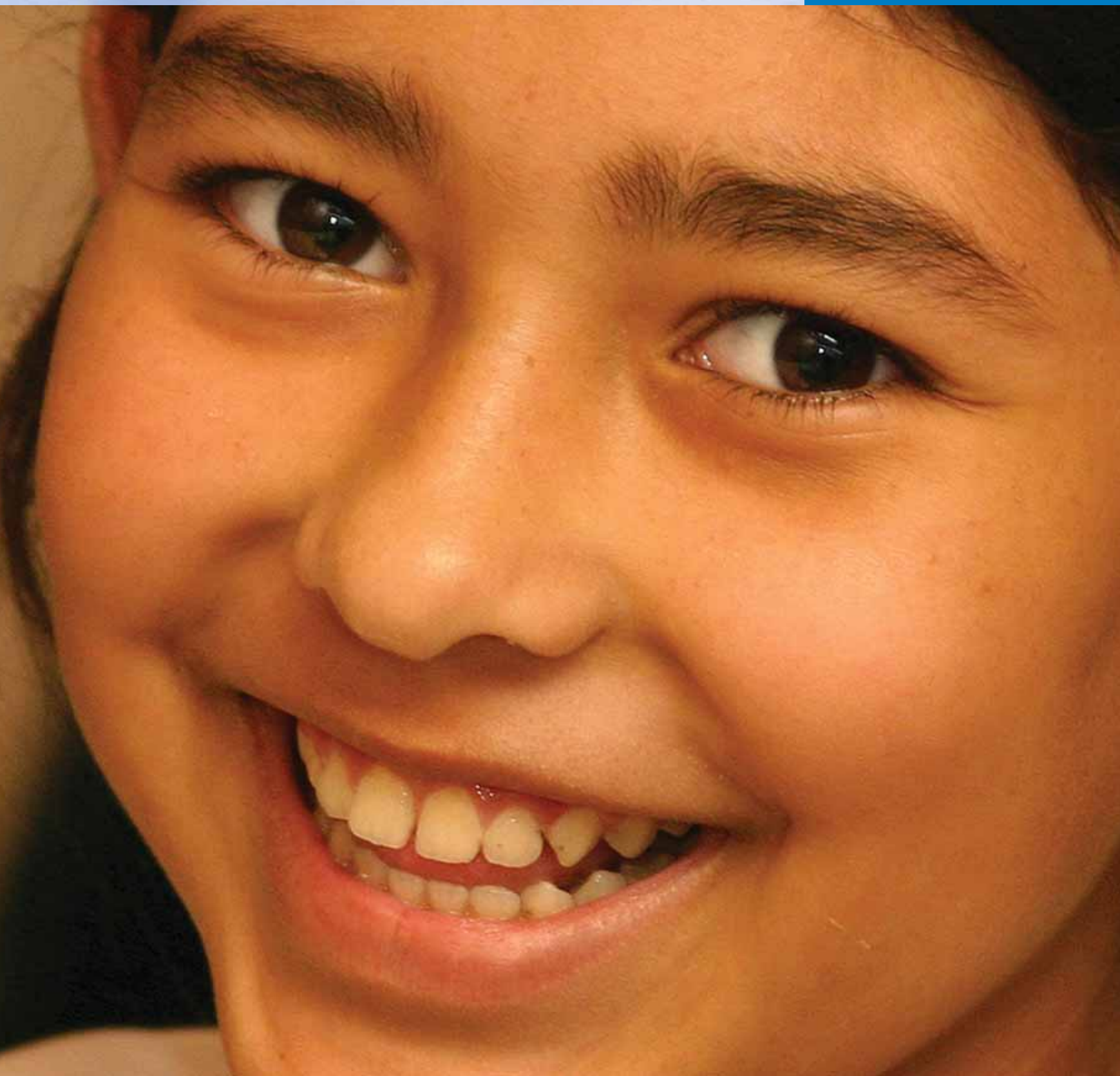


Todos pueden aprender
L E N G U A

3º



Educación para todos
ASOCIACIÓN CIVIL

Fundación
Noble
Grupo Clarín

unicef 

Responsable Técnico de UNICEF

Elena Duro. Oficial de Educación

Responsable Técnico de la Asociación Civil Educación para todos

Irene Kit. Presidente

ISBN-13: 978-92-806-5433-0

ISBN-13: 92-806-5433-0

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Asociación civil Educación para todos

1ª edición agosto de 2007

9000 ejemplares

Todos pueden aprender - Lengua en 3º

23cm x 30cm

Cantidad de páginas: 64

ISBN-13: 978-92-806-5433-0

ISBN-13: 92-806-5433-0

Primera Edición: agosto de 2007

Esta publicación puede ser reproducida parcialmente siempre que se haga referencia a la fuente.

UNICEF - Oficina de Argentina

Junín 1940. Planta Baja (C1113AAX)

Ciudad de Buenos Aires

Correo electrónico: buenosaires@unicef.org

Internet: www.unicef.org/argentina

Asociación civil Educación para todos

Eduardo Acevedo 211. Dto. 2 F (C1405BVA)

Ciudad de Buenos Aires

Correo electrónico: mejor@educacionparatodos.org.ar

Internet: www.educacionparatodos.org.ar

El Programa *Todos Pueden Aprender* ha sido declarado de interés educativo por la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, por Resolución N° 105/2006.

Todos pueden aprender

Lengua en 3º

Autoras: Sara Melgar
Marta Zamero

Coordinación autoral: Elena Duro
Irene Kit

La concepción general de este proyecto y las orientaciones de producción del conjunto de materiales de apoyo son, en gran medida, frutos de la contribución de la profesora Mónica S. Farías, destacada pedagoga que falleció a fines de 2004. Su temprana muerte no le permitió alcanzar a ver los resultados positivos logrados con la puesta en práctica de muchas de sus ideas, siempre dirigidas a la mejora de la enseñanza y los aprendizajes a favor de una educación más justa para todos. Los que compartimos con ella la génesis y el lanzamiento de este proyecto recordamos siempre con gran afecto su calidad humana y su capacidad intelectual, y reconocemos la deuda de gratitud que hemos contraído con ella.

Representante de
UNICEF en la Argentina: Gladys Acosta Vargas

Responsables de edición: Hugo Labate
Norma Merino

Diseño: Silvia Corral

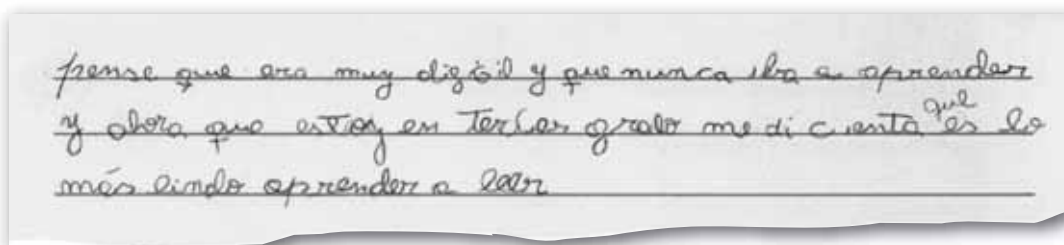
Fotografías: UNICEF/Cristina Posadas
Asociación civil *Educación para todos*

Índice

1. El tercer año	7
2. El repaso inicial	9
2.1. La exploración del manual	9
2.2. Repasar el trabajo con las consignas	10
2.3. Repasar el trabajo con los cuentos	11
2.4. Otro contenido para el repaso: el sistema alfabético	11
3. Leer y escribir para aprender los contenidos de las áreas: la lengua como contenido transversal	13
3.1. ¿Enseñamos a usar la lectura y la escritura para aprender?	13
3.2. La lengua es un contenido transversal	14
3.3. Las estrategias de estudio no son naturales	14
3.4. Alfabetizar a través del curriculum	14
4. La lectura	17
4.1. Leer en todos los espacios curriculares	17
4.2. Seleccionar textos y distribuir tiempos	18
4.3. El texto explicativo en la alfabetización inicial: secuencia de lectura de un texto de Ciencias Naturales	19
4.4. ¿Todo eso con cada lectura?	30
4.5. Condiciones de un buen texto explicativo en la alfabetización inicial	31
4.6. La extensión de los textos	31
5. La escritura	33
5.1. Escribir en todos los espacios curriculares	33
5.2. La escritura de texto explicativo en la alfabetización inicial: secuencia de escritura de informe en Ciencias Naturales	34
5.3. La escritura de texto explicativo en la alfabetización inicial: secuencia de escritura de resumen	38

6. La oralidad	45
6.1. Hablar y escuchar en todos los espacios curriculares	45
6.2. El texto explicativo en la alfabetización inicial: exposición oral sobre un tema	46
6.3. Entre la lengua oral y la escrita: la lectura en voz alta	48
7. El léxico	49
7.1. Tareas y espacios curriculares	49
7.2. La enseñanza del vocabulario, previa a la lectura	50
7.3. El empleo de mapas semánticos, luego de la lectura	51
8. La ortografía	53
9. La gramática	57
9.1. ¿Cómo se enseña la gramática en el tercer año?	58
9.2. La reflexión gramatical desarrollada en este Módulo	58
10. Lecturas sugeridas	61

1. El tercer año



El tercer año de la escuela primaria cierra el ciclo de la alfabetización inicial en la medida en que sienta las bases para la apropiación de la lengua escrita como sistema y consolida los aprendizajes básicos de lectura y escritura que posibilitan el desarrollo de la alfabetización avanzada en los siguientes ciclos de la escolaridad.

La segunda alfabetización o alfabetización avanzada se caracteriza por la comprensión y producción de textos más extensos, complejos y específicos, por la integración de formas de reflexión gramatical y normativa que favorecen la autonomía lectora y escritora y por la utilización de la lengua escrita como una herramienta para aprender.

Recordemos que el **enfoque de la alfabetización inicial** de este Programa se sustenta en:

- Una concepción cultural de la alfabetización según la cual alfabetizarse no es aprender una técnica sino ingresar en la cultura escrita como miembro pleno.
- Un conocimiento específico de los sistemas que posibilitan el acceso a la cultura escrita: el sistema alfabético y el texto.
- Muchas certezas pedagógicas respecto de la capacidad de los niños y las niñas para aprender a leer y escribir, si se les brinda el tiempo y la enseñanza adecuados.
- Mucha confianza en el saber experto del docente y en la organización de la escuela como ámbito para enseñar y aprender en general y en particular, para alfabetizar.

Este enfoque está desarrollado con mayor profundidad en **Todos pueden aprender. Lengua y Matemática en el Primer Ciclo**, y es recomendable que los docentes realicen una lectura completa de este material.

Los niños y las niñas que, acompañados por sus docentes, experimentan estas propuestas de enseñanza, trabajan desde el comienzo del primer año con secuencias didácticas cuyo punto de partida es siempre un texto completo, narrativo, poético o instruccional. Esas secuencias con tareas enlazadas les permiten apropiarse de estrategias para explorar y aprender a leer textos, oraciones y palabras, además de iniciarse en la escritura. Si los docentes y las instituciones han enseñado los contenidos de primero y segundo años siguiendo esta propuesta, sus alumnos y alumnas han tenido oportunidades para desarrollar confianza en sus posibilidades lectoras y escritoras, y los textos son para ellos una realidad cotidiana.

Sin embargo, este aprendizaje de ninguna manera está acabado en el tercer año de la escolaridad obligatoria. Por el contrario, alumnos y alumnas aún deben encontrar muchas oportunidades, en su escuela, con sus docentes, para:

- Profundizar su conocimiento y práctica respecto de que los textos escritos permiten representar y expresar el pensamiento de una manera diferente de la lengua oral y complementaria respecto de ella.
- Reconocer que no se escribe como se habla, sino que la escritura tiene convenciones que le son propias, que un buen escritor conoce y usa.
- Experimentar la lectura colectiva para que puedan compartir y acrecentar sentidos, e individual para que puedan leer con creciente comprensión, fluidez y autonomía.
- Sistematizar sus conocimientos sobre el sistema de escritura; comprender, a través de la práctica en clase con sus docentes, compañeros y compañeras, que los textos están conformados por frases que, a su vez, se componen de palabras; que las palabras escritas están compuestas por grafías que mantienen una relación variable con los sonidos que ellos perciben al hablar.
- Experimentar la escritura como producto de un trabajo en el marco del cual la planificación, intercambio y discusión de borradores, tanto como la revisión cuidadosa, sea de una palabra, una frase o un texto completo son los pasos necesarios, habituales, desafiantes y movilizadores de la tarea del escritor.

Es muy importante que en el tercer año se sostenga la continuidad de un fuerte y asiduo trabajo sobre los textos y el sistema de escritura, en el cual todos los alumnos y las alumnas recuperen las secuencias de tareas sobre textos narrativos, poéticos e instructivos que trabajaron en los años anteriores, para afianzar los conocimientos adquiridos y superar los problemas pendientes.

Paralelamente a este proceso de afianzamiento y consolidación de los aprendizajes de los primeros años, se profundizan las estrategias de lectura y escritura, para lograr que los alumnos y alumnas comprendan a través de la experiencia, que leer y escribir son herramientas para aprender los contenidos de los diversos espacios curriculares.



En resumen, el tercer año desarrolla la **última fase de la alfabetización inicial** en un proceso que ofrece continuidad de los aprendizajes que se vienen desarrollando y a la vez focaliza un nuevo uso de la lengua en los distintos espacios curriculares: **leer y escribir para aprender**. El abordaje de este uso de la lengua escrita implica un nuevo eje de trabajo en torno del cual se nuclean también la escucha, el habla y la reflexión gramatical, como se verá a lo largo de este Módulo.

2. El repaso inicial

Así como se propone para el segundo año, abrir el tercero con un período de repaso de un mes de duración también resulta muy beneficioso. En el repaso los alumnos y las alumnas tendrán oportunidades para vincularse nuevamente con los contenidos del año anterior, recordar los problemas que enfrentaron en el aprendizaje de la lectura y la escritura, preguntar por lo que no comprendieron o siguen sin comprender. Los docentes pueden profundizar acerca de la necesidad y pertinencia de iniciar el año escolar con un repaso en **Todos pueden aprender. Lengua en 2º, 2. Los beneficios del repaso.**

Los contenidos fundamentales del repaso de tercer año son la exploración del manual, las consignas, los textos narrativos y el sistema alfabético.



2.1. La exploración del manual

Es habitual que en el tercer año los docentes seleccionen un libro para el trabajo en los espacios curriculares, habitualmente llamado “manual”. Esto ofrece la oportunidad de preguntarse en clase qué es y para qué se usa un libro de lectura o manual, persiguiendo la idea de que niños, niñas y docentes puedan coincidir en que se trata de libros que sirven para aprender y que por eso tienen una organización específica que hay que explorar y conocer para usarlos provechosamente.

La exploración del manual debería ser sistemática. Primero sus partes: tapa, contratapa, lomo, hojas y páginas, luego el título.

Después, las secciones correspondientes a los espacios curriculares: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Naturales, Educación Artística... Es importante que los niños y las niñas aprendan a escribir bien estas palabras y que sepan qué se trata en cada espacio curricular.

La exploración del manual reclama un tiempo de trabajo porque, como se señaló, es el material de estudio que los alumnos y las alumnas deben aprender a manipular y comprender. Sugerimos las siguientes actividades:

- Explorar **el índice**, leerlo, explicar para qué sirve, usarlo en la búsqueda de diferentes partes en ejercitaciones rápidas con lecturas “de vistazo” para encontrar rápidamente las secciones, las lecturas, los números de página.
- Explorar **la página de manual** como espacio paratextual con características específicas: en general se trata de doble página enfrentada, suele presentar sistemas de íconos que indican qué actividades son grupales, individuales, orales o escritas; presenta textos introductorios y marginales, ilustraciones, cuadros, mapas y diagramas para leer y estudiar, además de consignas y preguntas con líneas o recuadros para el llenado.

Algunas actividades rápidas “de vistazo” con las páginas de manual de los distintos espacios curriculares son:

- “para anticipar” mirando las ilustraciones y los títulos de qué espacio curricular es una página.
- “para diferenciar” por las siluetas: títulos, esquemas, ejercicios para llenado, cuestionarios.
- “para interpretar y verbalizar” qué significan los íconos.

