



RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA

LENGUA

Educación Secundaria - ONE 2013
Pruebas de 2°/3° año y 5°/6° año de la Educación Secundaria

ONE 2013



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Presidenta de la Nación
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros
Cdor. Jorge Milton Capitanich

Ministro de Educación
Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación
Lic. Jaime Perczyk

Subsecretaria de Planeamiento Educativo
Prof. Marisa del Carmen Díaz

**Dirección Nacional de Información y
Evaluación de la Calidad Educativa**
Dra. Liliana Pascual

RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA

LENGUA

Educación Secundaria - ONE 2013

Pruebas de 2°/3° año y 5°/6° año de la Educación Secundaria

ONE 2013

Departamento de Evaluación de la Calidad Educativa:

Coordinación:

Mg. Mariela Leones

Elaborado por:

Equipo del Área de Lengua:

Prof. Beba Salinas

Lic. Andrea Baronzini

Prof. Graciela Piantanida

Lic. Carmen De La Linde

Prof. Graciela Fernández

Asistencia Técnico-Pedagógica:

Prof. Natalia Rivas

Área de Procesamiento de la Información:

Ing. Graciela Baruzzi

Lectura Crítica:

Dr. Federico Navarro

Agradecemos la lectura y comentarios de:

Prof. Claudia Mercedes Faina. Instituto Modelo Almaguer, Merlo, prov. De Buenos Aires

Lic. Silvina Carbonaro. Inspectora de Dipregep región 8

Lic. Fabiana Russo. Inspectora de Dipregep región 8

Áreas Curriculares, Dirección Nacional de Gestión Educativa. Ministerio de Educación de la Nación.

Diseño y Diagramación:

Coordinación: Noelia Ruiz

Equipo Responsable:

Karina Actis

Juan Pablo Rodríguez

Coralía Vignau

Este documento se terminó de elaborar en Julio del año 2014.

ÍNDICE

Introducción	5
Actividades Abiertas	7
Segundo Tercer año de Educación Secundaria	
Actividades	
"Estirpe"	9
Análisis de respuestas	12
Comentario sobre las respuestas	32
Para seguir trabajando	
"Aquí se respira bien"	35
Fin de Educación Secundaria	
Actividades	
"Sobre la violencia en el fútbol"	40
Análisis de respuestas	44
Comentario sobre las respuestas	62
Para seguir trabajando	
"El éxito de las precuelas"	66
"Ellos las prefieren... ¡ciencias!"	71
Bibliografía	76

Introducción

El presente material tiene por finalidad reflexionar junto con los docentes de Lengua sobre algunos de los desempeños en Comprensión Lectora alcanzados por los estudiantes de 2º/3º¹ y Fin de Educación Secundaria², a partir de ejemplos de respuestas de actividades de desarrollo pertenecientes al ONE 2013.

Las evaluaciones administradas en 2013, tanto en 2º/3º año como en el último año de Educación secundaria, consistieron en 6 cuadernillos con 30 actividades cerradas o de opción múltiple y 4 cuadernillos con 2 actividades abiertas o de desarrollo.

Cada estudiante respondió un modelo o cuadernillo de actividades cerradas y otro de actividades abiertas. Como las pruebas de Lengua evalúan la comprensión lectora de textos literarios, expositivos y argumentativos, las preguntas de cada uno de los cuadernillos cerrados dependieron de dos textos: uno, narrativo literario y otro, expositivo o argumentativo.

Las preguntas abiertas que cada alumno respondió se refirieron a uno de los dos textos que ya había leído para responder las actividades de opción múltiple. Por lo tanto, cada estudiante leyó dos textos y respondió treinta actividades cerradas y dos actividades abiertas.

Las **actividades cerradas o de opción múltiple** constan de una pregunta y cuatro opciones de respuesta de las cuales el alumno debe seleccionar la única correcta.

A diferencia de estas últimas, las **actividades abiertas o de desarrollo** enuncian una consigna con la que el alumno debe interactuar de manera autónoma: justificar, ejemplificar, comparar, dar su opinión personal, argumentar, etc., a partir de la lectura global o parcial del texto leído.

En estas actividades, los alumnos desarrollan sus respuestas por escrito luego de ubicar o relacionar información explícita o inferencial, con o sin su justificación personal, según los requerimientos de la consigna.

