un sinónimo...?

4. Algunos problemas que se presentan durante el proceso de escritura pueden resolverse *en el caso particular* en el que los alumnos trabajan, pero exigirían –para ser sistematizados– algunos conocimientos previos que no los hacen aptos para ser considerados por el docente hasta instancias posteriores de trabajo con aspectos del sistema de la lengua.

Dictado al maestro de una nueva versión de un relato mitológico

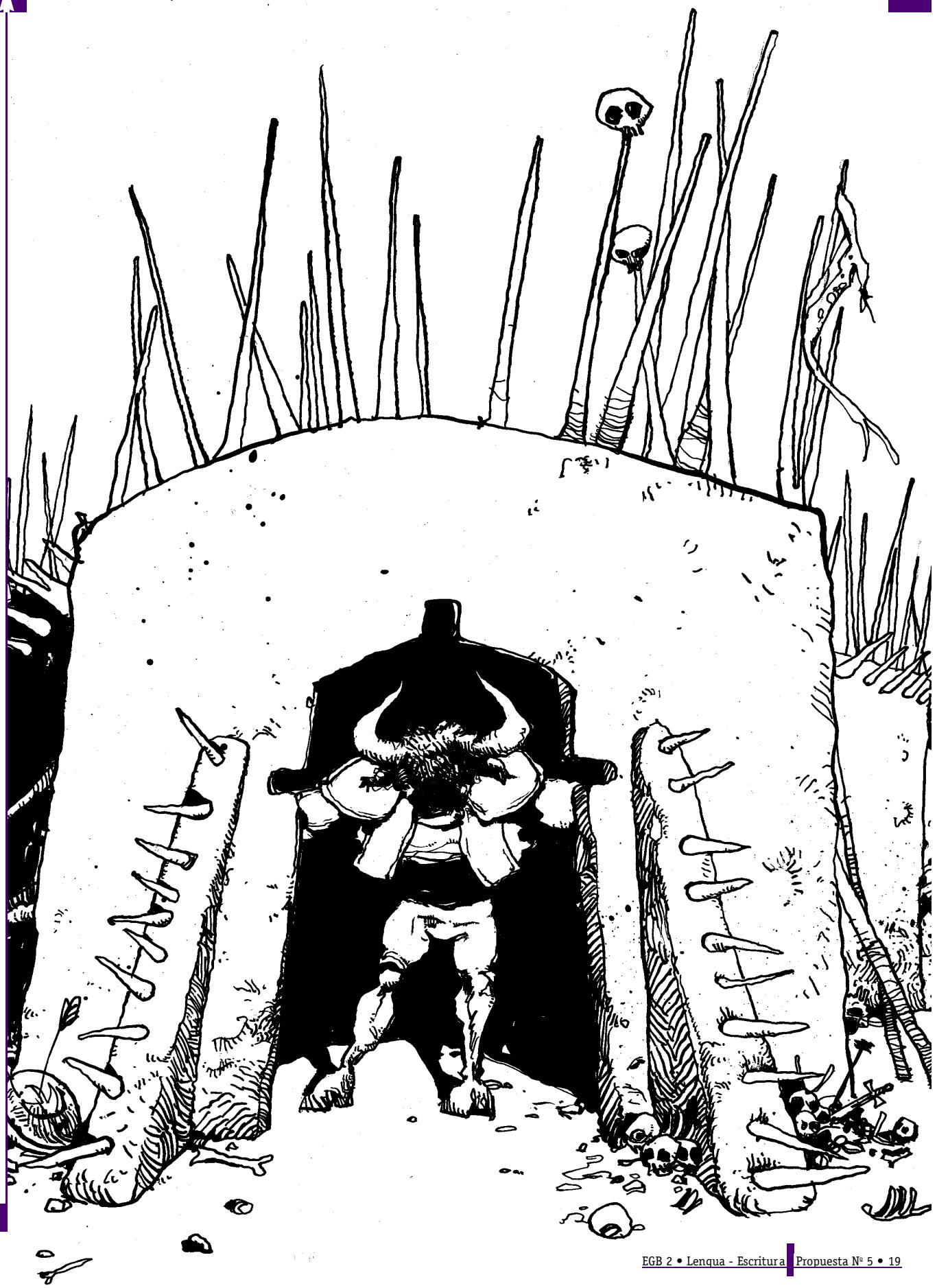
- Cuando la producción colectiva de un texto lleva varios días, a veces es necesario actualizar el plan de la narración antes de reiniciar la escritura.
- El docente debe, en esos momentos en que retoma la escritura, considerar si es necesario profundizar o reescribir algún aspecto de la versión que se está elaborando:
- retrabajar un episodio en particular: por ejemplo, la llegada de Teseo a Creta presenta múltiples variaciones en las diversas versiones. Al releer la producida por los niños, el docente la retoma porque no ha quedado suficientemente resaltado el aspecto sobresaliente del episodio: el impacto amoroso que la bella figura del héroe produce en Ariadna;
- revisar que a lo largo del relato vayan apareciendo posibles indicios que permitan que el lector anticipé el desenlace: los lectores deben advertir el amor que Teseo despierta en Ariadna y suponer que la joven encontrará alguna manera de ayudar al héroe,
- describir a alguno de los personajes principales o incluir en sus apariciones indicios de "qué se puede esperar de él" (¿ayudará o traicionará al héroe?);
- analizar con los alumnos si es necesario incluir en el relato ya sea un nuevo episodio, indicios o descripciones y, en ese caso, cómo y dónde incluirlos.