Solo después de esta exploración y familiarización con el libro es posible iniciar la lectura de las páginas del manual, reduciendo uno de los riesgos en la comprensión que es el desconocimiento del portador del texto.

2.2. Repasar el trabajo con las consignas

Este repaso puede realizarse sobre dos materiales: el manual que ya han examinado globalmente y el cuaderno del año anterior. Ambos permiten que los alumnos y las alumnas vuelvan a leer los textos que más gravitan en su vida académica: las consignas.

Es importante que se dedique tiempo a recuperar y sistematizar la reflexión acerca de la consigna tal como desarrolló en segundo año, dada su importancia en la vida escolar y su incidencia en el gradual desarrollo de la autonomía de los alumnos y las alumnas. Será de gran ayuda para los docentes leer detenidamente la propuesta de trabajo que se incluye en **Todos pueden aprender. Lengua en 2º, 4.1. El texto instruccional; la consigna**. Para abordar el repaso, los docentes pueden retomar las consignas de los cuadernos de segundo año y seleccionar instructivos para jugar, armar objetos o hacer comidas, que figuren en manuales de uso habitual; también podrán utilizar algunos textos ya seleccionados por los docentes de segundo año que pueden haber quedado sin desarrollo.

Para recordar...

- Una buena consigna indica claramente la acción que se ha de realizar por medio de uno o varios verbos. Por ejemplo, si la consigna dice solamente **IMAGINAR**, algún niño o niña puede pensar que basta con que piense y entonces no escribe nada. Debe decir **IMAGINAR y ESCRIBIR** (donde le indiquen).
- Además debe tener claramente indicado el objeto, el lugar y la finalidad. Por ejemplo, **Buscar palabras que nombren animales** es una mala consigna porque el alumno o la alumna puede limitarse a buscar en su memoria, sin hacer nada más. En cambio, **Buscar en diarios y revistas palabras que nombren animales, recortarlas y traerlas a la escuela mañana** es una buena consigna porque permite saber exactamente qué hacer.

Estas actividades con las consignas son una necesaria rutina de trabajo hasta que los niños se familiaricen con el modo de interpretarlas y comiencen:

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

En **Todos pueden aprender. Lengua en 2º** se explica que hay un conjunto de verbos propios de las consignas escolares, que los alumnos y las alumnas habrán de identificar y trabajar en clase con el docente y los compañeros y las compañeras hasta que reconozcan su significado y sepan qué deben hacer en cada caso.¹ Esta tarea contribuye en gran medida a la apropiación de vocabulario e incremento del caudal léxico de los alumnos y las alumnas, cuya profundización es uno de los ejes de trabajo en el proyecto del tercer año.

2.3. Repasar el trabajo con los cuentos

En el primer año, este Programa propone que los niños y las niñas trabajen sobre cuentos de patrones o estructuras repetidas y retahilas que faciliten sus primeros aprendizajes de la lengua escrita; en el transcurso del segundo año, se recomienda que aborden la lectura de narraciones más complejas que incorporan actividades interpretativas más exigentes.

Es conveniente que el repaso, así como el trabajo del tercer año en su totalidad, insista y profundice en esta línea. Si los docentes desean emplear libros de cuentos y poemas en lugar de los textos que se encuentran en los manuales, en las **Lecturas sugeridas** de este Módulo pueden consultar las principales colecciones en circulación en nuestro país. Cualquiera de los libros de esas colecciones tiene material adecuado para los niños y las niñas en esta etapa.

El trabajo de repaso con los cuentos ofrece a los niños y las niñas una oportunidad de vivenciar y experimentar que leer y escribir son prácticas que permiten:

- Comunicar por escrito lo que ellos piensan y quieren compartir y a la vez enterarse a través del texto escrito de lo que piensan y quieren comunicar los demás.
- Imaginar mundos alternativos y recrearse a través de la lectura de la obras de la literatura infantil.

Es recomendable que los docentes puedan releer de los siguientes puntos, relacionados con estas cuestiones: **La construcción social de la autonomía lectora** (en **Todos pueden aprender. Lengua y Matemática en el Primer Ciclo**); **El texto narrativo en la alfabetización inicial** (**Todos pueden aprender. Lengua en 1º**) y **El texto narrativo... con mayor complejidad** (**Todos pueden aprender. Lengua en 2º**).

2.4. Otro contenido para el repaso: el sistema alfabético²

En este proyecto alfabetizador se promueve el posicionamiento de los niños y las niñas como **verdaderos lectores de textos completos desde el inicio de la alfabetización**, y simultáneamente, **un trabajo sobre la palabra** como puerta de entrada al aprendizaje del sistema alfabético de escritura.

Toda palabra escrita muestra el sistema alfabético funcionando con todas sus características puesto que la palabra se lee y escribe linealmente, con letras sucesivas; puede ser escrita en distintos tipos de letras, se separa del resto con un espacio, y tanto para leerla como para escribirla es necesario conocer el principio alfabético, -es decir la relación entre grafemas y fonemas- y la ortografía que le es propia.

1 Se sugiere releer atentamente el punto referido a los verbos de uso frecuente en las consignas.

2 Para planificar esta parte del repaso se sugiere la relectura minuciosa de **Sexta tarea. Lectura, escritura y revisión de palabras, en Todos pueden aprender. Lengua y Matemática en el 1er. Ciclo.**

En el enfoque de este Programa, la palabra ha constituido desde el primer año un territorio de exploración y experimentación. Es imprescindible sostener la continuidad de este trabajo porque sobre él se asientan los conocimientos ortográficos que comienzan a desarrollarse con mayor profundidad y sistematización en el tercer año de la escuela primaria.

El repaso del sistema gráfico se plantea en dos situaciones didácticas diferentes: cuando se trabaja el léxico en la secuencia de tareas y como juego en otros momentos. Ambas situaciones están desarrolladas y ejemplificadas en **Todos pueden aprender. Lengua en 1º y Todos pueden aprender. Lengua en 2º**, cuya lectura es muy recomendable para los docentes de tercer año.

El período de repaso permite afianzar procedimientos de análisis y comparación de palabras, de escritura (con y sin ayuda) y revisión guiada de palabras con diferentes dificultades, de completamiento, agregado y cambio de letras en relación con el cambio de sentido, y de reconocimiento de correspondencias entre formas gráficas distintas, fundamentalmente la relación entre mayúscula y minúscula, imprenta y cursiva que comenzaron a trabajar años anteriores.

El docente, los alumnos y las alumnas pueden llevar folletos, periódicos, avisos publicitarios, libros, manuscritos de distintas personas para que los niños y las niñas, en pequeños grupos, practiquen la lectura de frases y textos breves escritos con distintos tipos de letras. Los manuales de estudio del tercer año, los cuentos y poemas en los libros de lectura para el tercer año, están escritos en letras de molde con sus mayúsculas y minúsculas, pero también aparecen títulos con letras de variados diseños tipográficos cuya observación atenta hay que orientar.

Para planificar esta parte del repaso, será de utilidad a los docentes la relectura minuciosa del apartado **Sexta tarea. Lectura, escritura y revisión de palabras**, en **Todos pueden aprender. Lengua y Matemática en el Primer Ciclo**.



3. Leer y escribir para aprender los contenidos de las áreas: la lengua como contenido transversal

El tercer año comienza a poner en foco, a través del trabajo con géneros conceptuales³, una idea fundamental para la vida escolar:

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

3.1. ¿Enseñamos a usar la lectura y la escritura para aprender?

Al analizar las actividades de aprendizaje de los distintos espacios curriculares, como se presentan en los manuales de uso habitual en el tercer año, podemos observar que para resolverlas, los alumnos y las alumnas tienen que utilizar distintas estrategias⁴ de lectura y escritura como por ejemplo, describir y explicar a través de la observación de un dibujo, recuperar informaciones o comparar datos, resolver situaciones problemáticas, justificar puntos de vista, formular preguntas, responder preguntas literales -que se contestan con los datos presentes en el texto -e inferenciales -que se responden buscando y seleccionando conocimientos almacenados en la memoria o en otras fuentes de información (otros libros, enciclopedias).

Nuestras observaciones cotidianas dan cuenta de las dificultades de los alumnos y las alumnas ante los desafíos que les plantean las lecturas y escrituras en cada campo del conocimiento, cuando no son debidamente orientados por docentes que enseñen esos contenidos y brinden oportunidades específicas para practicarlos. Más aún, en muchos casos, estas dificultades parecen ser las determinantes del frecuente incumplimiento de las tareas, de las fallas en la interpretación de las consignas, de la falta de atención y comprensión y, en suma, del bajo nivel de logros en los aprendizajes de los diferentes espacios curriculares.

Los docentes pueden hacer una sencilla comprobación de lo dicho revisando las consignas y tareas de cualquier manual en uso, desde primero a noveno año. Este análisis permite tomar conciencia de que muchas veces existe una contradicción entre lo que se solicita a los alumnos y las alumnas que resuelvan y los propios juicios de los docentes en relación con las posibilidades autónomas que tienen de hacerlo.

Esta comprobación debería mantener a los docentes en estado de alerta y reflexión permanente sobre la relación entre las exigencias de comprensión y producción de textos explicativos que plantean a los alumnos y las alumnas y la enseñanza concreta y efectiva que ellos reciben en la escuela.

A partir de esta constatación, se explicitan a continuación algunas cuestiones como punto de partida para la propuesta de trabajo en tercer año.

De manera general, a los géneros que forman parte de un circuito comunicativo que tiene por finalidad primordial presentar su contenido como objeto de conocimiento se los considera pertenecientes a géneros conceptuales. Estos transponen y adaptan al aula los contenidos de los textos científicos.

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

3.2. La lengua es un contenido transversal

Los contenidos referidos a las habilidades básicas de leer, escribir, escuchar y hablar ocupan siempre un lugar central en la escolaridad, porque, para aprender, los alumnos y las alumnas necesitan apropiarse de los géneros discursivos que sirven de expresión y soporte a los conceptos de cada campo de conocimiento. Los textos no sólo desempeñan funciones comunicativas sino también cognitivas.

Los contenidos de la producción y comprensión oral y escrita se requieren como instrumentos o condiciones básicas para el aprendizaje de los contenidos de todos y de cada uno de los espacios curriculares, áreas y campos del conocimiento.

A su vez, los contenidos específicos de los distintos espacios curriculares proporcionan los contextos que conectan la comprensión y la producción oral y escrita con experiencias concretas, significativas y culturalmente situadas.

3.3. Las estrategias de estudio no son naturales

El desarrollo de las estrategias de estudio no es un proceso natural, espontáneo y mucho menos sencillo. Por el contrario, es un proceso cultural; los alumnos y las alumnas han de ser enseñados y estimulados para aprender a comprender textos explicativos y obtener conocimientos a partir del acto de leer, así como a escribir de manera clara, conceptual y comunicativa; a escuchar cada vez más selectivamente y a usar vocabularios cada vez más específicos.

Si bien hablar y escuchar son habilidades que se adquieren en el entorno social primario (la familia, el barrio), siguen siendo objeto de enseñanza escolar porque el desarrollo de la escucha atenta, la comprensión y uso del registro formal y los términos y conceptos de cada contenido del curriculum no se aprenden espontáneamente; se aprenden en la escuela a partir de una didáctica específica.

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

3.4. Alfabetizar a través del curriculum

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

En relación con la primera, es necesario destacar que para aprender a leer no basta con saber las letras (concepción aún fuerte y extendida entre muchos docentes), y tampoco basta con sólo crear un buen ambiente alfabetizador. La propuesta de este Programa para primero y segundo años logra buenos resultados en la medida en que implica un fuerte y exhaustivo trabajo de comprensión lectora y escritura en clase, a partir de secuencias y tareas articuladas y sostenidas en el tiempo que abordan sistemáticamente el conocimiento de la lengua y la comunicación escritas.

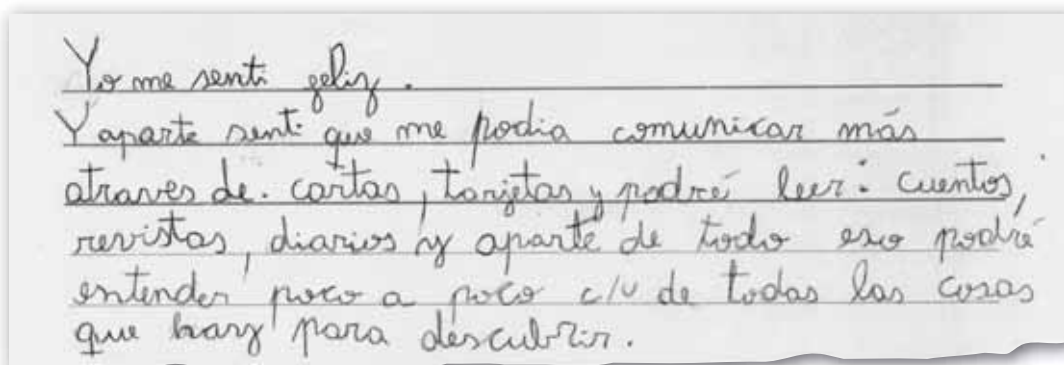
En este Programa, la articulación vertical reside en que instituciones y docentes garanticen a sus alumnos y alumnas de tercer año la continuidad de ese exigente trabajo, que se asienta en un marco teórico explícito.

Por su parte, la articulación horizontal requiere una planificación que explicita contenidos, espacios curriculares, secuencias didácticas, tiempos y responsabilidades. Es necesario articular el trabajo alfabetizador en todos los espacios curriculares, para la enseñanza de los siguientes dominios básicos:

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



4. La lectura



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

Si bien es posible enunciar en general algunas estrategias de lectura (muestreo, inferencia, anticipación, etc.) los textos tienen características lingüísticas particulares que exigen al lector el uso de estrategias específicas para comprenderlos. Dicho en otros términos, comprender un texto narrativo literario no requiere las mismas estrategias lectoras que reclama la comprensión de un texto explicativo sobre el crecimiento de las plantas; por lo tanto, saber leer un cuento no habilita necesariamente para saber leer textos de Ciencias Sociales, Matemática o Ciencias Naturales.

La comprensión de textos explicativos requiere estrategias específicas porque su finalidad es presentar los contenidos como objeto de conocimiento y porque, además, pertenecen a diferentes campos científicos en los que hay distintos modos de comunicar los saberes.

Por eso es importante enseñar a los alumnos y las alumnas cómo se busca, se reconoce, se procesa y se emplea la información en los textos conceptuales o explicativos. Hay que conocer estas estrategias desde un buen principio y el tercer año es momento apropiado para empezar a hacerlo.

4.1. Leer en todos los espacios curriculares

En relación con la articulación horizontal entre los espacios curriculares es necesario tomar algunas decisiones. En general, los docentes del tercer año seleccionan un manual que tiene textos correspondientes a los espacios curriculares. Para enseñar a leerlos es preciso seleccionar un *corpus* de esos textos y elaborar secuencias didácticas, tomando como base las que se presentan más adelante. Los docentes no sólo pueden así “decir” cómo se comprende un texto, sino también ser modelos de cómo se lee, cómo se resuelven las dificultades de lectura y cómo se emplea lo leído en cada área. De esta manera, a través del ejemplo concreto, los alumnos y las alumnas comparten con un experto el uso de los instrumentos lógicos y lingüísticos que les permiten comprender, reformular y emplear los conocimientos aprendidos a partir de la lectura.