En la evaluación de la comprensión lectora y para ambos tipos de actividad (abierta o cerrada) se tuvo en cuenta la capacidad de los alumnos para:

¹ Nos referimos al 9º año de escolarización, a partir del primer año de Educación Primaria.

² Nos referimos al último año de la Educación Secundaria, 3º Polimodal, 6º Escuela Secundaria, 5º Escuela Secundaria, 6º Escuelas Técnicas.

Extraer información: Localizar información en una o más partes de un texto.

Los lectores deben revisar, buscar, localizar y seleccionar la información. Deben cotejar la información proporcionada en la pregunta con información literal o similar en el texto y utilizarla para encontrar la respuesta.

Interpretar: Reconstruir el significado local y global; hacer inferencias desde una o más partes de un texto.

Los lectores deben identificar, comparar, contrastar, integrar información con el propósito de construir el significado del texto.

Evaluar: Relacionar un texto con su propia experiencia, conocimientos e ideas.

Los lectores deben distanciarse del texto y considerarlo objetivamente. Deben utilizar conocimiento extra-textual (la propia experiencia, elementos proporcionados por la pregunta, conocimiento de mundo, conocimiento de la lengua, conocimiento de distintos géneros discursivos). Los lectores deben justificar su propio punto de vista.

Respecto de los contenidos disciplinares, estos fueron seleccionados tomando en cuenta los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), los diseños curriculares jurisdiccionales y los libros de texto de mayor circulación. Los contenidos seleccionados fueron consensuados con las jurisdicciones provinciales³.

³ Cfr. *Criterios de Evaluación ONE 2013*. DINIECE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 2013., en http://diniece.me.gov.ar/content/view/full/831/lang_es_AR/,

Actividades abiertas

Las actividades de desarrollo de la prueba de Lengua permiten evaluar ciertos aspectos que difícilmente aparecen en las actividades cerradas. La información que se recoge de las actividades abiertas permite observar la manera en que el alumno construye la respuesta sin estar dirigido como en las actividades cerradas (en las cuales solo elige una de cuatro opciones posibles). Por otra parte en las actividades abiertas el alumno no puede responder por azar.

A diferencia de las actividades de opción múltiple que se corrigen automáticamente, la corrección de los ítems abiertos requiere un docente que lea la producción del alumno y la codifique según criterios establecidos.

Con el objetivo de lograr que la corrección de las actividades abiertas fuera homogénea y objetiva, se elaboraron grillas o guías de corrección para los docentes correctores, en las que se explicitó el desempeño evaluado en la actividad, la tipificación de las respuestas en correctas, parcialmente correctas, incorrectas y omitidas, la descripción de la información contenida en cada tipo de respuesta y ejemplos tomados de estudiantes que habían participado en una muestra previa a la administración de la prueba ONE o Piloto.

Con dichas grillas y la digitalización de las respuestas manuscritas de los alumnos, las actividades abiertas fueron corregidas en línea por docentes de varias provincias y supervisadas por la DiNIECE.

El análisis de los distintos tipos de respuesta arroja información relevante acerca de varias cuestiones que van más allá de los conocimientos, habilidades o desempeños de los alumnos sobre un contenido disciplinar específico. Este tipo de actividad exhibe la frecuentación con que un género discursivo es leído y analizado en la escuela, la familiaridad de los alumnos con los contenidos, la forma de relacionar los saberes escolares con sus propias experiencias, ideas, sentimientos y puntos de vista, y la recurrencia de modos y estrategias de lectura muy afianzadas, sean adecuadas o no para la tarea propuesta.

La relación entre los contenidos y las capacidades que se ponen en juego en el acto de la lectura de los textos de la prueba permiten establecer tres niveles de desempeño: bajo, medio y alto, que son categorías de tareas que permiten identificar grupos de estudiantes con niveles similares de rendimiento frente a la prueba. Estos niveles son inclusivos, es decir que cuando un estudiante ha alcanzado el nivel alto también ha logrado el desempeño del nivel medio y bajo.

A continuación se presenta, en primer lugar, el análisis de los desempeños de 2°/3° año, y luego de Fin de Educación Secundaria. En cada caso aparecen dos actividades abiertas tomadas en el ONE, los resultados, su análisis y finalmente propuestas didácticas adicionales para trabajar en el aula, como así también algunas conceptualizaciones sobre aquellas cuestiones que resultaron más problemáticas en los resultados recogidos. De todos los textos evaluados, se ha seleccionado para la presente publicación uno literario para 2°/3° y uno no literario para 5°/6°.