En la versión de los alumnos de sexto, el Minotauro aparece nombrado en varias ocasiones. Sin embargo, el maestro interroga: "¿Cómo van a dibujar al Minotauro cuando llegue el momento de ilustrar nuestra versión?". Los alumnos se apresuran a dar detalles acerca del aspecto del monstruo. "¿Cómo saben tanto sobre él?", vuelve a interrogar. Por supuesto, los alumnos pueden describir al Minotauro porque han leído sobre él en las distintas versiones. "Entonces, creo que en nuestra versión también es necesario mostrar a los lectores cómo era esta terrible bestia".

- La intervención del docente, en este caso, consiste en detener momentáneamente la escritura de la versión de Teseo, para que los alumnos se dediquen a describir al monstruo.

Para ello, sugiere que retornen a las diferentes versiones leídas, que vuelvan a los textos para relevan las características del Minotauro antes de iniciar la elaboración de la propia.

- El docente intenta que la búsqueda permita descubrir también a los alumnos algunos aspectos de la estructura del texto descriptivo para analizarlos particularmente con ellos: el anclaje, la "palabra de entrada" o presentación del tema que genera una expansión –*El Minotauro es un monstruo*– y, en algunos casos, da lugar a una reformulación –*un hombre con gran cabeza de toro...*–. Y, luego, poco a poco, la descripción de la bestia enumerando las partes que la integran y las propiedades de cada una de ellas: "[...] con los músculos tensos bañados en sudor, con gruesas narices, ojos crueles y diminutos, [...] con una imponente corona de cuernos largos y filosos como sables" (versión de Graciela Montes). La estructura de la descripción, así como las construcciones empleadas para cada uno de los elementos enumerados, las clases de palabras; la manera de poner en relación unas partes con otras, las comparaciones y las metáforas –una imponente corona de cuernos largos y filosos como sables–, son los temas que sucesivamente va focalizando el maestro para que los alumnos sistematizan, poco a poco, los diversos contenidos que convergen en el tema (véanse las Propuestas para EGB 3).
- La decisión del maestro –profundizar en la descripción, en este caso– depende de la historia escolar de los alumnos –qué contenidos ya han estudiado, cuáles les faltan estudiar– y de los contenidos previstos para el ciclo y el año que cursan.



PRODUCCIÓN DE RESÚMENES

El resumen es un texto que compromete la interacción entre la lectura y la escritura: para resumir hay que leer y comprender y, luego, escribir acerca de lo que se comprendió. Por lo tanto, se trata de una tarea doblemente compleja, aunque particularmente productiva debido, por un lado, a su importancia en la formación de los alumnos como estudiantes y, por el otro, a la reflexión sobre el lenguaje que ella genera.

Algunas situaciones posibles

Durante el Segundo Ciclo, los niños necesitarán comprender claramente cuál es el propósito de producir y quiénes serán sus lectores para poder emprender la tarea. Entre otras posibilidades, se puede plantear: confeccionar un texto para la contratapa de una antología que ellos mismos han preparado para dejar en la biblioteca de la escuela, reducir un texto extenso y difícil considerando básicamente que "resumir es estudiar" y no un paso previo para el estudio (véanse las Propuestas N° 3, **LEER PARA ESTUDIAR**, y N° 4, **LEER TEXTOS DIFÍCILES**), escribir el copete del artículo para una nota del periódico escolar o un texto "destacado" para sintetizar lo más importante de determinado tema de una enciclopedia.

Una vez que se haya establecido junto con los alumnos la finalidad para la producción escrita, pueden plantearse las siguientes situaciones:

- *Dictar el resumen al maestro.*

Luego de la lectura y discusión sobre un texto, todos los chicos van dictando al maestro lo que consideran que se debe conservar. De este modo, pueden centrarse en la composición del resumen sin aplicar "energía" a la escritura propiamente dicha y pudiendo focalizar su atención sobre la coherencia y la cohesión del nuevo texto.