En resumen:

- **Para cada espacio curricular:** Se puede seleccionar un conjunto de lecturas disciplinares y proponer el desarrollo de secuencias didácticas de lectura. En estos espacios, la lectura es una herramienta para apropiarse de contenidos disciplinares de las ciencias.
- **Para el espacio curricular Lengua:** El texto literario es propio de este espacio curricular. Por lo tanto, en el tercer año hay que hacer una selección de textos literarios (provenientes del manual o de otras fuentes) para que los niños y las niñas puedan profundizar, afianzar y realizar de modo cada vez más autónomo lo que ya han aprendido, puesto que este año cierra una etapa importante de la alfabetización. Los textos literarios se trabajan en clase con los modelos de secuencia de lectura de cuentos y poemas exhaustivamente desarrollados en los Módulos de primero y segundo año, cuya lectura detallada y uso en el tercer año se recomienda a todos los docentes que participan de este Programa. Asimismo, en relación con los textos de ciencias, en el espacio curricular de Lengua se enseñan, ejercitan y sistematizan las estrategias cognitivas y lingüísticas de lectura que se habrán de emplear en todas las áreas. Se verá con ejemplos en el desarrollo de la secuencia didáctica, bajo el subtítulo [En Lengua](#).

4.2. Seleccionar textos y distribuir tiempos

El análisis de los principales libros de tercer año de las editoriales más conocidas nos muestra que los espacios de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales suelen tener un promedio de 10 lecturas cada uno. Cada lectura se desarrolla en una carilla de aproximadamente 20 a 25 renglones, sin incluir ejercitaciones y cuestionarios.

Para enseñar a leer el texto explicativo en el tercer año es imprescindible el trabajo presencial, en clase, de tres cuartas partes de esas lecturas informativas. Es recomendable ofrecer una experiencia de andamiaje exhaustivo sobre catorce lecturas de textos informativos (siete de Ciencias Sociales y siete de Ciencias Naturales) a lo largo del año como base para garantizar un aprendizaje complejo que habrá de completarse en los años siguientes.

En la primera mitad del año escolar, estas lecturas deberían realizarse siempre en clase con fuerte modelado del docente como se explicará más adelante. En el segundo periodo, el docente puede alternar el modelado fuerte en clase de un texto explicativo durante una semana, con la delegación a los alumnos y las alumnas de una lectura breve (de 15 a 20 renglones) como tarea para la semana siguiente, con lo cual completará las lecturas restantes de cada área. En este caso, la lectura puede ir acompañada por una guía de preguntas, cuyas respuestas serán retomadas en clase. Así podrá cumplimentar la totalidad de las lecturas de las áreas.

Las lecturas de Matemática se cumplen en sus horas correspondientes.

En un cálculo restringido, el año lectivo permite disponer de 30 semanas completas, las cuales pueden distribuirse en iguales proporciones entre las lecturas literarias y las lecturas de las áreas.

Por lo tanto, esta propuesta resulta viable, y no menoscaba la enseñanza de la literatura, mientras que agrega el enorme valor de la comprensión del texto explicativo al proceso alfabetizador de los alumnos y las alumnas.

4.3. El texto explicativo en la alfabetización inicial: secuencia de lectura de un texto de Ciencias Naturales

TAREA INICIAL

Las lecturas narrativas, poéticas e instruccionales cuentan con un conocimiento discursivo existente en los alumnos y las alumnas puesto que ingresan a la escuela, aunque nadie les haya leído cuentos antes de dormir, habiendo experimentado relatos, chismes, cuentos de pueblo o de barrio, series de televisión; lo mismo sucede con canciones, coplas y tantanes; además, no hay niño que no sepa qué es una receta de cocina. En cambio, los textos explicativos circulan en libros, manuales y enciclopedias, no se recitan en las esquinas ni en las reuniones familiares y por eso su comprensión es algo que hay que producir en la escuela.

Para la propuesta que se desarrolla a continuación, tomamos como base la lectura de una página de Ciencias Naturales (*Curiosos de 3º*, Buenos Aires, Longseller, 2005).

TAREA 1

Exposición del docente y conversación

Foco: Escucha y activación de conocimientos previos

Antes de leer el texto seleccionado, alumnos y alumnas deben activar sus conocimientos sobre el tema. Esta tarea es una práctica habitual en este enfoque alfabetizador, que los niños y las niñas han realizado con textos ficcionales, poéticos e instruccionales desde el primer año. A partir de tercero, lo harán también con los textos de estudio.

Recordemos que la activación mental previa a la lectura es un poderoso aliado de la comprensión posterior del texto, porque centra la atención del alumno o la alumna sobre el tema de su futura lectura y porque trae a su conciencia muchas de las palabras que luego va a encontrar leyendo. Un lector experto activa sus conocimientos previos sólo con leer el título del texto o recorriendo el índice, pero los niños y las niñas tienen que aprender a hacerlo. Por ejemplo, si van a leer un texto sobre cómo crece una planta, el docente debe explicarles que van a leer un texto de Ciencias Naturales que trata ese tema y formular preguntas para que los alumnos y las alumnas expliquen lo que ya saben: si las plantas son todas iguales; qué tienen parecido o diferente; qué plantas conocen; de dónde nacen; cuáles son sus partes; cómo nos damos cuenta que crecen; qué necesitan para crecer, etc.



En el cuaderno

Hablamos sobre las plantas. Ilustración.

TAREA 2

Léxico

Foco: Vocabulario anterior a la lectura

La conversación guiada, anterior a la lectura, activa los saberes previos de los niños y las niñas y permite hacer una lista de palabras clave en el pizarrón: semilla, raíz, planta, tronco, rama, flor, fruto, hojas, tierra, agua, luz, calor, crecer, regar, nacer, cuidar, madurar. Los alumnos y las alumnas escriben esas palabras y exploran su correcta escritura y pronunciación.

Si los alumnos y las alumnas no las mencionaron, el docente debería incorporar progresivamente palabras específicas que se usan en el campo de conocimiento al que pertenece el texto: en este caso, por ejemplo, “germinar”; “tallo”; también debe ayudarlos a pensar en un tiempo y un “proceso”, puede preguntarles por las “condiciones” para que de una semilla crezca una planta, etc.. Es el momento para que el docente escuche atentamente todo lo que dicen los alumnos y las alumnas, en especial sus conceptos ingenuos o erróneos. Sin contradecirlos ni avergonzarlos, es importante que el docente tome nota de estas concepciones para poder transformarlas mediante la experimentación, la observación y la lectura.

La recuperación de saberes previos y el uso de un léxico cada vez más específico se potencian a través de la conversación y el intercambio en clase. Al principio, este proceso es colectivo y externo a los alumnos y las alumnas, mediado por el docente y compartido con los pares durante todo el tercer año. La activación individual, autónoma y silenciosa es más compleja y se produce después de mucha práctica colectiva.



En el cuaderno

Bajo el título *Palabras para leer*, los niños y las niñas copian la lista de palabras escritas en el pizarrón y revisan su correcta escritura.



En Lengua

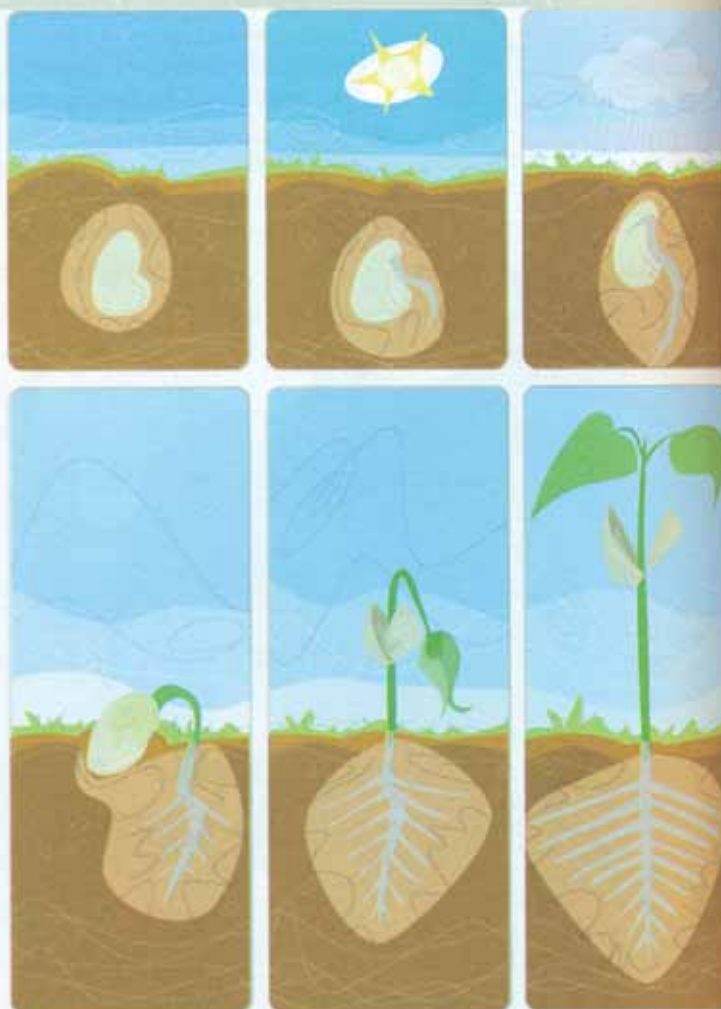
La reflexión sobre el vocabulario es un aprendizaje prioritario de tercer año. Se considera necesario enseñar este contenido en relación con los textos que se leen y escriben puesto que el aumento del vocabulario mejora la comprensión lectora y permite realizar reformulaciones en los textos escritos. En el espacio curricular de Lengua se toman estas palabras para armar familias de palabras derivadas de una raíz común (planta, plantación, plantón); para reflexionar sobre su significado en distintos contextos (la planta del pie, la planta de lechuga, la planta baja de un edificio), para aprender sus singulares y plurales irregulares (raíz, raíces), sus antónimos (crecer, decrecer); para ordenarlas alfabéticamente y ejercitar la correcta escritura de palabras que no tienen regla ortográfica (la “g” en germinar, germinación, germinado; la “s” en semilla, la “h” en hoja).

El nacimiento de una planta

Una planta nace luego de un largo proceso que se inicia en la semilla. Esto significa que cuando la semilla se encuentra en determinadas condiciones se inicia el crecimiento de la pequeña planta que tiene en su interior. Sólo después de este proceso la planta desarrolla todas sus partes y cumple las funciones que le permiten vivir.

La semilla contiene el alimento necesario para el crecimiento de una nueva plantita, que se encuentra en su interior. Pero necesita encontrar humedad, calor y luz para poder *germinar*, es decir, para convertirse en una planta.

Primero, la semilla se hincha. Lentamente, la plantita empieza a desarrollarse: surgen las raíces y, luego, el tallo. Más adelante, nacen las hojas y la nueva planta puede empezar a fabricar su alimento.



Los alumnos y las alumnas concentran su atención en la página, observan y describen lo que ven: el texto lingüístico central, las ilustraciones o fotos (con o sin epígrafes), cuadros, gráficos, y los textos complementarios a la lectura, como preguntas para responder, actividades ampliatorias, etc.

Dentro del texto lingüístico, es necesario distinguir título y subtítulo/s en relación con el tamaño y tipo de letra y luego los párrafos marcados con sangría inicial. El docente formula preguntas. *¿Cuál es el título? ¿Y el subtítulo? ¿Qué relación hay entre ellos? ¿Dónde explicará lo que se ve en la ilustración? ¿Qué indican las flechas? ¿Hay recuadros? ¿Hay diferentes colores? ¿Por qué hay preguntas? ¿Qué tendríamos que hacer con ellas?* Es necesario que todos los niños y las niñas participen de esta exploración y que entiendan cómo está organizada la página.

Es importante preguntarles: *¿Qué creen que nos explicará esta página del libro sobre el nacimiento de una planta?* Y en esta tarea, también es importante anotar en el pizarrón lo que digan. En este momento el docente incorpora, sin pretender que los alumnos y las alumnas los memoricen, los términos referidos al tema del texto informativo. Por ejemplo, los niños y las niñas dicen: *“Va a decir cómo crece la planta”, “cómo es”, “qué partes tiene”, “para qué sirve cada parte, por ejemplo, la raíz”*. Y el docente reformula estas expresiones utilizando términos técnicos y anota respectivamente en el pizarrón: *“Va a explicar el proceso de crecimiento”, “la descripción de la planta, las funciones de sus partes”*.

Es el docente quien usa las palabras técnicas y las repite hasta que se hagan habituales en la escucha para los alumnos y las alumnas.

TAREA 4

El tema del texto

Foco: Lectura de título y subtítulo/s. Reformular para comprender y subtitular para aclarar el tema

Para esta tarea los niños y las niñas tienen el texto sobre el banco. Leen los títulos y subtítulos y recuerdan que se distinguen por su ubicación y tipo de letra.

Los **títulos** plantean un problema. Habitualmente, títulos y subtítulos son **fragmentos y nominalizaciones**, es decir, frases del tipo que la gramática tradicional llamaba oraciones unimembres. Esta particularidad sintáctica suele presentar dificultades para la comprensión. En estas frases no hay verbo conjugado sino sustantivos, por ejemplo, “Terminaciones”, “Los tiempos del azúcar”, “Más problemas” “Del mar a la mesa”, “Ciudades de ayer” o construcciones de un sustantivo derivado de verbo más un complemento, por ejemplo, “El nacimiento de una planta”. “El crecimiento de las ciudades”, “La fabricación del pan”.

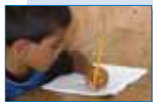
En estos casos, el lector inexperto tiene dificultades para reponer el agente (¿quién?) que realiza la acción (¿qué hace?). El problema consiste en que el sujeto semántico (¿quién?) o el objeto (¿qué?) están en el complemento. Por eso es muy importante enseñar a los alumnos y las alumnas a transformar las nominalizaciones en oraciones con el verbo conjugado: “El nacimiento de una planta”, en “La planta nace”; El crecimiento de las ciudades“, en “Las ciudades crecen”, “La fabricación del pan”, en “(Alguien) fabrica el pan”. En este último caso los niños y las niñas comprenden que el pan es fabricado por alguien que no se dice en el título pero se explica en el texto y por lo tanto es una información que se puede recuperar y reponer en un subtítulo aclaratorio.

Este proceso de explicación se llama **reformulación o paráfrasis**⁵ y es muy útil porque los alumnos y las alumnas se acostumbran a simplificar las dificultades sintácticas procesando el texto y expresándolo con sus propias palabras. A partir de esta tarea, saben qué grandes unidades de información tiene la página que van a leer, porque leyeron los títulos y los parafrasearon.

Algunos títulos plantean otro problema. Hay títulos que expresan claramente el tema del texto, por ejemplo: “¿Cómo se inventó la aspiradora?”, “La historia del papel”, “Los instrumentos musicales”. En otros casos, los títulos no informan acerca del tema, por ejemplo, “Dime con qué andas y te diré por qué”, es el título de un texto sobre bicicletas; “Cuando el cuerpo tiene alas” desarrolla una breve historia del ballet.

En estos casos, los alumnos y las alumnas con su docente tienen que observar toda la página hasta encontrar datos y palabras claves que les permitan formular un subtítulo aclaratorio.

Por lo tanto, el trabajo con la reformulación de títulos puede realizarse con diferentes propósitos: transformar nominalizaciones en oraciones con verbos conjugados y también para elaborar un subtítulo que explicita más directamente el tema, por ejemplo “La bicicleta” en lugar de “Dime en qué andas y te diré por qué”. En todos los casos se trata de trabajo sobre oraciones y da lugar a la producción de nuevas frases.



En el cuaderno

¿Cómo entendemos los títulos?

El nacimiento de una planta. La planta nace.

El cruce de Los Andes. (Alguien) cruzó Los Andes.

“Dime en qué andas y te diré por qué”. La bicicleta.

Reformular, en sentido amplio, significa producir un nuevo texto a partir de la paráfrasis de un texto fuente. El término **paráfrasis** tiene dos acepciones: por un lado, explicación o interpretación amplificativa de un texto para ilustrarlo o hacerlo más claro e inteligible y por otro, traducción en verso en la cual se imita un texto original. En este Módulo utilizamos el término en su primera acepción.

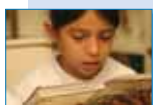
TAREA 5

Lectura de párrafos

Foco: Exploración de la información visual propia del párrafo

Para ejemplificar la secuencia de tareas, se propone como modelo el trabajo con el texto “El nacimiento de una planta”, de la página de manual.