2°/3° año de Educación Secundaria

Actividades

"Estirpe"

A continuación transcribimos uno de los textos de la evaluación y las dos preguntas abiertas de comprensión lectora. Como se observará luego de su lectura, se trata de un cuento breve realista, en el que la profusión de detalles contribuye a crear verosimilitud. Los hechos no se presentan cronológicamente, sino que existe una ruptura entre el tiempo del relato y el tiempo de la historia, aparece una retrospectiva. También aparece intercalado el relato de un sueño: el lector necesita comprender que los hechos relatados en el marco de ese sueño no acontecen en el mundo representado por el relato. Los estudiantes de 2°/3° año tienen aproximadamente la misma edad que uno de los protagonistas del cuento, motivo por el cual la experiencia relatada puede resultar (solo en algunas cuestiones) cercana a sus vivencias. El texto no exhibe una localización espacial y temporal de un modo explícito, tampoco retrata a los personajes con detalle. Muchos aspectos del mundo representado puede reconstruirse a través de las inferencias que realiza el lector. El cuento pertenece a Ivo Marrochi, (1933-2009), escritor argentino, autor de 18 libros de géneros diversos (cuento, poesía, ensayo, teatro.)

ESTIRPE

En cuanto podía me escapaba a rondar esa puerta, pero no había caso. Me acercaba a la hendidura por la que podía escucharse:

-Lalo, por favor, no va a resultar. No va a resultar.

-Vete, vete –respondía Lalo con voz débil desde dentro, sin saber que me hacía mal que se pasara ahí acurrucado entre arpilleras todo el tiempo. De esto hacía tres días.

Estábamos en verano y al anochecer yo regresaba atravesando el campo raso con la bolsa de comida igual a como la había llevado. La luna aparecía amarilla en el horizonte y las estrellas blanqueaban serenas hacia arriba. Pero todo era un tormento. Llegaba a la casa con andar perezoso, cruzando la alambrada. Sabía que mi padre estaba allí, sentado bajo el nogal, esperándome con una interrogación en la mirada que yo trataba de evitar con un gesto cualquiera. Él esperaba a diario mi llegada, inmóvil, con sus ojos severos y rápidos concentrados en la bolsa de comida. Cuando pasaba por su lado no hablaba, pero su mole grisácea y cansada se hundía un poco en la oscuridad lechosa. Después volvía su cuerpo lentamente hacia el campo abierto y ahí se estaba, insomne y vacío, vigilando la noche, respirando el aliento ácido y reseco de los pastos. De esto hacía tres días.

Yo entraba en la casa, me iba al mostrador y probaba algún bocado de fiambre con el estómago aplanado; encendía el farol y me acostaba pensando en Lalo, encerrado allá, en el depósito de tablas. “Esto no resulta, Lalo, no resulta”, me ponía a murmurar despacito hasta que el sueño me vencía. Era mi forma de rezar para que todo se arreglara. Yo no concebía que personas de la misma sangre tuvieran que verse como enemigos. También pensaba en mi padre, creyendo que era él quien debía decidirse a buscarlo. Pero mi padre era un hombre duro, muy difícil de ablandar. En esos días yo se lo había pedido en vano una y otra vez. Y aunque no tenía edad para plantarme ante nadie, sentí una punzada de enojo contra él, de modo que terminé por no decirle más.

Por la mañana lo ayudaba a despachar el almacén. Casi no hablábamos. Yo estaba lastimado y adormecido. El calor hacía que la frente me doliera y dormitaba de parado contra las bolsas de grano apiladas en el fondo, siempre pensando en Lalo. Todo había sido porque Lalo cumplió los dieciséis años y había abandonado el almacén yéndose dos días enteros al pueblo, en fiestas con amigos. Mi padre se enojó y le dijo que allí no quería vagabundos. Lalo había dicho que tampoco y fue a encerrarse en el depósito de tablas. Una sola vez en tres días abrió la puerta y me arrebató el agua. Pero tomó un sorbo, escupió el otro y me dijo que había que ser entero desde ahora y para siempre. Lalo era entero, por eso lo admiraba. Eso de ser de una sola pieza me gustaba.