- *Dictar resúmenes al maestro, pero por subgrupos, de tal manera que luego esos textos puedan ser utilizados por otros subgrupos que no participaron y que desconocen el texto fuente.*

Un grupo lee un texto y dicta su resumen al docente mientras el otro grupo –que realizará posteriormente la misma tarea con otro texto y en otra situación de trabajo– no está presente. Más tarde, cuando todos hayan pasado por esta instancia, cada subgrupo leerá su resumen al resto, quienes realizaran comentarios, sugerencias, críticas y preguntas. Acto seguido, se evalúan y se realizan las modificaciones que se consideren pertinentes.

Esta situación es exigente pero sumamente provechosa para instalar entre los niños la idea de que el resumen debe ser comprendido por todos los lectores, incluso por aquellos que no han tenido acceso al texto fuente.

- *Producir la escritura de un resumen y revisarlo.*

Por grupos o individualmente los niños producirán resúmenes escritos a partir de textos fuentes que sus pares no poseen y, luego, se someterán a distintas revisiones conjuntas: los textos se leen frente a los compañeros y ellos opinan sobre lo adecuado de los textos, se intercambian mutuamente las producciones para hacerse sugerencias... Estas puestas en común permiten poner de relieve cuáles son las cuestiones que será necesario considerar al producir este tipo de texto: "no se pone todo", "se tiene que entender todo", "tiene que estar ordenado", entre otros lineamientos generales.

Los alumnos, por lo tanto, escriben, leen, dictan y revisan resúmenes. Es decir, se trabajan diversas posiciones enunciativas, ya que mediante la práctica de cada una de ellas será posible elaborar distintos saberes, todos necesarios y complementarios.

Las intervenciones del maestro

Para poder realizar un resumen será necesario comprender la estructura del texto fuente (un desafío que se relaciona con los fenómenos de la comprensión de lo leído). Para alcanzar este objetivo, el docente interviene antes, durante y después de la lectura, tratando de que, en todos los casos, quede lo más claro posible el contenido a resumir y la forma en que el texto deberá expresarlo.

- Para que los alumnos lean, comprendan y resuman, el maestro trata de actualizar los conocimientos que ellos poseen acerca: del "mundo del texto", de los conocimientos provenientes de otras lecturas, de otras experiencias, de intercambios previos entre el docente y los niños sobre el tema que el texto desarrolla y, además, procurará que establezcan relaciones entre el contenido a resumir y esas otras informaciones que van recibiendo o que poseen. Este proceso de actualización del tema a trabajar les permite a los niños tener presente, al releer el texto, algunos aspectos generales del contenido que necesitan resumir.
- La profundización de la lectura que el docente propone a sus alumnos antes de la realización de un resumen parte de un análisis previo que realiza sobre la estructura del texto a trabajar. Si propone a sus alumnos, por ejemplo, resumir un texto expositivo –donde abundan las definiciones, las explicaciones, los ejemplos– cuando los alumnos dictan tratan de evitar reiteraciones de ejemplos del mismo concepto (supresión). Pero al mismo tiempo, intenta que mantengan los conceptos esenciales del texto fuente en el texto resumido (su macroestructura), así como marcas propias del género (por ejemplo, formas impersonales o predominio de verbos en tercera persona).

Al releer el resumen que van elaborando, el maestro señala el valor semántico y el empleo pertinente de los conectores que se emplean entre frases y entre párrafos. Los conectores son las huelgas léxicas que permiten mantener las relaciones de consecuencia (entonces, por eso...), de causa (por esa razón, a raíz de...), de oposición (sin embargo, al contrario...) u otras, que el texto fuente expresa y que permiten mantener la cohesión global durante la confección del texto resumido.

- El maestro propone la confección de resúmenes no sólo con el fin de seleccionar y retener la información más importante de un texto fuente, sino también como un camino para experimentar nuevas formas de "decir lo dicho". En este sentido, tiene la posibilidad de trabajar con sus alumnos la sustitución de palabras e incluso de algunas expresiones por otras que las incluyan (empleo de hiperónimos) y, también, reflexionar junto con los niños sobre cuáles son las restricciones que cada género impone. Por ejemplo: "La alimentación del joven se componía principalmente de pizza, fideos, pan y tortas, es decir que los farináceos eran la base de su alimentación." En esta frase, el hiperónimo *farináceos* permite reducir el texto empleando una expresión generalizadora. Sin embargo, si el texto fuese "El tigre, el leopardo, la pantera y el gato montés viven en estado salvaje", el texto no podría reducirse empleando hiperónimos como 'animales' o 'felinos' ("Los animales –o los felinos– viven en estado salvaje"), ya que el texto informativo exige mayores precisiones y mayor cuidado al presentar sus datos (en este caso, no *todos* los animales, ni *todos* los felinos viven en estado salvaje).