Lo primero que los alumnos y las alumnas deberían hacer es observar que el texto que aparece debajo del título está compuesto por párrafos, marcados por una sangría inicial, separados por punto y aparte y formados por dos o más oraciones. Así, pueden reconocer cuántos párrafos tiene el texto. Hay que enseñarles a observar esta información visual y explicarles que cada parte así separada se llama **párrafo** (y se escribe la palabra en el pizarrón). En un texto bien escrito y bien puntuado, cada párrafo trae una información nueva e importante relacionada siempre con el tema que expresa el título.



En el libro

Los alumnos y las alumnas reconocen los párrafos. Los cuentan y los marcan.

Tarea 5.1

Lectura del primer párrafo

Una vez ubicado el primer párrafo, observan cuántas oraciones tiene. En este caso hay tres oraciones. Los alumnos y las alumnas las identifican y el docente insiste en la observación del punto final de oración y la mayúscula inicial.

Se inicia la lectura de la primera oración. Conviene que los niños y las niñas lean de a dos y comenten entre ellos qué quiere decir lo que leyeron. Luego el docente formula preguntas que tienen dos propósitos simultáneos: alentarlos a la reformulación del texto fuente con sus palabras y confrontar respuestas y posibles interpretaciones personales con la información literal del texto. Para el primero es necesario no sólo que los niños y las niñas hablen sino que sean cuidadosamente escuchados; para el segundo, el docente tiene que presentar desafíos para que sus alumnos y alumnas discutan y releen: *¿Entonces el texto dice que la planta nace de repente, en seguida?* La información del texto que impide esta interpretación es “luego de un largo proceso”, expresión que se relee. La idea es que lleguen a expresar que “proceso” implica tiempo.

Una vez que quedó claro el sentido de la primera oración, se pasa a la segunda. Pero antes, debemos recordar que los lectores comprendemos los textos cuando cumplen **condiciones de lecturabilidad** que se relacionan con la **distribución de la información**. El texto plantea un punto de partida, parte de una **información nueva para el lector**: las plantas nacen de una semilla después de un proceso.

Una vez que eso se expresó, pasa a ser información dada, conocida por el lector. El texto sigue avanzando, mediante la incorporación de otra información nueva que se relaciona con la ya dada. Muchas veces una palabra (concepto) que está en la oración anterior se repite en la oración siguiente y sirve de unión para incorporar otra información nueva. A este proceso se lo llama **progresión temática**. En los textos de estudio de tercer año es muy frecuente la **progresión temática lineal simple**: alguna palabra dicha antes aparece en la frase siguiente y se le añade una información nueva y así sucesivamente.

En el texto que estamos leyendo:

“Una planta nace luego de un largo proceso que se inicia en la semilla. Cuando la semilla se encuentra en determinadas condiciones se inicia el crecimiento de la pequeña planta que tiene en su interior. Sólo después de este proceso la planta desarrolla todas sus partes y cumple las funciones que le permiten vivir”.

Es posible enfocar la atención de los niños y las niñas hacia esta característica de los textos a través de recapitulaciones, preguntas y consignas:

Lean la segunda oración. (Nuevamente leen de a dos, comentan entre ellos qué quiere decir lo que leyeron y lo expresan.)

Subrayen la/s palabra/s que se repite/n en la segunda oración.

¿Qué agrega, añade, dice, informa la segunda oración que no decía la primera?

En este caso, los alumnos y las alumnas tienen que entender que la segunda oración les provee la siguiente información nueva:

- Que la planta está en la semilla.
- Que la planta crece si la semilla se encuentra, está, en “determinadas condiciones”.

¿La oración expresa, informa cuáles son esas condiciones? No. Dice que son “determinadas”. ¿Qué quiere decir eso? Es el docente quien muestra aquí sus propios procesos de interpretación, sus propias paráfrasis de lector experto: *¿Qué quiere decir que la semilla tiene que tener determinadas condiciones?* Por ejemplo, *¿una semilla crecerá si la ponemos sobre un vidrio, en la oscuridad, sin nada de agua?*

Cuando los niños y las niñas responden según su experiencia (*Necesita tierra, agua, luz*), el docente les hace ver que él planteó unas condiciones y los alumnos y las alumnas propusieron otras. No cualquier condición, sino una determinada, necesaria, favorece el crecimiento. De paso conviene reflexionar con los alumnos y las alumnas sobre el significado de estas palabras y frases “condición determinada, necesaria, sin la cual (la planta) no puede crecer”.

La oración leída no explicó las “determinadas condiciones”.



Tarea 5.2

Hay que ver qué dice la oración siguiente.

“Sólo después de este proceso la planta desarrolla todas sus partes y cumple las funciones que le permiten vivir”.

En realidad, la siguiente oración no desarrolla la cuestión de las condiciones, sino que retoma la idea de que para que la planta crezca hace falta un proceso. Es importante que el docente les haga ver a los alumnos y las alumnas que el párrafo deja pendiente una cuestión, deja abierta una necesidad de información que será necesario buscar en otro párrafo.

En el cuaderno

Al terminar de leer el primer párrafo los alumnos y las alumnas repasan lo que leyeron y formulan breves oraciones, oralmente y por escrito en el pizarrón primero y luego en el cuaderno, donde recuperan los conceptos:

La planta nace de la semilla. La semilla necesita condiciones para crecer. Crecer es un proceso.

Lectura del segundo párrafo

“La semilla contiene el alimento necesario para el crecimiento de una nueva plantita, que se encuentra en su interior. Pero necesita encontrar humedad, calor y luz para poder *germinar*, es decir, para convertirse en una planta.”

Identifican las oraciones del párrafo. Los alumnos y las alumnas leen la primera e intercambian interpretaciones: *¿A qué se refiere la oración?* A la semilla (sujeto de la primera oración e información dada). *¿Qué información nueva expresa a propósito de la semilla?* Que contiene dos cosas: la planta y el alimento para la planta. La estructura canónica de esta oración permite conocer primero el “quién” (sujeto, “la semilla”) y luego el qué hace/qué le sucede, (predicado, “contiene el alimento necesario para el crecimiento de una nueva plantita, que se encuentra en su interior”). *¿Se aclaró la cuestión de las condiciones?* Todavía no; sigue pendiente.

La siguiente oración dice “necesita”, lo cual es una llamada de atención ya que en el punto anterior se relacionaron “determinadas condiciones” con “condiciones necesarias”, “condiciones que la semilla necesita”. Entonces, “necesita” anticipa que se va a informar algo acerca de las condiciones.

Pero aparece un problema sintáctico que puede obstaculizar la comprensión: el sujeto no está presente y es necesario realizar una inferencia para reponerlo. Hay que enseñar a los alumnos y las alumnas a buscarlo, preguntando: *¿Quién necesita qué cosa?* Seleccionamos la forma del pronombre “quién”, porque el pronombre interrogativo “qué” conduce inmediatamente hacia el reconocimiento del objeto directo sintáctico, que al estar expreso no presenta problemas, pero lo que necesitan los niños es pensar en el sujeto, que es lo que falta.⁶

6 Durante la vigencia de la gramática estructural, en el siglo pasado, estas interrogaciones estuvieron mal consideradas, pero modelos gramaticales más actuales las proponen porque son las que usa el hablante nativo para entender su lengua, es decir que son pragmáticamente pertinentes.



En este párrafo, el sujeto ha sido omitido varias veces y el docente tiene que formular preguntas para que los niños y las niñas lo hagan explícito: *¿Quién germina? ¿Quién se convierte en una planta?*

“La semilla contiene el alimento necesario para el crecimiento de una nueva plantita, que se encuentra en su interior. Pero (la semilla) necesita encontrar humedad, calor y luz para (la semilla) poder germinar, es decir, para (la semilla) convertirse en una planta”.

En el cuaderno

Los alumnos repasan lo que leyeron y elaboran breves oraciones, primero oralmente a partir de preguntas formuladas por el docente.

¿Cuáles son, según lo que acabamos de leer, las condiciones determinadas o necesarias? Humedad, luz y calor.

¿Qué pasa cuando la semilla está en estas condiciones? Germina.

¿Qué informó este párrafo? ¿Qué anotamos en el cuaderno?

La semilla tiene adentro el alimento y la planta. Para que germine la semilla necesita humedad, luz y calor.



En Lengua

El docente plantea la observación de los tipos de oraciones que encontraron:

“La semilla contiene el alimento necesario para el crecimiento de una nueva plantita”.

“Necesita encontrar humedad, calor y luz para poder germinar”.

En la primera está expresado el sujeto; en la segunda no, pero el lector lo puede reponer. Esto es objeto de reflexión con los alumnos y las alumnas y de reposición cada vez que haga falta en las lecturas de tercer año. No hace falta incluir nombres (tácito, expreso, desinencial) hasta que no afiancen el procedimiento de reposición.

El docente plantea un problema de cohesión del párrafo que se puede resolver a nivel oracional con la elisión (supresión) del sujeto y la incorporación de palabras para conectar. Esto implica la resolución de un problema lingüístico que requiere la transferencia del conocimiento anterior: el sujeto puede estar o no estar dicho.

Problema: *Si quiero escribir un párrafo con estas tres oraciones, ¿cómo hago para no repetir “la semilla”?*

La semilla contiene el alimento necesario para la nueva plantita.

La semilla necesita encontrar humedad, calor y luz para germinar.

La semilla se convierte en una planta.

Tarea 5.3

Posible solución:

La semilla contiene el alimento necesario para la nueva plantita PERO necesita encontrar humedad, calor y luz para germinar ENTONCES/ASÍ/DE ESTA MANERA se convierte en una planta.

Los niños y las niñas exponen sus soluciones, comparan y finalmente escriben el párrafo sin repeticiones.

Lectura del tercer párrafo

“Primero, la semilla se hincha. Lentamente, la plantita empieza a desarrollarse: surgen las raíces y luego, el tallo. Más adelante, nacen las hojas y la nueva planta puede empezar a fabricar su alimento”.

¿Qué informa este párrafo? Desde el principio el texto dice que la planta no crece de repente, sino que hay un proceso. En este párrafo se leen dos cosas importantes: un proceso tiene pasos y los pasos se desarrollan en el tiempo. Hay palabras que dicen qué pasa primero y qué pasa después. **¿Cuáles son esas palabras?** Las buscan y subrayan leyendo con el compañero. Los niños y las niñas exponen sus respuestas y luego esas palabras se marcan en el párrafo escrito en el pizarrón: “primero”, “luego”, “más adelante”.

Luego se reconstruye el proceso, para lo cual los niños y las niñas leen cuidadosamente el párrafo. En el pizarrón el docente escribe, al dictado de los alumnos y las alumnas, el proceso en forma de columna. Si es necesario, se agregan más palabras que indican orden.

Primero la semilla se hincha .

¿Por qué se hincha la semilla? El texto no lo dice, hay que inferir, es decir, reponer una información que no está presente, que no es literal y debe ser enseñada por el docente ya que es parte de lo que los alumnos y las alumnas tienen que aprender.

Segundo surgen las raíces .

El texto dice: “surgen las raíces y luego, el tallo”. **¿Cómo entendemos esa frase?** Hay una coma donde debería haber un verbo: “surgen las raíces y luego surge el tallo”. La oración se lee grupalmente con los alumnos y las alumnas, en voz alta hasta que logren representar la coma con una pausa significativa y puedan descubrir que es la marca de una palabra que no está expresa pero que se puede buscar cerca, en la misma oración.

Más adelante, nacen las hojas y la nueva planta puede empezar a fabricar su alimento .

“Más adelante” es una construcción adverbial engañosa: lo más habitual es que indique lugar, por ejemplo, “Más adelante había un cerro”, pero también puede indicar tiempo: “Más adelante nacen las hojas”. Hay que ayudar a los alumnos y las alumnas a identificar sin confundir estos dos sentidos.

Esta oración contiene una información nueva e importante. En el primer párrafo dice que la semilla tiene alimento para la plantita. *¿Siempre la plantita se alimenta de la semilla? ¿Qué está informando esta frase?*

El docente expone la información necesaria sobre el tema para que los niños y las niñas puedan relacionar la fabricación del alimento con las hojas (lo cual no es explícito en el texto) y así puedan pensar en dos fases en la alimentación de la planta:

Primero, la semilla tiene el alimento.

Segundo, la planta fabrica el alimento a partir de las hojas.

Esto nos enseña que todo texto se continúa en otros textos, deja cuestiones abiertas y permite formularse nuevas preguntas. En este caso: *¿Cómo fabrica la planta su alimento una vez que tiene hojas?*



En el cuaderno

Completar

La semilla se hincha porque

Surgen las raíces y luego el tallo.

Se recupera oralmente la información del último párrafo y luego escriben en colaboración con el docente, en el pizarrón y en el cuaderno:

La planta crece así: primero se hincha la semilla y la plantita crece adentro. Segundo crecen las raíces, después el tallo, al final crecen las hojas. Las hojas hacen que la planta fabrique su alimento.

TAREA 6

Poslectura

Todos juntos recuerdan qué pensaban antes de leer el texto. El docente puede ayudar a los alumnos y las alumnas a confrontar sus opiniones anteriores con lo que aprendieron a partir de la lectura, a través de preguntas: *¿Sabíamos que la planta se alimenta de la semilla? ¿Sabíamos qué crece primero y qué crece después?*

Finalmente se alienta a los niños y las niñas a formular preguntas que pueden haber surgido del desarrollo de la secuencia incentivando su curiosidad. ¿Por qué formular preguntas al final? Porque hay que construir con los alumnos y las alumnas el concepto de que toda lectura deja preguntas abiertas que conducen a otras lecturas y que un lector asiduo y activo es alguien que siempre puede averiguar algo más leyendo un nuevo texto.

TAREA 7

Sistematización del vocabulario

Esta tarea consiste en memorizar un vocabulario que permite pensar un tema de ciencias. Mientras se está desarrollando la secuencia, las palabras se escriben en un afiche que queda a la vista de todos. Los niños y las niñas con su docente realizan mapas semánticos con los conceptos clave del tema y memorizan la correcta escritura de las palabras que escriben en orden alfabético en su libreta personal.

nacimiento	planta	proceso	semilla			
crecimiento	desarrollo	funciones	condiciones	humedad	calor	luz
germinar	raíz	raíces	tallo	hojas		

También las escriben en una ficha que conserva parte del vocabulario de cada texto leído, con el título del mismo. Esta ficha se guarda en un fichero o caja.

4.4. ¿Todo eso con cada lectura?

El trabajo de comprensión lectora guiada que aquí se ha desarrollado, a más de un colega le parecerá excesivamente detallado y largo.

Sin embargo, todo lo que se ha explicado demuestra claramente que **no hay texto sencillo aunque esté en un manual de tercer año**. Los autores de textos escriben confiados en que los docentes son lectores expertos que van a andamiar, guiar y explicar la lectura, de manera que si los docentes no lo hacen, los niños y las niñas quedan sin entender.

Para que los alumnos y las alumnas del tercer año empiecen a transitar el camino de la **autonomía lectora con los textos de estudio**, es muy importante que este trabajo se haga y no solamente con una lectura de un área, sino con las lecturas de todas las áreas a lo largo del tercero y cuarto años, en secuencias desarrolladas en clase, y después periódicamente por lo menos una vez cada quince días en todo el resto del segundo y tercer ciclo. En el apartado **4.2. Seleccionar textos y distribuir tiempos** de este Módulo se explica cómo distribuir las lecturas en clase; los docentes pueden releerlo atentamente.



Este Programa propone hacer efectivo el derecho de los alumnos y las alumnas a complementar su escolaridad sin repitencia; para ello, también tienen derecho a que se les enseñe a hacer bien lo que deben hacer: en este caso, a leer los textos de estudio.

Las aulas del tercer ciclo están vacías de niños y niñas que podrían estar allí si hubieran seguido una trayectoria sin repitencia, pero también están llenas de niños y niñas que no saben leer solos una página de manual porque nadie asumió el comprometido trabajo necesariamente detallado, sostenido y graduado de enseñarles a hacerlo.