La noche del cuarto día tuve un sueño escalofriante: pasaron muchos meses y fuimos y abrimos la puerta del depósito. Lalo no estaba; en su lugar había un esqueleto que nos decía: “Yo soy Lalo pero sin carne”. Y quería sonreír. Eso me asustó y pensé que al otro día tendría que ir al pueblo a hablar con alguien

que pusiera fin a esa agonía de todos. Porque había terminado por darme cuenta de que Lalo era tan tozudo como mi padre, y yo como Lalo... Tres en uno, para decirlo de algún modo.

No pude ir porque esa mañana traían la mercadería nueva. Llegaron los carros y los hombres fueron descargando las bolsas de grano en el patio. A las lonas de legumbres las metimos bajo el cobertizo y a la carne salada en las fiambreras. Todo quedó en orden, pero mi padre se pasó la tarde bajo la mancha oscura del nogal, frotándose las rodillas con preocupación, mirando continuamente el cielo. Esperaba un milagro quizá. Después de todo él no era malo, sólo que tenía sus ideas, como las tenemos todos. En la atmósfera había algo de presagio que me sofocaba y durante la siesta estuve observando cómo el viento se arremolinaba a lo lejos, levantando espirales de sol y polvo. Mi padre se quedó fuera y yo fui a meterme entre las bolsas, un poco imitando a Lalo. El viento caliente reforzaba mi ahogo. Pero me sentía agobiado de humillación. Pensé que tal vez un día pudiera explicar lo que pasaba por mí entonces. Hasta pedí morirme. Y no fui a ver a Lalo, pensando que mi ausencia le llegaría a la sangre y volvería. Mi padre cruzó el patio y se detuvo a mirarme con atención. Supe que le había asestado un golpe inesperado. Bajo sus cejas espesas y transpiradas vi una cara que se plegaba en un gesto de derrota mostrando las huellas del insomnio. Sufría, y no era apariencia. Pero ahora sabía que éramos dos los resentidos.

Fue en medio de la noche que sentí los gritos de mi padre. Parecía haber estallado en una semilocura.

-¡Lalo! ¡Lalo! –gritaba mientras me sacudía.

Entonces sentí el ruido del milagro, si así puedo decirlo. La tormenta se había soltado y al salir la fuerza del agua me golpeó los párpados.

-¡Al patio! ¡Lalo! ¡Al patio! –aullaba mi padre forcejeando con las bolsas y señalando en dirección al campo inundado.

Con esas bolsas perdíamos la ganancia de seis meses. Entonces me lancé ciego en medio de la lluvia hasta el depósito de tablas. Llegué a toda carrera y golpeé la puerta con mis puños pero nadie respondió. Desesperado eché a correr de nuevo hacia la casa. ¡Dios mío! ¡Mi sueño era verdad! Corría angustiado entre los lamparones tratando de contener el llanto. Lalo ya había muerto, mañana veríamos su esqueleto que nos diría: "Yo soy Lalo, pero sin carne". Y lo peor era que ese esqueleto iba a sonreír. Me sentí espantado y creí que el mundo se acababa para mí. Pero al llegar al patio un golpe de asombro me detuvo: chorreados por el agua y la oscuridad, los dos, mi padre y Lalo, arrastraban con rapidez las bolsas hinchadas de cereal bajo el cobertizo. Quise arrimarme a ayudar pero no pude. Tres en uno, balbuceé mientras los miraba moverse. Entonces me tiré en el barro y bajo el aguacero largué el llanto con todas mis ganas. De alegría.

Ivo Marrochi, en Sorrentino, Fernando (Comp.) 40 cuentos breves argentinos –siglo XX, Buenos Aires, Plus Ultra, 1981

Análisis de las respuestas

Pregunta 1

1 ¿Cómo reaccionó el padre ante la forma en que Lalo festejó sus dieciséis años? ¿Por qué?

.....

.....

.....

Capacidad:

Extraer Información.

Contenido:

Información explícita en texto literario (personajes, situaciones, tiempo, lugar).

Desempeño:

Localizar información explícita que no aparece destacada pero sí reiterada en el texto.

Esta actividad presentó una omisión del 25 %. De los alumnos que resolvieron la actividad, aproximadamente el 69 % produjo respuestas correctas, el 16 % lo hizo en forma parcialmente correcta, y el 15 % obtuvo respuestas incorrectas.

Respuesta correcta:

El estudiante identifica el enojo del padre y el rechazo a lo que el padre entiende que es una falta de responsabilidad. Explica o desarrolla los motivos del enojo.

Ejemplo:

Se enoja y le dice que no quiere vagabundos.