LA ORTOGRAFÍA EN EL AULA

La enseñanza de la ortografía tiene su origen en el contexto de situaciones de escritura, ya que es al escribir –y sobre todo al revisar un escrito–, cuando los alumnos pueden centrarse más sobre los problemas ortográficos. A partir de estos problemas, surgidos en el momento de tomar decisiones (“¿con v o con b?”, “¿con s o con c?”), es posible crear espacios de reflexión. Progresivamente (según el contexto, a partir de Segundo o Tercer año), los contenidos ortográficos, además de ser objeto de reflexión mientras se está escribiendo y revisando, también dan lugar a situaciones de sistematización. Desde allí, se elaboran conocimientos que permiten controlar la corrección de las nuevas producciones escritas.

Las intervenciones del docente

Las intervenciones del docente son, en ortografía, continuas y diversas; se llevan a cabo de manera sistemática e ininterrumpida a lo largo del año, del ciclo y del nivel, aunque el tipo de propuestas varía según el momento del proceso de producción de un texto en el que se encuentren los alumnos.

A Una interesante situación de escritura durante este ciclo es la producción de recomendaciones: con mucha frecuencia, los alumnos leen o escuchan a su maestro leer diversas obras literarias; entonces, una vez por mes, por ejemplo, ellos mismos podrían seleccionar por parejas una de las obras que les interese particularmente para recomendar su lectura a otros chicos –a través del periódico escolar, en una cartelera, en una página fotocopiada que se distribuya alternativamente por los distintos cursos, siempre de acuerdo con la edad de los posibles destinatarios-. No se trata de una toma de apuntes, de un diario íntimo o de una ayuda-memoria, donde el destinatario es uno mismo y, por lo tanto, no es necesario dedicarle un tiempo extra a la revisión. Por el contrario, el texto que se produce está destinado a lectores externos y debe expresar claramente lo que el autor quiere decir. El respeto por las convenciones ortográficas predispone favorablemente al lector hacia el autor y es uno de los aspectos que lo ayudará a comprender lo que el texto intenta expresar permitiéndole, incluso, realizar anticipaciones adecuadas, sin que se interponga el error ortográfico como obstáculo.

Durante la situación de escritura, el maestro enfocará principalmente sus intervenciones hacia la producción del texto (por ejemplo: “Es interesante la síntesis con que comenzaron, despierta curiosidad... ahora tal vez se podría generalizar más, decir de qué tipo de obra se trata. Si es una novela policial, o una de ciencia-ficción, para que los lectores se imaginen mejor cómo sigue la trama...”).

Mientras tanto, los alumnos también plantean dudas acerca de la ortografía; en este momento de la producción, sin embargo, el propósito puntual de la actividad es la producción escrita de las recomendaciones. El docente responde directamente a las consultas de los alumnos para permitirles que centren su atención en el contenido mismo del comentario: “va sin hache”, “te escribo ‘hacer’ para que decidas cómo se escribe ‘hicieron’”, “esa palabra aparece en el título de la obra, fíjense allí...”. En todo momento, se trata de no distraer el tiempo destinado al proceso de producción de las recomendaciones.

B Las consultas ortográficas de los alumnos mientras escriben, así como la lectura que el maestro va haciendo de los primeros borradores, pueden poner en evidencia algunas dudas o equivocaciones recurrentes de los niños o revelar otras específicas de esta situación de escritura. El maestro alterna entonces sus intervenciones; unas veces propone una instancia de corrección grupal o colectiva de párrafos extraídos de alguno de los textos de sus alumnos; otras, recrea un párrafo que reúna determinados problemas ortográficos detectados en muchas producciones, decidiendo dejar otros para otro momento.

[...] El autor buscaba en sus experiencias en la selva misionera los temas para sus cuentos que ablan de la vida del hombre junto a las vivoras, los insectos venenosos y los animales salvajes. En este libro se reunieron cuatro cuentos que son el loro pelado, la gamita ciega, la tortuga gigante y las medias de los flamencos. Los animales hablan como en las favulas y sus exprecisiones son divertidas para los niños...

Los alumnos discuten en parejas sobre cuáles son los aspectos ortográficos que será necesario corregir en el párrafo que el maestro copió en el pizarrón.

¿Qué podrían resolver los niños de Segundo Ciclo?

Por ejemplo: "... 'buscaba' y 'fábula' van con 'b larga'; los títulos van con mayúscula; 'hablar' va con 'h'..." .

A continuación, el maestro aprueba lo señalado e invita a los niños a pasar a corregir. Mientras tanto agrega: "Cada uno tiene que fijarse en su texto para ver si cometió estos errores y corregirlos... ". No llama la atención que los alumnos hayan señalado casi inmediatamente los errores del párrafo; en los niños más pequeños, de cuarto año por ejemplo, siempre resulta más fácil advertir un error ortográfico en una producción escrita cuando la consigna es "corregir la ortografía" que prevenirlo en el momento de la producción del texto, cuando están preocupados principalmente por el contenido del mismo. La intervención del docente busca mostrar e instalar una práctica de relectura y control sobre la propia escritura que aspira a que los niños, poco a poco, puedan ejercerla por sí mismos.