4.5. Condiciones de un buen texto explicativo en la alfabetización inicial

- El texto debe contener los conceptos relevantes y disciplinarmente correctos del área a la que pertenece. Estos conceptos tienen que aparecer organizados en un texto coherente y cohesivo que desarrolle claramente el tema, preferentemente con una progresión temática lineal simple en la que alguna palabra o concepto ya dicho se retoma en la siguiente frase y se le añade una información nueva y así sucesivamente.
- El texto tiene que ser muy explícito, es decir contener gran cantidad de información literal, porque el lector inexperto generalmente no domina el tema.
- El texto debe estar bien titulado, presentar la estructura visual y temática de cada párrafo; debe contener oraciones bien estructuradas (recordemos que es conveniente que la sintaxis de la oración escrita en el texto explicativo adecuado para la alfabetización inicial sea muy ordenada: sujeto, predicado y dentro de este último, el verbo, y luego los objetos y complementos), y contener un léxico que los niños y las niñas puedan comprender con la ayuda del docente.

4.6. La extensión de los textos

A veces en los manuales aparecen textos explicativos tan resumidos que parecen fichas. Tal vez algunos docentes los prefieren porque aparentemente esos textos tan breves no causan problemas de lectura a sus alumnos y alumnas. Sin embargo, tampoco sirven demasiado para enseñarles a leer textos auténticos. Cuando se trata de enseñar contenidos a través de la lectura a niños y niñas que están empezando a conocer un tema es preferible, para que el docente lo trabaje en clase y enseñe a comprender, un texto que tenga detalles y algunas informaciones secundarias y no un texto ya resumido. Por supuesto, estos textos exigen más trabajo en clase, pero permiten evocar significados particulares, producen imágenes y representaciones mentales que son descriptibles, comparables, sobre las que es más fácil preguntar.



5. La escritura

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

5.1. Escribir en todos los espacios curriculares

La escritura es, junto con la lectura, un aprendizaje central dentro de la escolarización, un instrumento para comunicarse, para pensar y aprender en todas las áreas. En relación con la articulación horizontal, la enseñanza de la escritura también supone un trabajo compartido y simultáneo en todos los espacios curriculares. Este aspecto de la escritura es el menos atendido en la escuela. Generalmente se promueven proyectos de escritura a partir de experiencias literarias, pero se presta poca atención a la necesidad de enseñar a escribir respuestas a preguntas de pruebas, resúmenes, explicaciones e informes. Sin descuidar los aspectos personales y creativos de la escritura, el tercer año es bueno para empezar a ocuparse de las escrituras que sirven para permanecer en la escuela expresando cada vez mejor por escrito lo que se aprende en todos los espacios curriculares.

- **Para cada espacio curricular:** Se pueden seleccionar los textos escritos que producirán los alumnos y las alumnas en cada espacio curricular del tercer año y elaborar las secuencias didácticas de escritura. A modo de ejemplo, se propone el informe de una salida de Ciencias Naturales.

- **Para el espacio curricular**

Lengua: El texto literario y la exploración de la escritura personal son propios de este espacio. Por eso es necesario continuar la propuesta de los años anteriores en relación con la narración y la renarración escrita de textos previamente leídos, a lo que se suman escrituras personales, por ejemplo, la escritura personal de cartas. Asimismo, en relación con la escritura de textos de ciencias corresponde, en el espacio curricular Lengua, la enseñanza, ejercitación y sistematización de estrategias de escritura particulares de cada texto, como se verá en las secuencias didácticas de escritura bajo el subtítulo **En Lengua**.



5.2. La escritura de texto explicativo en la alfabetización inicial: secuencia de escritura de informe en Ciencias Naturales

TAREA INICIAL

Situación inicial

El docente y sus alumnos y alumnas han planeado una salida para coleccionar hojas y luego clasificarlas. La tarea inicial consiste en que los niños y las niñas escuchen la consigna (en este caso, oral) y formulen todas las preguntas que consideren necesarias para realizar la tarea de recolección. El docente anuncia que luego escribirán un informe, para lo cual es preciso observar con atención y recordar lo que se va haciendo en el recorrido.

TAREA 1

Conversación posterior a la recolección

Foco: Léxico

Una secuencia de escritura comienza siempre con la tarea de conversación y tiene como cimiento las secuencias de lecturas previas que los niños y las niñas han realizado (en este caso deberían haber sido lecturas relacionadas con las plantas, sus partes y funciones y su diversidad de formas y tamaños).

La conversación se propicia en la clase luego de que los alumnos y las alumnas grupalmente observaron y clasificaron las hojas según sus propios criterios. Luego describen las hojas y esta oportunidad es creada y aprovechada por el docente para enseñar -a través de la incorporación en la conversación y exposición de cada grupo- el vocabulario específico compuesto principalmente por sustantivos comunes y adjetivos calificativos. Después los niños y las niñas acomodan las hojas entre papeles de diarios para que se sequen.



En Lengua

Reflexionan sobre las palabras que nombran las cosas, llamadas **sustantivos** y las palabras que dicen cómo son las cosas, sus cualidades, llamadas **adjetivos calificativos**. En este caso: las hojas... son redondas, ovales, lanceoladas; son medianas, pequeñas, grandes, perennes o caducas; sus bordes son lisos, dentados, curvos, redondeados o lobulares; su superficie es suave, áspera, etc. Es importante que los niños y las niñas sepan cuál es el término con el que se expresa la cualidad en la ciencia, por ejemplo se dice “*hoja dentada*” y no hoja “*con puras puntitas en el borde*”. Se tomarán estas palabras para reflexionar sobre su significado, descubrir sus familias y ejercitar su correcta escritura en situaciones de uso y revisión con y sin ayuda.

Foco: Estrategias de planificación de un texto

Para planificar el texto es necesario pensar quién va a ser el lector del mismo y con qué intención se va a escribir. Es importante reflexionar con los alumnos y las alumnas acerca de que escribimos con distintas finalidades y para distintos lectores. *¿Para qué escribimos una invitación, una cartita, un correo electrónico, un mensaje de texto? ¿Para qué escribimos un cuento? ¿Qué queremos que sienta, piense e imagine el lector de un cuento que escribimos?* En general, si el docente abre un buen espacio para el diálogo, los alumnos y las alumnas conocen las funciones y los circuitos comunicativos de estos textos.

¿Por qué, para qué y para quién tenemos que escribir un informe en Ciencias Naturales? Los alumnos y las alumnas pueden responder *“Para que lo lean los papás, la directora, otros niños y niñas”*. Sin embargo, será importante que el docente los ayude a pensar que además de compartir el escrito con otros, un informe de Ciencias se escribe para que cada uno sistematice lo que observó, para ordenar en forma escrita los conceptos, las ideas, las conclusiones a las que llegó el que escribe. En este sentido, el informe de Ciencias es una de las primeras oportunidades que tienen los alumnos y las alumnas de experimentar **el valor epistémico de la escritura**, es decir, el valor de la escritura como instrumento privilegiado del conocimiento, su potencia para ordenar las ideas, aclarar y aclararse uno mismo lo que piensa y sabe sobre un objeto de conocimiento, para pensar mejor. La escritura, en este caso sirve para aprender. Cuando el escritor hace el esfuerzo de escribir un texto de esta naturaleza, siente que al terminarlo sabe más que antes, porque jerarquizó y organizó las ideas, porque usó un vocabulario específico, porque pudo explicar un tema.

Para iniciar la construcción del informe, un recurso adecuado es la formulación de preguntas por parte del docente, que ayuden a los alumnos y las alumnas a pensar la información que necesitan para armar un borrador del texto.

Este proceso de escritura se plantea en estrecha colaboración con el docente y en situación colectiva: se formulan preguntas, se responden y escriben las respuestas en el pizarrón y en el cuaderno.

¿Para qué fuimos a la plaza?

¿Qué tipo de hojas teníamos que juntar?

¿Qué hicimos después con las hojas?

¿Cómo eran las hojas?

¿Hay una planta que tenga hojas de distintas formas?

¿Qué hicimos después con las hojas?



¿Qué hicimos para secarlas?
¿Qué hicimos con las hojas secas?

En el cuaderno

Los alumnos copian las respuestas.

TAREA 3

Escribir un borrador

Foco: Estrategia de escritura de borrador

En un afiche o en el pizarrón auxiliar y también en los cuadernos han quedado las respuestas escritas una debajo de la otra, como en una lista.

*Fuimos a la plaza a juntar hojas.
Teníamos que juntar hojas de forma diferente.
Las contamos. Son veinte. Pusimos juntas las parecidas.
Hojas redondas, hojas ovaladas, hojas dentadas...
Cada planta tiene una sola forma de hoja.
Las medimos y anotamos la medida. Las medimos sobre un papel cuadriculado. Vimos cuántos cuadraditos tapa cada hoja. Hay hojas grandes y chicas.
Las pusimos en papel de diario para que se sequen.
Las pegamos en una lámina.*

La leen en voz alta y el docente les hace ver que se trata de una serie de frases, no es un texto como los que habitualmente leen en la página de manual. A partir de allí propone el desafío de transformar la lista en un texto.

TAREA 4

Revisar el borrador

Foco: Estrategias de revisión de borradores

En esta tarea los niños y las niñas trabajan en situación colectiva sobre el borrador, en colaboración con el maestro que muestra sus intervenciones expertas para revisar el texto, dice en voz alta lo que se pregunta, lo que piensa, lo que decide; alienta el trabajo, pide alternativas a los alumnos y las alumnas, las brinda, escribe posibilidades en el pizarrón. Entre todos discuten si hay que añadir u omitir palabras y frases; si hay que escribir en forma de párrafos, si coloca puntos y hace otra oración, si hay que aclarar alguna expresión, etc. Por ejemplo (las opciones se separan con barras):

El lunes a la mañana fuimos a la plaza a juntar hojas. / Para hacer un trabajo de Ciencias Naturales fuimos a la plaza a juntar hojas. Teníamos que juntar hojas de forma diferente. Cuando llegamos al aula / después, en la escuela / cuando volvimos / las contamos. Eran veinte. Después, pusimos juntas las hojas parecidas. Vimos que hay hojas redondas, ovaladas, dentadas..., pero siempre las plantas tienen una sola forma de hoja. Después / Además las medimos y anotamos la medida. / También las medimos sobre un papel cuadriculado, allí vimos cuántos cuadraditos tapa cada hoja. Hay hojas grandes y chicas. Al final, las pegamos en una lámina.

Esta escritura es colectiva, modelada por el docente. No es espontánea, es fuertemente interactiva y permite que los niños y las niñas se apropien de formas de trabajo del escritor experto. Los siguientes informes que se les propongan encontrarán a los alumnos y las alumnas mejor posicionados para escribir a partir de notas en forma de listado o columna.



En Lengua

Comparar y reformular oraciones. El docente plantea oraciones con diversas informaciones y propone compararlas. ***¿Dicen lo mismo? ¿Cuál tiene más información? ¿Cuál menos?***

A través de consignas propone reformulaciones para evitar las repeticiones de palabras, para colocar el sujeto en distintos lugares de la oración o para omitirlo.

Este trabajo específico en las horas de Lengua enseña las estrategias de escritura que se utilizan durante la revisión. Esas estrategias son gramaticales y es muy importante que los niños y las niñas experimenten la resolución de problemas de escritura en el marco del desarrollo de la gramática de tercer año; pero a la vez es imprescindible que esos conocimientos gramaticales estén fuertemente conectados con el proceso de escritura y la estrategia de revisión.

TAREA 5

Tarea 5: Escritura de la versión final

En situación cooperativa y colectiva similar a la de la tarea anterior se revisa el borrador para elaborar la versión final. Siempre se retoma la planificación inicial para evaluar si se escribió lo que se quería escribir, si se colocó la información que se considera pertinente para que los lectores del informe se enteren de la actividad que realizaron los niños y las niñas fuera de la escuela.



La escritura de la versión final implica una revisión fina de los aspectos gráficos y ortográficos puesto que no debe contener errores. En esta parte del proceso, el docente muestra y alienta la consulta de fuentes de información (fundamentalmente diccionarios y fichas) para salir de la duda respecto del significado o la ortografía de distintas palabras.

Los niños y las niñas tienen que experimentar que la escritura de un texto, aun para quienes sabemos hacerlo, es un trabajo que implica la utilización de todas estas estrategias: escribe mejor quien más revisa, rescribe, reformula y corrige un texto.

En el cuaderno

Los niños y las niñas escriben la versión final del texto respetando todas las convenciones de la escritura en relación con el texto y con el sistema alfabético. Este texto será leído por los destinatarios seleccionados y por eso es necesaria la corrección ortográfica y la prolijidad en la presentación.

En tercer año es importante plantearles a los alumnos y las alumnas situaciones de escritura en las que se ponga en juego la exploración de los tipos y formas de las letras (la cursiva con sus rasgos característicos, las mayúsculas) y de subrayados para destacar títulos. Esta es una de esas situaciones.

5.3. La escritura de texto explicativo en la alfabetización inicial: secuencia de escritura de resumen

Hacer un resumen es un trabajo complejo que requiere un proceso de lectura prolija, de comprensión profunda del texto que se va a resumir (texto fuente) para luego tomar decisiones que modifican el texto fuente y producen un texto más corto que debe mantener la información imprescindible del primero. Esas decisiones son estrategias de resumen que ponen en juego muchos saberes lingüísticos y comunicativos.

El resumen tiene las siguientes **características**:

- Mantiene equivalencia informativa con el texto fuente, es decir que informa lo mismo que el texto completo.
- Economiza palabras para expresarlo, es decir, que es más breve.
- Se adapta a una nueva situación de enunciación, es decir que retrabaja y modifica las palabras que indican la pertenencia del texto fuente a un determinado tiempo, emisor o espacio.

A resumir, se enseña

En general, con el resumen sucede lo mismo que con la lectura y la escritura: es un contenido muy solicitado y exigido a los alumnos y las alumnas pero poco (o nada) enseñado en las escuelas. Su enseñanza, cuando existe, es puntual, se “da” como un tema de un día o una semana, y no está secuenciada de manera que los niños y las niñas puedan acercarse gradualmente a las dificultades que este tipo de procedimiento intertextual les plantea.



A resumir se enseña. No una vez, sino a lo largo de toda la escolaridad básica, de manera que al finalizar el tercer ciclo los alumnos y las alumnas estén en condiciones de resumir con diversas intenciones, los innumerables materiales de estudio con que se vinculan en la escuela.

Una secuencia de trabajo

Para que esto sea posible hay que iniciar el trabajo sobre las tareas de resumen en el tercer año y luego continuar de manera secuenciada en los siguientes años, con textos y procedimientos cada vez más complejos.

Enseñar a hacer un resumen consiste en preparar a los alumnos y las alumnas para que, frente a cada texto fuente, se planteen esta pregunta general: ¿Cuáles son las informaciones que no pueden ser suprimidas sin afectar la comprensión del texto?

Las **tareas** para dar respuesta a esta pregunta y producir el resumen pueden secuenciarse así:

- Identificación del **tema global**. Lectura completa del texto para identificar de manera provisoria, sujeta a ajuste, una primera aproximación al contenido global del texto o **macroestructura**. La macroestructura es lo que tradicionalmente se denomina tema del texto. En un texto bien titulado, el título permite conocer el tema.
- Fragmentación del texto y eliminación de redundancias: la tarea consiste primeramente en identificar y aislar las unidades de información. Se considera **unidad de información** cada parte del texto portadora de información nueva en relación con las informaciones precedentes. Las distintas unidades de información de un texto no están aisladas, sino que corresponden a un principio de coherencia y unidad de sentido dada por el texto en su conjunto.
- **Jerarquización**: consiste en la clasificación de las diversas unidades de información en función de su importancia para mantener la lógica del texto.

T. Van Dijk (1992) propone **operaciones textuales y reglas** cuya aplicación resulta de utilidad para resumir un texto en la medida en que contribuyen a jerarquizar la información. Las reglas son:

1. Omitir
2. Seleccionar
3. Generalizar
4. Construir

A continuación exponemos todas las reglas, pero en el tercer año se trabaja básicamente con la primera, la regla de omisión.