"Quedan errores, ¿alguno de los grupos los descubrió?", insiste el docente. "Víbora, ¿no va con be?", dice Carla tímidamente. "¿Por qué pensás que va con be, Carla?", pregunta el maestro. "Porque me parece que lo vi en el libro..." Mientras Carla responde, el maestro entrega varios diccionarios. "Van a tener que salir de esta duda que plantea Carla", indica, y los niños empiezan a buscar. "¿Quiénes habían empleado la palabra 'víbora' en sus recomendaciones? Fijense cómo la escribieron y constaten con el diccionario." "Víbora va primero con ve corta y después con be larga", afirma Manuel y pasa al pizarrón a corregir. Los demás revisan sus textos. En este caso, el docente está enseñando a usar el diccionario como fuente de información ortográfica.

"¿Tienen dudas con alguna otra palabra?", vuelve a interrogar el docente. Ante el silencio de los alumnos, señala: "'Expresiones' va con ese; ¿por qué creen que estoy tan seguro?" El docente cambia la pregunta, de "cómo se escribe" a "por qué se escribe de esa manera".

A diferencia de lo que hace cuando los alumnos necesitan estar plenamente atentos a la elaboración del texto, en los momentos de reflexión, el maestro no responde a las dudas ni convalida una opinión ortográfica; por el contrario, abre la duda y la discusión y remite al diccionario o a otros informantes seguros; de este modo, va enseñando a disponer de herramientas autónomas para aquellos momentos no escolares en los que sus alumnos se encuentren solos ante la necesidad de tomar decisiones ortográficas.

La producción de las recomendaciones continúa; antes de llegar a la versión final, el docente propone una nueva instancia de reflexión ortográfica. Esta vez señala: "En los textos que están escribiendo, encontré (anota en el pizarrón): 'volbieron-volvierón-bolvieron; vivió-sobrevibio; hiso-hicieron-hasen'. Les pido que cada uno trate, con su compañero, de discutir y proponer cuál es la manera correcta de escribir cada una de estas palabras. Luego lo vemos todos juntos".

En una y otra ocasión el docente tomó varias decisiones didácticas: eligió para reflexionar solamente algunos de los numerosos problemas ortográficos que presentan los escritos de los niños, propuso discusiones y consultas en un momento paralelo pero independiente de la situación de escritura; le dedicó a cada espacio de reflexión no más de 25 minutos. Siempre, solicitó a los niños que corrigan en sus escritos las palabras correspondientes retornando así al propósito didáctico: mejorar ortográficamente el texto que va a ser publicado.

La ortografía en el aula

C Cuando los niños terminan de elaborar las recomendaciones, el maestro revisa con ellos los textos y les indica las últimas correcciones ortográficas. De las distintas situaciones de reflexión que se presentaron a lo largo del proceso de escritura, vuelve a seleccionar algunas y a proponer a los alumnos un nuevo trabajo. El propósito del maestro es profundizar algunos de los contenidos ortográficos de acuerdo con diversos criterios: cuáles son las equivocaciones más frecuentes de los niños, qué temas no han sido trabajados a lo largo de la historia escolar del grupo, qué aspectos considera que –dentro de los contenidos ortográficos– los alumnos deben empezar a sistematizar.

"¿Se acuerdan de la palabra 'expresión'?", pregunta mientras la escribe en el pizarrón. "¿Por qué estamos tan seguros de que se escribe con ese?" Los alumnos recuerdan que habían recurrido a la palabra expresar, que no deja dudas, para decidir la escritura del término 'expresión'. "¿Quién pasa a escribir 'televisión'?", invita el maestro. Uno de los chicos pasa, pero antes de empezar a escribir, el maestro le sugiere: "Pensá si conocés alguna palabra que te permita estar seguro de cómo se escribe 'televisión'". "¿Televisor?", interroga el niño y escribe la palabra solicitada. "A ver, anoten en una hojita (les dicta): 'pan casero', 'decisión', 'abertura'. Vean si alguna palabra segura los ayuda a escribir éstas correctamente." Los alumnos advierten rápidamente la relación casero-casa pero no se les ocurren relaciones para las otras. "¡Abierto!", dice Manuel, pero se sorprende cuando el maestro le pregunta: "¿Con v corta o con b larga?". No puede haber seguridades con respecto a "abierto" pero la palabra los guía hacia una nueva pista: "¡Abrir!". El docente vuelve a interrogar: "¿Por qué podemos estar seguros?" Los niños no dudan en este caso: la 'erre' nunca puede ir detrás de un 've' corta. "Sabiendo cómo se escribe 'abrir', continúa el docente, ¿de la escritura de qué palabras podemos estar seguros?". El maestro anota luego en el pizarrón la palabra 'decidir' y pregunta a los niños si esa información les resulta útil para descubrir la escritura correcta de 'decisión'. "En parte sí y en parte no", comenta Tamara. "¿Qué más necesitan saber, Tami?", pregunta el maestro. "Si decisión –enfatizando la última sílaba– va con 'ese' o con 'ce'". El maestro propone varias palabras para ver si alguna de ellas responde esa pregunta: 'decidir', 'decidido', 'indeciso', 'indecisión'. Los niños se detienen un momento en el análisis de las palabras hasta descubrir que 'indeciso' es la adecuada para tomar de ella la información que buscan. "¿Por qué?", pregunta el docente. En este caso, los niños pueden llegar a enunciar un conocimiento ortográfico al que podrán apelar como herramienta en muchas otras situaciones de escritura: cuando es posible recurrir a una palabra de la familia en la cual la combinación de vocales y consonantes no puede presentar ninguna excepción (la combinación podría ser 'si' o 'ci' para el mismo sonido, pero de ninguna manera 'so' o 'co') se dispone de información ortográfica para escribir convencionalmente otras palabras de la misma familia. Los parentescos léxico-semánticos entre las palabras –familias de palabras / grupos de palabras relacionadas entre sí por su significado– se manifiestan a través de regularidades en el plano de la ortografía.

Del mismo modo, el docente podría haber propuesto que los alumnos analizaran parejas o grupos de palabras como solcito-piecito, mesita-rosita; contentísimo-buenísimo; hacer-deshacer-rehacer-malhechor; buscaba-saltábamos, para empezar a disponer de otro conocimiento ortográfico imprescindible. Por un lado, la raíz común de las palabras conserva su ortografía a pesar de las transformaciones morfológicas; por otro, los afijos que indican la transformación morfológica asumen también formas ortográficamente constantes: para formar diminutivos se agregan a la raíz sufijos como 'cito/cita' o 'ito/ita', los superlativos se construyen yuxtaponiendo 'ísimo' a la raíz, 'aba' o 'ía' son formas propias del imperfecto, por ejemplo.

Durante el Segundo Ciclo, las propuestas del docente tienden especialmente a formular aquellos criterios que a los alumnos les permitirán descubrir, en el sistema ortográfico, diversas regularidades que relacionan la escritura con otros planos de la lengua: el plano léxico-semántico (familias de palabras) y el morfológico-semántico (formación y derivación de palabras), por ejemplo. Al descubrir estas regularidades del sistema ortográfico los alumnos disponen de la posibilidad de preguntarse a

sí mismos en el momento de escribir: ¿de dónde viene esta palabra?, ¿con qué palabra se relaciona esta otra?. Estas situaciones de sistematización permiten llegar, incluso, al análisis crítico de algunas de las reglas ortográficas y a la formulación de otras.

El eje de la propuesta del docente, en conclusión, es la elaboración de recomendaciones de lectura para otros niños de la escuela. Para llegar a ella, los alumnos recorren un camino de lecturas múltiples y frecuentes y un proceso de producción textual que significa revisar y discutir cada párrafo para que el producto final exprese verdaderamente la opinión de sus autores. Sistématicamente, en medio del trabajo de lectura y escritura, el docente destinará breves espacios didácticos para la reflexión ortográfica y para la corrección parcial de este aspecto en los textos que se están produciendo. Mientras se concretan las acciones finales del proyecto de lectura y escritura, el docente destinará un bloque de trabajo –de 40 ó 45 minutos– a la sistematización de algunos conocimientos ortográficos a los que los alumnos podrán recurrir de manera cada vez más autónoma durante las próximas situaciones de escritura.



TE LO RECOMIENDO, ESTA DÁRMIOS
SE TRATA DE UN ÁLBUM LLAMADO
EL PRIMER AÑO TELECORONA PRESENTA
PERO DON LA DIFERENCIA QUE NO LAS
PODRÉ OIRME AL CONVIVIRLOS EN LOS
CICLOS FESTIVOS PARA LOS CHICOS
CON SENSIMIENTOS
SU AUTORA ES **SILVIA SCHUJER**,
ALICIA EN LOS AÑOS DE 1995, ADQUIRIR
ESCRIBIO CUENTOS Y
CHIVENTOS MEDIANTE 4 TÍTULOS
HISTORIAS DE UN PRIMER AÑO DE
SE MAMA GANÓ EL PREMIO CASA DE LAS
ARTES.

Título: LA BATALLA ENTRE ELEFANTES Y COCODRILOS

Autor: Ana María Shua

Illustrations: Alice Charré

Editorial: Sudamericana (colección Pan Flauta)

DATOS DEL AUTOR: Nació en 34. Ha es 1951. Escribió desde los doce años. Ha obtenido varios premios por sus novelas y cuentos, este es el primer cuento que escribió para niños.