- **Omitir**: aplicando esta operación, se eliminan aquellas proposiciones que no se consideran relevantes para la interpretación, porque son redundantes o aparecen repetidas.



Por ejemplo:

- a. Hubo un accidente en una calle céntrica.
- b. Se trató de una colisión en una concurrida calle de la ciudad.
- c. Chocaron un auto y una camioneta.
- d. El auto era modelo 95, color azul.
- e. No hubo víctimas.

En este caso se puede omitir la proposición **b** porque repite parte de **a** y de **c**. También se puede omitir **d** porque es inútil para la interpretación.

- **Seleccionar:** se selecciona una proposición eliminando el resto en función de la existencia de una relación lógica entre las proposiciones, que justifica esa eliminación. En el siguiente ejemplo, se pueden eliminar **a**, **b**, **c**, ya que son condición necesaria de **d**, presente en el texto original.

- a. Tengo fiebre.
- b. Me duele la garganta.
- c. Tengo mucha sed.
- d. Tengo una terrible angina.

- **Generalizar:** se clasifica, omitiendo componentes de un concepto que son sustituidos por otro, una categoría o nombre de clase, que los contiene. Por ejemplo:

- a. No se necesita pasaporte para viajar a Brasil.
- b. No se necesita pasaporte para viajar a Uruguay.
- c. No se necesita pasaporte para viajar a Chile.
- d. Uruguay, Brasil y Chile son miembros de la categoría "países limítrofes de la Argentina".

La generalización es:

No se necesita pasaporte para viajar a países limítrofes.

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

A medida que las personas aumentan sus interacciones comunicativas y su conocimiento del mundo, van estructurando sus conocimientos de sucesos y procesos en forma de secuencias prototípicas, llamadas guiones o scripts. Por ejemplo, saben que ir al cine supone una secuencia de acciones que incluye: elegir una película, llegar al cine, entrar, comprar su entrada, sentarse en una butaca..., de manera que les basta decir "Fui al cine" y presuponen que su interlocutor, que comparte el mismo guión o script, va a saber lo que hizo paso por paso. Al resumir, este conocimiento de guiones o scripts, permite condensar información.

Las tareas del docente

El trabajo inicial que se sugiere a los docentes es seleccionar los textos para resumir, según criterios que permitan graduar esos textos a lo largo de años y ciclos, lo cual significa un punto más de articulación en el proceso de alfabetización.

En **tercer año**, el aprendizaje está destinado a **resumir textos breves** (de no más de 30 líneas, algo más de media carilla tipada), empleando para ello las mismas palabras del texto de base. Dichos textos deben tener contenido informativo explícito, deben respetar un orden lógico y/o cronológico, y la comprensión de los mismos no debe exigir un conocimiento preciso de la situación de enunciación, es decir, que para comprenderlos no hace falta que los niños y las niñas conozcan el momento histórico o el lugar en los que fue escrito el texto. Un buen ejemplo de texto que reúne estas características es el usado en la secuencia de lectura de Ciencias Naturales.

Entonces, las **características a tener en cuenta en los textos para resumir** son:

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

Y los **procedimientos que se complejizan** son:

- Empleo de las palabras del texto fuente o sustitución, generalización y construcción personales.
- Intención del resumen. Se trata primeramente de empezar a resumir para saber condensar información, como tarea para estudiar y recordar. En el tercer ciclo se puede incorporar el resumen con objetivos más específicos: resumir para citar un concepto en una monografía, por ejemplo.
- Tratamiento de la situación de enunciación. Se trata de empezar por textos que no presenten problemas con el emisor, el espacio y el tiempo en los que se producen e ir presentando gradualmente estas complejidades en segundo y tercer ciclo.

Las tareas de los alumnos y las alumnas

Los **procedimientos y actividades** que contribuyen a que los alumnos y las alumnas del tercer año se familiaricen con el resumen son:

- Comparar textos más resumibles (cuentos populares) y menos resumibles (reglas de juego). El trabajo de comparación les permitirá ver las diferencias entre un texto fragmentado en unidades breves, cada una de las cuales porta una información nueva claramente identificable, y un texto compuesto por unidades largas portadoras de redundancias, que requiere operaciones de eliminación para ser resumido.

- Hacer una lista con las informaciones de un texto.
- Omitir información accesorio o redundante, repeticiones, ejemplos y detalles.
- Reconocer en un conjunto de informaciones, aquella información que engloba a todas.
- Comparar en clase un esquema o lista de informaciones en su orden lógico y un resumen escrito a partir de ella por el docente. Para el segundo ciclo se propone analizar colectivamente los procedimientos de encadenamiento o conexión empleados en el texto resumen.

Se sugiere desarrollar estas tareas en su totalidad en colaboración con el docente, en situaciones colectivas de trabajo. Se pueden llevar a cabo primeramente en forma oral, sobre los cuentos y los textos de estudio, lo cual prepara muy bien a los alumnos y las alumnas para resumir a partir de la lectura. En todos estos casos no se les plantea la escritura del resumen, puesto que se está trabajando sobre estrategias básicas, que les permitirán luego llegar mejor posicionados a la escritura. Igualmente, cuando se plantea la escritura de resumen se lo hace siempre en colaboración con el docente, a partir de los esquemas producidos con anterioridad.

En Lengua: hiperónimos e hipónimos

Algunas estrategias a nivel oracional y léxico, necesarias para realizar resúmenes, son contenidos propios del espacio curricular Lengua de tercer año.

Para que los alumnos y las alumnas logren generalizar, necesitan disponer de una cantidad importante de léxico. En el ejemplo de “Brasil, Uruguay y Chile”, la frase “países limítrofes de la Argentina” es una expresión que no está en el texto sino que la aporta el lector a partir de un conocimiento sistemático de categorías o nombres de clases. Este procedimiento hay que enseñarlo explícitamente con propuestas como las que sugieren a continuación:

Piensen y escriban la palabra (hiperónimo) o expresión que incluye las palabras subrayadas:

Andrés leyó Federico dice no, Caperucita Roja, Federico no presta y ¿Quién se sentó sobre mi dedo?

Andrés leyó (cuentos, narraciones).

Llegó a la escuela una caja con lotería, dominó de animales, damas, ajedrez.

Llegó a la escuela una caja con (juegos).

Recogimos hojas de hierbas, árboles y arbustos.

Recogimos hojas de (plantas, distintas plantas).

Escriban las palabras (hipónimos) incluidas en la palabra subrayada:

Algunos barrios tienen muchos negocios.

Algunos barrios tienen farmacia, verdulería, carnicería, almacén, quiosco, pescadería, librería, panadería, bar y ciber.

Este trabajo se plantea en el contexto de oraciones como las de los ejemplos anteriores y también con colecciones de palabras, por ejemplo:

Escribir el nombre de este conjunto:

tenedor
cuchillo
espumadera
cuchara sopera
cucharita

Cuando se trata de palabras desconocidas para los niños y las niñas, el docente puede brindar algunas para que ellos seleccionen y fundamenten la opción. En este caso, las palabras podrían ser: “utensilios, herramientas, útiles”. Para la resolución de este problema, pueden utilizar el diccionario.

También hay que plantear la pertenencia o no a una determinada clase de objetos o acciones, insertando palabras que no pertenecen a un determinado hiperónimo, por ejemplo:

farmacia	tallarines	escribir
verdulería	ñoquis	pintar
carnicería	milanesas	volar
iglesia	ravioles	leer
almacén		dibujar
pescadería		
escuela...		

Secuencias de acciones

Algo similar sucede con las expresiones que resumen secuencias de acciones y que permiten la selección y construcción de información en un texto. Para eso, los niños y las niñas tienen que pasar por un trabajo explícito de reflexión sobre este conocimiento. Veamos algunos ejemplos:

¿Cuál es la acción?

Extendió el mantel y sobre él distribuyó platos y vasos, tenedores y cuchillos. Luego agregó la panera, las servilletas y la jarra con agua. (Puso la mesa)

Abrió la puerta, subió, se sentó, le dio arranque con la llave y se marchó. (Se fue en auto)

O a la inversa:

Enumerar las acciones que encierran las siguientes expresiones: Tomar mate. Hacer la tarea. Jugar a las cartas. Ir al médico...



6. La oralidad

6.1. Hablar y escuchar en todos los espacios curriculares

Todos sabemos que en la escuela no se trata de enseñar a escuchar y a hablar desde cero, pues los alumnos y las alumnas ya saben hacer frente a muchas situaciones cotidianas de uso de la lengua oral. Sin embargo, fuera de la escuela no se aprende a hablar formalmente, a escuchar con atención la exposición de un maestro, a conversar respetando el tema y el turno, a leer en voz alta o a exponer un tema de ciencias. Estos son contenidos curriculares.

Por eso este Programa plantea, desde el comienzo de la alfabetización, el **desarrollo de la oralidad en forma simultánea al de la escritura**. En tercer año comienza a hacerse visible lo que la escuela ha logrado en ese proceso desde el Nivel Inicial y sobre esos logros ha de producirse una sistematización de lo aprendido y una construcción propia del tercero.

- **Para cada espacio curricular:** Se recomienda incluir sistemáticamente en cada secuencia de trabajo, las tareas específicamente destinadas a que los niños y las niñas escuchen, conversen, pregunten, respondan, opinen, argumenten, expongan los resultados de sus actividades grupales e individuales, tal como se ve en las secuencias de trabajo desde primer año y en particular en las secuencias de lectura y escritura de textos de estudio de tercero. Además, son propias de este año la sistematización de la lectura en voz alta y la exposición breve sobre un tema de estudio.
- **Para el espacio curricular Lengua:** El texto poético y los juegos del lenguaje son propios de este espacio curricular y están estructurados a partir de numerosos recursos sonoros (ritmos, rimas, repeticiones que producen efectos de sentido) que desafían distintos aspectos de la oralidad (la articulación o la velocidad en la pronunciación de las palabras) cuando se recitan o se juega con ellos. Asimismo, hay dos tareas que enlazan la oralidad y la lectura, cuyo desarrollo hay que profundizar en Lengua: la renarración y la lectura en voz alta, sobre la que hablaremos más adelante. En relación con los textos de ciencias, en el espacio curricular Lengua se enseñan, ejercitan y sistematizan las estrategias cognitivas y lingüísticas de exposición de un tema, como veremos a continuación.



6.2. El texto explicativo en la alfabetización inicial: exposición oral sobre un tema

Primero, escuchar...

La formación de buenos expositores comienza con un posicionamiento de los alumnos y las alumnas como escuchas de las exposiciones de sus docentes, quienes constituyen su primer modelo.

La escucha es un proceso activo que integra habilidades lingüísticas de identificación, segmentación, reconocimiento y jerarquización de enunciados. La capacidad de **mantener una escucha activa** se relaciona con el marco enciclopédico del que escucha (cuáles y cuántas palabras y conceptos reconoce) que le permite una mayor o menor riqueza en sus interpretaciones e inferencias. Para optimizar la escucha vuelven a ser determinantes la lectura asidua y las reglas de reducción de la información expuestas por los gramáticos del texto, que figuran en este módulo en la secuencia de enseñanza del resumen.

Es muy importante, entonces, posicionar a los niños y las niñas como escuchas, preferentemente en ejercicios frecuentes, breves y localizados, con una devolución inmediata por parte del docente y los compañeros y compañeras acerca de la calidad de la escucha. En las áreas curriculares se sugiere la realización de los siguientes ejercicios:

- Los alumnos y las alumnas escuchan una exposición breve del docente y luego reconocen la idea central. A medida que avanzan en este aprendizaje, el docente les plantea gradualmente la recuperación de ideas secundarias y de detalles.
- Anticipación: Los alumnos y las alumnas escuchan el fragmento inicial de una exposición (del docente o de un video sobre un tema). El docente interrumpe la audición y los niños y las niñas anticipan qué se dirá a continuación en función del tema tratado.

...Y leer

Si bien aquí se plantean los aprendizajes iniciales, una exposición oral sobre cualquier tema y en cualquier espacio curricular es necesariamente posterior al trabajo en clase sobre el mismo tema; en otros términos, toda exposición será siempre planteada con posterioridad al desarrollo de una secuencia de lectura de uno o varios textos del libro o manual. En el segundo ciclo también se presenta la secuencia de escritura de un resumen como imprescindible paso previo.

Para impulsar un desarrollo sólido de la oralidad es altamente recomendable enseñar a los alumnos y alumnas la secuencia de trabajo que contiene las siguientes tareas, que deberían realizarse todas en colaboración con el docente.



Planificar

- Pensar la situación en la que se va a desarrollar la exposición (desde el banco sentados en círculo, en el frente, con láminas o sin ellas...).
- Preparar el tema: seleccionar la información, releer las páginas del libro donde se encuentra.
- Pensar el vocabulario específico que será imprescindible en esa exposición.
- Seleccionar o elaborar los soportes escritos que se van a emplear: por ejemplo, carteles con palabras, fichas, láminas...

Preparar la exposición

- Leer y releer el libro y escribir borradores de lo que se va a decir.
- Memorizar el tema y el vocabulario específico con buena pronunciación.
- Ensayar el desarrollo de distintas partes de la exposición planificada.

Desarrollar la exposición

- Exponer lo que se preparó.
- Controlar los aspectos no verbales en la exposición: se trata de ayudar a los alumnos y las alumnas a que controlen la voz cuando exponen, en lo que respecta especialmente a la articulación, el volumen y el tono, así como a usar códigos no verbales adecuados (gestos y movimientos) y dirigir la mirada a los interlocutores.
- Negociar el significado. Los alumnos y las alumnas expositores deberán estar atentos a las manifestaciones de comprensión o incomprensión del interlocutor, contestando sus preguntas o verificando que exista una adecuada realimentación entre lo que ellos dicen y lo que entiende el auditorio.
- Conducir la interacción en el caso de que se exponga un tema frente al curso. En estos casos el expositor deberá dejar espacio para las preguntas y tratará de responderlas procurando que el grupo total comparta pregunta y respuesta.

Estas dos últimas tareas deben ser pensadas en función de los avances de los niños y las niñas.

Evaluar

- Evaluar grupalmente el desempeño de los alumnos y las alumnas sugiriendo modificaciones entre todos para mejorar las siguientes exposiciones.



6.3. Entre la lengua oral y la escrita: la lectura en voz alta

La lectura en voz alta fue una práctica tradicional en las escuelas, muchas veces utilizada sólo para evaluar los avances de los niños y las niñas en la estrategia lectora de decodificación. Este uso de la lectura en voz alta como mera técnica para transformar letras en sonidos, como práctica desligada de los aspectos más importantes del texto, es decir, del significado, fue también terreno propicio para numerosas exageraciones en cuanto a la adopción de una postura para leer y otras prácticas igualmente revisables. Por esto -y además porque las investigaciones sobre la lectura posteriores a la década del 60 privilegiaron la lectura silenciosa como garante de la comprensión- se fue abandonando paulatinamente la lectura en voz alta y se puso en duda como contenido relevante.

Sin embargo, este tipo de lectura es una práctica social cotidiana y necesaria y por ello consideramos que un egresado de la educación básica debe poder leer un texto de tema conocido a primera vista, de manera clara, con buena dicción y entonación correcta. Para llegar a ese egresado, es necesario que los alumnos y las alumnas, desde el tercer año, preparen semanalmente textos para leer en espacios intencionalmente destinados a ese desarrollo. Las situaciones más comunes son las siguientes:

- Lectura dramatizada: leer un cuento, distribuyendo las voces de los personajes y la del narrador.
- Lectura comunicativa: leer un escrito que la audiencia no tiene y que debe comprender para realizar una tarea.

La enseñanza y desarrollo de la lectura en voz alta, así como la de cualquier otra competencia o estrategia lingüística, también comienza por actividades grupales en las que los niños y las niñas aprenden a leer fragmentos seleccionados por el docente, en principio con todos sus compañeros y compañeras a la vez, luego en un pequeño grupo que asume la voz de uno de los personajes en un diálogo o del narrador y así sucesivamente hasta lograr la confianza suficiente para asumir la lectura individual de un texto o parte de él, frente al grupo de pares.