Las cocodrilas venían viviendo con los elefantes ya que ellos necesitaban protegerse de la lagarta, el plátano era los cocodrilos único alimento que les permitía sobrevivir en la laguna.

Después de un tiempo se escuchó una risita lejana que se acercó en tres partes, como su nombre, y escondió la risa.

Ajústese un nuevo dispositivo que sea lo justo y devuelva una medida que cumpla el mayor número que海de. todos los demás.

Si quieren saber cuál es la ortografía de recomendado que lo lean.

[View as poster](#)

SÍNTESIS DE ESCRITURA

A lo largo del Segundo Ciclo, los docentes plantean múltiples situaciones de escritura, la mayoría de ellas formuladas como proyectos de trabajo cuyo objetivo es la producción de textos que se incluyan en situaciones discursivas que les den sentido, partiendo de la base de que texto y contexto son dos instancias inseparables. El maestro lleva a cabo *secuencias de escritura* a lo largo de las cuales va concretando diversos propósitos de enseñanza y de aprendizaje. Antes de comenzar la producción misma del texto, los alumnos se hacen cargo de la intención que tendrá el escrito y se inicia una etapa de actividades muy variadas: lectura, discusiones, búsqueda de información, elaboración de esquemas, toma de notas, ensayos que luego pueden integrar las producciones finales, etc. Es el momento en que el docente trabaja con los niños estrategias de planificación que, después, poco a poco los alumnos podrán llevar a cabo de manera autónoma.

La etapa misma de producción puede tener características muy diferentes según el tipo de secuencia, de tema, de propósitos, etc. en los que se haya originado; se puede realizar de manera individual, en grupo o colectivamente por medio del dictado al docente; puede ser de corta o larga duración. En el momento de producción es conveniente que el docente intervenga para que los alumnos descubran estrategias adecuadas de producción escrita, pues "la planificación y la revisión de los escritos no son actividades que espontáneamente planteen los alumnos" (véase **SÍNTESIS DE ESCRITURA** para EGB 1). Para llevar a cabo estas actividades, el maestro puede proponer acciones de todo el grupo, incorporarse en el trabajo de los subgrupos o discutir con un niño o con una pareja de niños; se trata de planificar y replanificar, de textualizar y revisar. La producción del texto se plantea generalmente como un trabajo con borradores; la primera producción escrita constituye casi siempre un primer intento de textualizar, es decir, de poner en texto las ideas reunidas acerca de un tema, se trata de un trabajo "para uno mismo" o del producto de la discusión grupal; la revisión posterior pone de manifiesto relaciones hasta entonces inadvertidas entre las diferentes ideas; al poder descubrir estas relaciones se enriquece la manera de entender el tema que se está exponiendo y se transforma el texto. La tarea sobre los borradores es un trabajo de escritura pero es también una actividad de reflexión sobre el contenido, de construcción de nuevos conceptos y de toma de conciencia de las necesidades del lector. Cada instancia de revisión es un momento privilegiado para sistematizar contenidos lingüísticos, discursivos, textuales, entre otros.

De la misma manera que en el Primer Ciclo, los diversos criterios que atraviesan la secuencia de situaciones suponen una organización del trabajo en espiral: volver una y otra vez sobre situaciones y contenidos, pero en cada vuelta, profundizar un poco más lo ya aprendido. Los criterios enunciados para EGB 1 son también válidos para este ciclo (véase **SÍNTESIS DE ESCRITURA** para EGB 1). Pero... ¿cuáles serían las profundizaciones posibles durante el presente ciclo? Es difícil proponerlas independientemente de los diversos contextos educativos: algo que representa un gran progreso en determinado contexto puede no serlo en otro. De todos modos, podemos transmitir al docente algunas sugerencias enunciando que los niños de Segundo Ciclo progresan en sus aprendizajes cuando: son cada vez más autónomos para escribir textos por sí mismos (cada vez más extensos y complejos); son cada vez más conscientes de adecuar el lenguaje a circunstancias de comunicación poco familiares y a interlocutores desconocidos; pueden planificar y revisar sus escritos por sí solos (y no sólo a partir de que el docente lo proponga); pueden emplear la escritura para tomar notas y estudiar por sí solos (nuevamente, no sólo porque el docente lo proponga); pueden formular preguntas cada vez más precisas sobre los problemas que les presenta la escritura (pasar de "¿Cómo se escribe 'ves'?" a "Ves' de 'ver', ¿va con ese o con zeta?"); tienen en consideración, cada vez más en la primera escritura y no sólo en la revisión, los conocimientos aprendidos en otras situaciones de es-

critura y en situaciones de sistematización sobre la lengua; disponen, progresivamente, del lenguaje específico de la disciplina para enunciar los problemas que presentan sus escritos y encontrar las soluciones (pasar de "Esto acá engancha mal" a "Cuando comienza el nudo necesito poner una frase que dé idea de que pasó mucho tiempo", o, al observar el escrito de un compañero, pasar de decir "'La gente estaban' está mal" a "Es 'estaba', porque 'gente' es singular"); acuden, cada vez con mayor independencia, a los libros de consulta del área –diccionarios y libros de gramática– para resolver problemas de escritura.