No se trata de que aprendan algunos niños o niñas a quienes ya les gusta leer en voz alta, sino que sea un contenido del curriculum para todos, que todos encuentren oportunidades, enseñanza e incentivo para hacerlo.



7. El léxico

En relación con la exposición oral, que es una de las actividades más formales que llevan adelante los alumnos y las alumnas en tercer año, es oportuno reflexionar en torno a una de las dificultades con que suelen tropezar niños, niñas y maestros.

En numerosas oportunidades los docentes expresan su preocupación por el vocabulario pobre de sus alumnos y alumnas: "hablan siempre con las mismas palabras, repiten, pronuncian mal..." En principio, hay que considerar que el habla coloquial es pobre y repetitiva por definición, se apoya en el contexto, en gestos y señalamientos por cuestiones de economía comunicativa. Además, la pobreza de vocabulario de los alumnos y las alumnas mantiene una relación estrecha y directa con la falta de enseñanza, estimulación y trabajo sistemático apropiados para su incremento en la escuela.

Para comprender y producir textos (orales y escritos) de cualquier campo del saber es necesario conocer su vocabulario específico y saber usarlo con propiedad. El vocabulario que se guarda en la memoria es el que se necesita, se usa, se escucha y se lee más.

Por eso, la propuesta de este Programa incluye desde el primer año un trabajo focalizado en el vocabulario de los textos leídos y en el tercero incorpora tareas específicas en la secuencia didáctica de lectura de textos de estudio, destinadas a garantizar la comprensión y el uso del vocabulario escrito y, como se presentó anteriormente, también en la exposición oral.

7.1. Tareas y espacios curriculares

El desarrollo léxico que aquí se propone implica tomar decisiones para articular horizontal y verticalmente el trabajo de enseñanza del espacio curricular Lengua con los otros espacios.

- **Para cada espacio curricular:** Se sugiere establecer un vocabulario específico (es el vocabulario activo del área correspondiente) para ser trabajado durante el año. Este vocabulario se recorta de las lecturas previamente seleccionadas del libro o manual de tercero. Los docentes hacen una lista para cada área, de no más de diez términos o frases clave. Esta lista corresponde a los conceptos centrales que han de ser enseñados durante todo el año.

En Ciencias Naturales, por ejemplo, esta lista contiene los siguientes términos:

Ser vivo	Circulación
Animal / vegetal	Ambiente
Organismo / Partes	Reproducción
Función	Nutrición
Alimento / nutriente	Energía



La apropiación de los mismos requiere la creación de múltiples situaciones de escucha (los niños y las niñas escuchan los términos en las exposiciones del docente junto con la explicación de su significado); de lectura (los alumnos y las alumnas leen los textos en los que se encuentra este léxico que expresa los conceptos del campo de estudio); de uso (los usan para conversar y escribir sobre el tema y los memorizan para exponer frente a los compañeros y compañeras).

Es deseable que el docente impulse un trabajo sostenido para que a fin de año sus alumnos y alumnas conozcan el significado de esos términos, puedan pronunciarlos y escribirlos correctamente, explicarlos a otros y emplearlos con propiedad en los contextos adecuados.

La articulación vertical se concreta pasando esta lista (y el posicionamiento⁷ de los niños y las niñas en relación con ella) al docente del siguiente año, quien no sólo promoverá su uso sino que añadirá nuevos términos.

- **En el espacio curricular Lengua:** Se recuperan los vocabularios de las áreas para sistematizar su pertenencia a familias y a distintas clases de palabras (verbos, sustantivos, adjetivos), sus acepciones cuando tienen más de una, su organización en campos conceptuales y asociativos, su presencia en diccionarios y enciclopedias, etc., como se ejemplifica en el apartado de Lengua en la tarea 2 de la secuencia de lectura.

En la enseñanza del vocabulario de las áreas hay dos tareas que combinadas entre sí contribuyen en gran medida a la apropiación y desarrollo del léxico; se detallan a continuación.

7.2. La enseñanza del vocabulario, previa a la lectura

Como se ha visto en la Tarea 2 de la secuencia de lectura, una práctica importante para ampliar los esquemas conceptuales de los alumnos y las alumnas es la enseñanza, anterior a la lectura, de las palabras que van a encontrar en ella, especialmente de aquellas que desconocen. Para que puedan anticipar el contenido de las lecturas que van a abordar y formular hipótesis acertadas, los lectores deben ser capaces de identificar la mayoría de las palabras. Para eso, a partir del título de la lectura que luego van a leer o del tema global, se ha explicado cómo sería conveniente que el docente promueva, en la conversación o en forma de torbellino, la activación de todos los conceptos y palabras relacionados y además incorpore las palabras que van a aparecer en la lectura.

⁷ **Posicionamiento** es un término técnico que hemos acuñado para referirnos al lugar de construcción desde donde cada niño o niña interroga al sistema de escritura en función de las situaciones didácticas que haya podido experimentar. En este sentido, la evaluación aporta datos sobre distintos posicionamientos que tienen los alumnos y las alumnas en relación con los contenidos desarrollados durante un determinado período.

La **enseñanza previa de los nuevos términos** que los alumnos y las alumnas van a encontrar en las lecturas influye directamente en su comprensión, evita los tropiezos en el nivel léxico y aumenta sus habilidades para leer con fluidez.



A pesar de que estas ideas están bastante difundidas, existen dos tropiezos muy comunes en la enseñanza de la lectura; el primero consiste en que muchos maestros no preparan a los incipientes lectores para reconocer el vocabulario que va a aparecer en la lectura porque piensan que las primeras experiencias lectoras que han tenido los niños y las niñas los habilitarán para leer cualquier texto, entre ellos los de ciencias y que, por eso, todo lo que tienen que hacer es indicar la lectura que tienen que realizar. Esta es una práctica contraproducente también generalizada en el segundo ciclo; como resultado de la misma los alumnos y las alumnas leen generalmente solos, en la casa y sin ayuda experta.

Otro problema de igual importancia es la creencia de que, si los lectores desconocen el significado de las palabras, pueden igualmente comprender el texto, saltando la palabra desconocida, habilidad que es propia de lectores expertos, pero no de lectores noveles. Proponemos, por lo tanto, que la enseñanza previa del vocabulario se instale como estrategia superadora de enseñanza.

7.3. El empleo de mapas semánticos, luego de la lectura

Una vez que leyeron el texto, los docentes pueden enseñar a hacer un mapa semántico que permita a los alumnos y las alumnas construir una red conceptual y organizar el vocabulario de diversos modos.

Para ello, hay que seleccionar una palabra clave del texto, es decir una palabra que designe un concepto importante o central para la comprensión del mismo, y escribirla en el centro del pizarrón, por ejemplo, “orientación”, en torno de la cual se organiza el resto de los conceptos clave: puntos cardinales, orientarse de día, sol, este, oeste, norte, sur; orientarse de noche, estrellas, Cruz del sur.

8. La ortografía⁸

La ortografía de los alumnos y las alumnas es responsabilidad de todos y cada uno de los maestros que están al frente de un grupo.

Si se desea lograr que los niños y las niñas tengan una actitud responsable respecto de la adecuación normativa de sus escritos, es importante que:

- Los docentes sean cuidadosos con su propia escritura para poder constituirse en buenos modelos normativos.
- Acordar institucionalmente cómo señalar los errores ortográficos a los alumnos y las alumnas y mantener lo acordado.
- Permitir que los alumnos y las alumnas tengan un plazo razonable para revisar sus escritos con autonomía creciente, consultando el diccionario u otras fuentes de información, que siempre estarán en el aula, a disposición de todos.



Para considerar adecuadamente la dificultad que plantea la ortografía, es necesario considerar que la lengua escrita y la lengua hablada son muy diferentes. Esta última presenta variedades según la región, la edad y el oficio de los hablantes; pero la lengua escrita es estándar y, además, es general. Es decir, hay una entonación y palabras diferentes en el léxico de un mexicano, un chileno, un correntino y un porteño, pero no hay ortografía mexicana, chilena o porteña. Todos estos hablantes pueden pronunciar de maneras diferentes la palabra “lluvia” (algunos son yeístas, otros no) pero todos escriben LLUVIA.

La ortografía pretende la reproducción del código oral en el nivel de las unidades más pequeñas perceptibles: los fonemas. Esta reproducción es siempre (en todas las lenguas) de varios tipos:

- biunívoca: cuando a un fonema le corresponde una y solo una letra (/m/ = M);
- plurívoca: cuando a un fonema le corresponde más de una letra (/s/ = Z, S, C) o a más de una letra le corresponde un fonema (X, XC, CC = /cs/)
- vacía: a una letra no le corresponde ningún fonema (H = /cero fonema/).

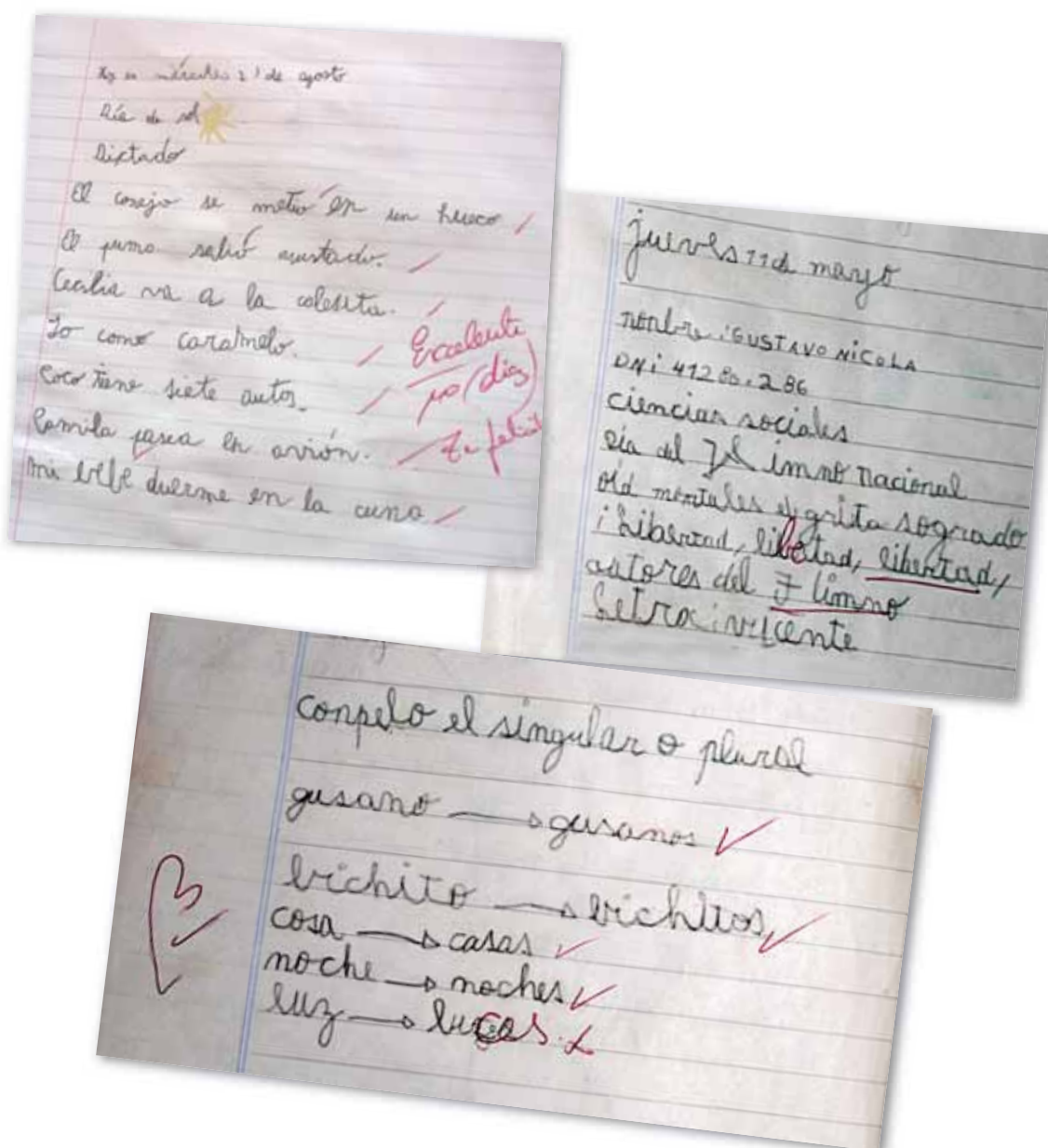
El error ortográfico consiste en adjudicar a una palabra alguna de las plurivocidades que no le corresponden. Por ejemplo, existiendo la plurivocidad B-V, el error ortográfico consiste en escribir Baca por Vaca.

La dificultad ortográfica plantea un gran desafío a todos los que escriben. La forma más productiva de enfrentarla es tener presente siempre la posibilidad del error y darse el espacio y el tiempo para revisar los propios escritos, junto con otra persona y también en soledad. Desde la didáctica, una posible secuencia de enseñanza de la ortografía se describe en el cuadro que sigue.

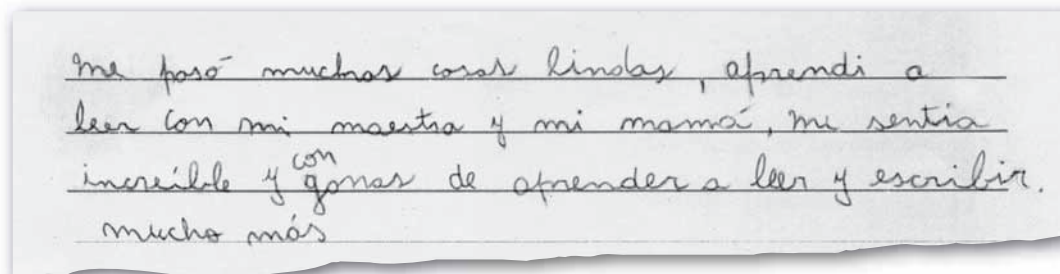
La ortografía del español tiene	Cuándo se enseña
Un grupo de correspondencias biunívocas: P T D F L M N Ch A E I O U en sílaba directa (consonante + vocal).	Entre 1ro. y 2do. año. Se enseña a través de la lectura (análisis y comparación) de palabras bien escritas, a través de la copia y de la revisión de la escritura desde el primer año (y aun desde antes) y del trabajo sistemático sobre el léxico de los textos leídos.
Plurivocidades de resolución sistemática, general y sin excepción: Alternancia C/QU (CASO QUESO QUISO COSO CUNA). Siempre QUE y QUI se escriben con QU. Alternancia G/GU (GATO GUERRA GUITA GOTA GULA). Siempre GUE y GUI se escriben con GU. Alternancia R/RR (RATA ROTA RUTA RETA RITA pero CARO/CARRO; CORO/CORRO; CURO/CURRO; PERO /PERRO).	Entre 2do. y 3er. año. Se continúa enseñando como en primer año, a través de la lectura (análisis y comparación) de palabras bien escritas, a través de la copia y de la revisión de la escritura. Se agrega una ejercitación (por completamiento de palabras) y memorización luego del trabajo sistemático sobre el léxico de los textos leídos.
Plurivocidades directas: B/V; C/S/Z; G/J; Y/LL; Ñ/NI; H.	Se enseñan desde 1er. año, como ya lo hemos descripto, a través de la lectura (análisis y comparación) de palabras bien escritas, a través de la copia y de la revisión de la escritura, porque la mayoría de las palabras que presentan estas plurivocidades no tienen regla. Desde 4to. año en adelante, cuando los niños ya saben escribir BIEN un conjunto importante de palabras, se sistematizan algunas reglas. Se ejercita la escritura de familias de palabras (<i>cocinar cocina cocinero cocido cocción</i>) (<i>coser cosido</i>). A ellas se agrega desde segundo ciclo la enseñanza de prefijos, (vinculados con temas de estudio y con literatura: <i>BIO biólogo; biodiversidad; biosfera</i>) y de sufijos (vinculados con temas de estudio y con literatura: <i>-SIBLE sensible extensible</i>).
La tildación: a/á, e/é, i/í, o/ó, u/ú	Se enseña desde 1er. año como ya se ha descripto, a través de la lectura (análisis y comparación) de palabras bien escritas, a través de la copia y de la revisión de la escritura. Durante todo el tercer año, cada vez que se escribe una palabra que lleva tilde el docente llama la atención sobre la presencia de este signo diacrítico. Como ejercicio, en el tercer año, alumnos y alumnas con la ayuda del docente comienzan a reconocer en cualquier palabra, lleve tilde o no, cuál es la sílaba tónica.