Algunos contenidos trabajados durante las situaciones

En **DICTADO AL MAESTRO DE UNA NUEVA VERSIÓN DE UN RELATO MITOLÓGICO** (Propuesta N° 5 para EGB 2) el eje de la tarea es, sin duda, la producción colectiva de un texto escrito, pero la base de la actividad es la lectura de obras que, por haber sido recreadas en distintas épocas y desde diversas tradiciones, pueden ser también reescritas por los niños después de que hayan descubierto en ellas cuáles son los núcleos esenciales de la acción, aquellos que hacen que la historia sea, efectivamente, una *nueva versión* de la misma obra. La tarea de esta propuesta, por lo tanto, consta de dos partes bien definidas: a) la lectura de diversas versiones de una misma historia (en este caso *La historia del joven Teseo*) reconociendo en todas ellas los momentos que inevitablemente se reiteran y b), en este caso, el dictado a la maestra de una nueva versión precedida de una discusión que permita al grupo acordar cuáles serán las posibles transformaciones. La situación de **DICTADO AL MAESTRO...**, durante el Segundo Ciclo, en general da lugar a sucesivos intercambios con el docente (quien tiene a su cargo la realización de la escritura) respecto de la coherencia global del texto y los recursos de cohesión empleados para reflejarla. Las intervenciones del docente proponen opciones, devuelven a los niños algunos de los problemas de textualización, sugieren retornar a los "textos fuentes". En el caso expuesto, se vuelve al texto en busca de la *descripción del Minotauro*, situación que le permite al docente reflexionar acerca de la descripción y sistematizar los principales conceptos con respecto a ella.

En **PRODUCCIÓN DE RESÚMENES** (Propuesta N° 6, EGB 2) nuevamente, la primera parte de las actividades está centrada en el eje de la lectura. La elaboración de resúmenes de algunos de los textos consultados no consiste en una "actividad previa al estudio", sino que constituye un paso mismo de la "situación de estudiar". El docente enmarca el tema: actualiza saberes previos de los niños, propone aproximaciones por medio de diversos recursos y se propone, en algunos casos, como "escritor" del resumen. Como el docente ha realizado un análisis previo del texto a resumir, aprovecha entonces profundamente la posibilidad de reclamar a los niños "las ideas esenciales" y "la organización" del nuevo texto solicitándoles que observen la progresión de las relaciones causales, temporales y de oposición, expresadas en el texto fuente. Y, además, los ayuda a identificar los núcleos temáticos del texto fuente señalándoles que reparen en títulos, subtítulos, organizadores textuales y signos de puntuación. Los niños también pueden resumir en subgrupos textos diferentes y analizar luego mutuamente las posibilidades que el resumen brinda a los lectores de aproximarse realmente al tema, o pueden resumir individualmente o por parejas, sometiendo luego el texto a la lectura crítica de sus compañeros y del docente.

Síntesis de escritura

En **LA ORTOGRAFÍA EN EL AULA** (Propuesta N° 7, EGB 2) se propone al maestro de segundo ciclo que centre su atención en la revisión de los textos que los niños producen, pues es ése el momento más propicio para ofrecerles la posibilidad de "pensar la ortografía", consultarse mutuamente, consultar textos seguros o someter su escrito a la herramienta correspondiente de la computadora. Paulatinamente, es esperable que los alumnos incorporen saberes ortográficos al mismo tiempo que concretan su producción escrita.

La arbitrariedad de la ortografía, su convencionalidad, es un aspecto innegable, sin embargo, a lo largo del segundo ciclo, los niños tienen la oportunidad de acercarse a todos aquellos saberes que ponen a la ortografía en relación con otros planos de la lengua: *el léxico-semántico (familias de palabras)*, *el morfológico-semántico (formación de palabras)* y, aun, *el semántico-sintáctico y el etimológico*. Al establecer estas múltiples relaciones, los alumnos tienen la oportunidad de *pensar la ortografía*. Es a partir de esta instancia que el docente puede propiciar que sus alumnos se pregunten a sí mismos: "¿de dónde proviene una palabra?" o "¿cómo se ha formado?" y, entonces, proponer situaciones de sistematización tratando de que los niños lleguen a la formulación crítica de diferentes *reglas ortográficas*.