Recordamos que las actividades para aprender las convenciones ortográficas requieren, de parte de las instituciones y los docentes, una propuesta de enseñanza que distinga con claridad la lengua oral de la escrita, puesto que la ortografía es una propiedad de la escritura y no del habla. Cuando sucede lo contrario, es decir, cuando la lengua escrita se enseña como una mera técnica de transcripción de sonidos a letras, los niños y las niñas lamentablemente aprenden eso: que se escribe como se habla, y generalmente siguen arrastrando ese problema en etapas avanzadas de la alfabetización.

La ortografía se aprende junto con la exploración del sistema alfabético -que, como se vio en el cuadro anterior, tiene correspondencias biunívocas pero la mayoría son correspondencias multivocas- durante el primer ciclo, con un trabajo sostenido de comprensión y reflexión y de la mano de un docente que muestra cómo es ese sistema y construye diariamente la idea de que no se escribe como se habla, que escribir es un trabajo que implica revisar y corregir.



9. La gramática



Una gramática tradicional es un modelo de descripción de una lengua y, para autores más modernos, es un modelo explicativo que procura dar cuenta de la capacidad del hablante para producir y comprender los enunciados de su lengua.

En la escuela, la enseñanza de la gramática generalmente se considera sinónimo de enseñanza de la normativa, es decir, de aquella parte que dice “cómo debe ser” la lengua. Con ello pierde su parte más interesante para la didáctica, ligada a la reflexión acerca de “cómo es la lengua”.

Un enfoque tradicional de la enseñanza de la gramática en la escuela concibe al alumno o la alumna como una “tabla rasa”, alguien a quien hay que proveer de toda la información proveniente de los gramáticos para que después la aplique, si puede, a la resolución de sus problemas lingüísticos y comunicativos.

Otros enfoques centrados en concepciones activistas consideran que los alumnos y las alumnas en esta etapa son espontáneos y carentes de normatividad, por lo cual el docente no se siente autorizado a modificar esas características a través de la incorporación de contenidos presuntamente arduos como la (mala) fama dice que son los gramaticales.

Los niños y las niñas del tercer año no son ni tablas rasas ni incapaces de relacionarse con la normatividad. Han desarrollado usos lingüísticos y comunicativos diversos que adquirieron en su entorno, con su familia, en su barrio; además, están aprendiendo a leer y escribir y sabemos que este aprendizaje no es fácil. Sin embargo, esos niños y esas niñas poseen una competencia lingüística y comunicativa que, si son estimuladas por docentes que se interesen en lo que ellos piensan, les permiten plantear y responder preguntas sobre el funcionamiento de la lengua que ya hablan y sobre la lengua escrita que están aprendiendo. En la medida en que sus docentes les brinden oportunidades para pensar acerca del funcionamiento de la lengua a partir del planteo y la resolución de problemas lingüísticos y comunicativos en el tercer año y en adelante, estarán luego en condiciones óptimas para abordar sistematizaciones formales en el ciclo superior.

Por eso, la enseñanza de la gramática ha de procurar que los alumnos y las alumnas puedan hacer buenas preguntas sobre la lengua y que encuentren en el aula, en los textos, con sus docentes y sus compañeros y compañeras, el ámbito donde puedan responderlas.



9.1. ¿Cómo se enseña la gramática en el tercer año?

La gramática puede enseñarse experimentando la lengua oral, la lectura y la escritura y pensando juntos, el docente, los alumnos y las alumnas, cómo se resuelven algunos problemas que ellas plantean. Desde esta perspectiva lo prioritario no es que los niños y las niñas aprendan nombres de memoria, ni clasificaciones vacías, ni resuelvan ejercicios sueltos que no guardan relación con el resto de los contenidos curriculares.

Por el contrario, la gramática en el tercer año, y en la escolaridad básica, tiene que ser **un instrumento de reflexión ligado a la comprensión y producción de textos orales y escritos**. Los docentes pueden repasar las secuencias de actividades de comprensión lectora de textos explicativos, de escritura y de oralidad que se han desarrollado exhaustivamente en este módulo, para comprobar que hay una permanente reflexión gramatical muy exigente y precisa que acompaña estos aprendizajes, es decir, que en la propuesta de este Programa se plantea la enseñanza de la gramática fuertemente contextualizada. En este punto del Módulo se sistematizarán sus contenidos.

9.2. La reflexión gramatical desarrollada en este Módulo

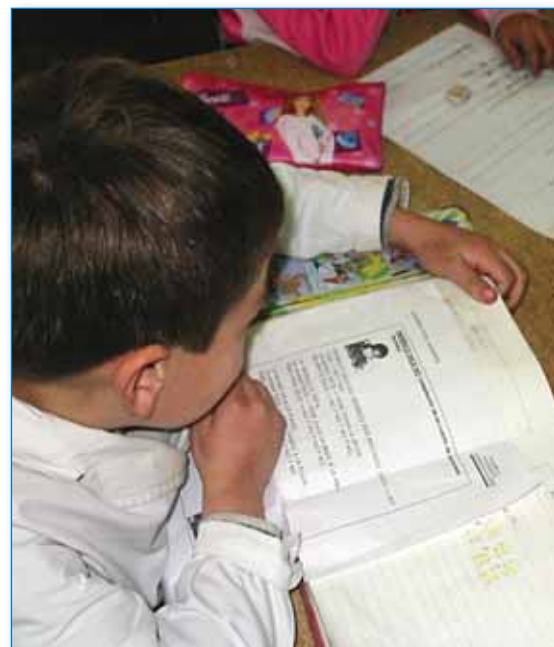
En este Módulo se ha sugerido **cómo enseñar contenidos propios de la gramática del texto en el tercer año**, detallando cómo realizar distintas operaciones para comprender y producir textos orales y escritos:

- Desde primer año se propone trabajar detalladamente el **reconocimiento de los géneros discursivos y las tipologías textuales**. Los alumnos y las alumnas que reciben enseñanza a partir de las orientaciones didácticas de este Programa, encaran desde primer año textos completos y con sus maestros experimentan tareas específicas y secuenciadas que les permiten comprender su pertenencia a una clase de textos y sus características, formatos, partes, ámbitos de circulación y demás propiedades.
- En este Módulo se explica cómo trabajar **el párrafo** como unidad textual y cómo observar y producir sus marcas gráficas: sangría, mayúsculas, punto y aparte. Su ubicación dentro del texto. Su aporte al tema que desarrolla el texto. El reconocimiento de la oración más informativa del párrafo, que puede estar al principio, en medio o al final.
- En el contexto del párrafo y entre párrafos de un texto, se dieron pautas para enseñar uno de los principios estructurantes de la coherencia y cohesión textuales: la progresión temática, especialmente la **progresión temática lineal simple**. La lectura detallada del párrafo tal como se explicó en la secuencia de Ciencias Naturales brinda el contexto textual óptimo para tratar la alternancia de información dada y nueva en el texto. Cada vez que se explica en este Módulo cómo leer un párrafo, el docente encontrará oportunidades para enseñar este contenido.
- Se explicó cómo **expandir textos mediante la paráfrasis y reformulación** (ver el trabajo con estrategias de reformulación sintáctica de títulos, subtítulos, consignas y fragmentos).

- Se explicó cómo empezar a enseñar a **resumir textos mediante operaciones de omisión** en el tercer año (ver todas las actividades explicadas acerca del resumen).
- Se explicó **cómo elaborar un texto informativo coherente y cohesivo a partir de una lista de informaciones sueltas, mediante el trabajo con borradores**. Los docentes pueden repasar este punto en la secuencia de enseñanza de escritura de un informe de Ciencias Naturales.

En este Módulo se propuso cómo enseñar **contenidos propios de la gramática oracional** porque se detalló cómo realizar distintas operaciones sintácticas para comprender y producir oraciones:

- En la secuencia de lectura de texto de Ciencias Naturales y en el trabajo con la consigna hay explicaciones exhaustivas acerca de cómo enseñar -mientras se enseña a leer- la noción de **agente** de la **acción** (quién), de acción (hace o sufre, le pasa), de objeto de la acción (qué cosa), de **lugar, modo y tiempo** (dónde, cómo, cuándo) y cómo enseñar a reponer el agente, la acción, el objeto y las informaciones de tiempo, lugar y modo cuando no están explícitamente expresadas en la oración. (Ver el trabajo con cada oración y el trabajo con la comprensión de las consignas).
- En la lectura de Ciencias Naturales explicamos cómo reconocer el sujeto/agente de la acción, cómo reponerlo cuando está elidido o suprimido y cómo suprimirlo cuando está innecesariamente repetido.
- En la lectura hay orientaciones precisas para enseñar a comprender **fragmentos y nominalizaciones** (es decir, oraciones unimembres según la gramática estructural) mediante operaciones de reformulación. (Ver el trabajo con títulos).
- En este Módulo se ha incluido el trabajo con **clases de palabras**.
- Se explicó cómo reconocer palabras que nombran objetos (sustantivos) y palabras que los califican (adjetivos). Los docentes pueden encontrar actividades al respecto en la lectura de Ciencias Naturales y transferirlas a cualquier otra lectura que aborden.
- En este Módulo se ha propuesto cómo enseñar **el vocabulario** porque en la lectura se detalla cómo realizar distintas operaciones semánticas y morfológicas para comprender las palabras y emplearlas con propiedad en textos orales y escritos:
 - Se explicó cómo se activa el vocabulario previo a la lectura.
 - Se explicó cómo enseñar a sistematizar el léxico de la lectura que se está trabajando a través de la búsqueda de términos específicos de las áreas, sinónimos, antónimos, nombres de clase (hiperónimos), usos contextuales y expresiones idiomáticas.
 - Se explicó cómo se sistematiza la red semántica de los textos leídos y escuchados, a través de mapas semánticos.
- Los docentes pueden repasar la Tarea Léxico en cada secuencia de las lecturas.



En este Módulo se ha explicado cómo enseñar la **normativa** porque en cada lectura y especialmente en cada escritura se detalla cómo verificar colectivamente el ajuste del texto, la frase o la palabra a las condiciones de adecuación que llevan a una producción normalizada.

- Se ha promovido permanentemente la duda sobre la correcta escritura de las palabras y la consulta a fuentes de información (diccionarios, fichas...).
- Se ha explicado cómo trabajar con borradores hasta lograr un texto coherente, bien escrito y puntuado (ver escritura del informe).
- Se han propuesto múltiples actividades y tareas para reconocer, usar, leer y escribir las palabras, las frases y los textos con corrección.



10. Lecturas sugeridas

- Alisedo, G.. *Didáctica de la ortografía. El lugar de la ortografía en el marco de las Ciencias del Lenguaje en Escuchar, hablar, leer y escribir*. Buenos Aires, Paidós, 1999.
- Alisedo, G., Melgar, S., Chiocci, C.. *Didáctica de las Ciencias del lenguaje*. Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Beau Fly Jones, Annemarie Sullivan Palincsar et alia.. *Estrategias para enseñar a aprender*. Buenos Aires, Aique, 1994.
- Blair, Larsen, S. Y Williams, K. (1990) *El programa equilibrado de lectura*, IRA.
- Camps, Anna (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, Grao, 2001.
- Cassany, D., y otros. *Enseñar lengua*. Madrid, Grao 1994.
- Fayol, M.. *Études de Linguistique Appliquée* Nº 59. Sept., 1985.
- Di Tullio, Ángela. *Manual de gramática del español*. Buenos Aires, Edicial, 1997.
- Fuchs, C.. *Paraphrase et Enunciation*. París, Orphie, 1994.
- Gall, M. D. y otros. *Herramientas para el aprendizaje. Guía para enseñar a estudiar*. Buenos Aires, Aique, 1994.
- Garcia-Debanc, C.. *Propositions pour une initiation méthodique a la prise de notes Pratiques* Nº 48. Dec., 1985.
- Gaskins, I., Elliot, T.. *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Buenos Aires, Paidós, 1999.
- Gellatly, Angus. *La inteligencia hábil*. Buenos Aires, Aique, 1997.
- Graves, Donald. *Exploraciones en clase. Los discursos de la "no ficción"*. Buenos Aires, Aique, 1992.
- Heimlich, J., y Pittelman. *Estudiar en el aula. El mapa semántico*. Buenos Aires, Aique, 1991.
- Laurent, J. P.. *L'apprentissage de l'acte de résumer, Pratiques* Nº 48. Dec., 1985.
- Melgar, S.. *Aprender a escuchar en Escuchar, hablar, leer, escribir en la EGB*. Buenos Aires, Paidós, 1999.
- Melgar, S.. *Aprender a pensar las bases para la alfabetización avanzada*. Buenos Aires, Papers, 2005.
- Minnick, Santa, C., y Alvermann, D.. *Una didáctica de las ciencias*. Buenos Aires, Aique, 1994.
- Romero de Cutropia. *Palabras bajo la lupa*. Dirección general de Escuelas, Gobierno de Mendoza, 1995.
- Romero de Cutropia, A. et al.. *La enseñanza de la comprensión lectora Módulo 1*. Red de Escuelas de Campana, 2001.

- Serafini, Ma. Teresa. *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Buenos Aires, Paidós, 1989.
- Silvestri, Adriana. En otras palabras. *Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires, Cántaro, 1999.
- Tishman, S., Perkins, D., Jay, E.. *Un aula para pensar*. Buenos Aires, Aique, 1997.
- Van Dijk, T.. *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós, 1983.

Colecciones sugeridas para los alumnos en esta etapa

- Colección *Cuentos del Pajarito Remendado*. Colihue.
- Colección *Los morochitos*. Colihue.
- Colección *Primera lectura*. Sigmar.
- Colección *Leo con figuras*. Sigmar.
- *Cuentos y leyendas*. Ed. Atlántida.
- *Pequeños lectores Barco de vapor*. SM ediciones.
- *Colección celeste Barco de vapor*. SM ediciones.
- *Colección infantil-juvenil*. El Ateneo.
- *Colección juega y cuenta*. Ediciones Susaeta.
- Colección *Los libros de María Chucena*. Ediciones Caligraf.
- Colección *El bosque encantado*. Sigmar.
- Colección *Cuentos del Chiribitil*. CEAL.
- Colección *Osito sabe*. Sigmar.
- *Colección mil preguntas*. Sigmar.
- Colección *Pequeño Emecé*.
- *Papapepelipitopos*. Antología. Colihue.
- *Pan flauta*. Ed. Sudamericana.
- Colección *Torre azul*. Ed. Norma.
- Colección *Rolin Todos de Ziraldo*. Emecé.

Desde 8 años en adelante

- Colección *Libros del malabarista*. Colihue.
- Colección *Pajaritos en bandadas*. Colihue.
- *Serie blanca*. Libros del Quirquincho.
- *Serie negra*. Libros del Quirquincho.
- *Entender y participar*. Libros del Quirquincho.
- *Vida y salud*. Libros del Quirquincho.

- *Los libros verdes de ecología*. Libros del Quirquincho.
- *Serie naranja Barco de Vapor*. SM ediciones.
- *Atlas ilustrado de los animales*. Ed. Atlántida.
- *Enciclopedia activa*. Ed. Atlántida.
- *Cómo funcionan las cosas*. David Macaulay. Ed. Atlántida.
- *El cuerpo humano*. Ed. Atlántida.
- *La otra historia*. Libros del Quirquincho.
- *Los chicos hacemos una obra de teatro*. Ed. Albatros.
- *Colección Prehistoria ilustrada para niños*. Ed. Plesa.
- *Colección Libros Visuales*. Sigmar.
- *Leyendas argentinas*. Sigmar.
- *Leyendas americanas*. Sigmar.
- *Mi primer libro de poemas*. Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca y Rafael Alberti. Ed. Aique.