Ejemplos de producciones escaneadas de los alumnos:

☐ ¿Cómo reaccionó el padre ante la forma en que Lalo festejó sus dieciséis años?
¿Por qué?

El padre reaccionó enojado porque su hijo se escapó para festejar sus 16 con amigos y entonces el padre se enojó y le dijo a su hijo que no necesitaba vagabundos en su casa.

Respuesta: El padre reaccionó enojado porque su hijo se escapó para festejar sus 16 con amigos y entonces el padre se enojó y le dijo a su hijo que no necesitaba vagabundos en su casa⁴.

☐ ¿Cómo reaccionó el padre ante la forma en que Lalo festejó sus dieciséis años?
¿Por qué?

El padre reaccionó mal y le dijo que no quería vagabundos. No le gustó que Lalo se fuera de fiesta por tanto tiempo. Porque él era muy trabajador y quería educar a sus hijos de una forma responsable.

L9005AL01

Respuesta: El padre reaccionó mal y le dijo que no quería vagabundos. No le gustó que Lalo se fuera de fiesta por tanto tiempo. Porque él era muy trabajador y quería educar a sus hijos de una forma responsable.

⁴ En la transcripción de los ejemplos producidos por los alumnos se intenta facilitar la lectura dado que en algunos casos la letra o el escáner la dificultan. Para lograr este objetivo, en algunos casos se repone y/o corrige algún detalle, intentando no intervenir demasiado en la escritura del alumno. Una transcripción estrictamente textual no tendría sentido, ya que para conocer cómo es la producción real del alumno, se puede leer directamente el ejemplo escaneado. Una transcripción totalmente "corregida" tampoco tendría sentido porque las dificultades de los textos no consisten en elementos faltantes que un corrector ideal puede reponer de una única manera, sino que requieren otros abordajes. Finalmente, no queremos perder de vista que como en toda evaluación se realiza un recorte del objeto evaluado, y en este caso se trata de la Comprensión y no de la Producción.



¿Cómo reaccionó el padre ante la forma en que Lalo festejó sus dieciséis años?
¿Por qué?

Reacciono mal porque Lalo cumplió 16 años y había abandonado el almacén yéndose días enteros a fiestas con amigos. Entonces el padre se enoja y le dice que no que no quería vagabundos.

L 9 005 AL 01

Respuesta: Reaccionó mal porque Lalo cumplió 16 años y había abandonado el almacén yéndose días enteros a fiestas con amigos. Entonces el padre se enoja y le dice que no que no quería vagabundos.



¿Cómo reaccionó el padre ante la forma en que Lalo festejó sus dieciséis años?
¿Por qué?

Mal porque el padre era una persona muy correcta y le gustaban que las reglas sean justas y respetadas y a él no le parecía correcto que Lalo con solo 16 años salga de fiesta por días enteros con sus amigos.

L 9 005 AL 01

Respuesta: Mal. Porque el padre era una persona muy correcta y le gustaban que las reglas sean justas y respetadas y a él no le parecía correcto que Lalo con solo 16 años salga de fiesta por días enteros con sus amigos.

Comentario:

Llama la atención la recurrencia en las respuestas de los estudiantes en la expresión “no quería vagabundos”. Si bien el uso de copia textual es una estrategia aceptable y hasta requerida para este tipo de actividades, esta reiteración podría deberse al desconocimiento de vocabulario de sustitución para vagabundos, por palabras de uso poco frecuente tales como haragán, holgazán, ocioso.

Respuesta parcialmente correcta:

Indica el tipo de reacción (enojo) pero no explica por qué.

¿Cómo reaccionó el padre ante la forma en que Lalo festejó sus dieciséis años?
¿Por qué?

CON ENOJO

Respuesta: Con enojo.

1. ¿Cómo reaccionó el padre ante la forma en que Lalo festejó sus dieciséis años?
¿Por qué?

Reaccionó de mala manera, se enojó mucho, por eso Lalo estaba encerrado en un depósito de Tablas.

Respuesta: Reaccionó de mala manera, se enojó mucho, por eso Lalo estaba encerrado en un depósito de tablas.

1 ¿Cómo reaccionó el padre ante la forma en que Lalo festejó sus dieciséis años?
¿Por qué?

Todo había sido porque Lalo cumplió los dieciséis años y...
había abandonado el almacén yéndose dos días enteros al
pueblo, en fiestas con amigos.

L 9 005 AL 01

Respuesta: Todo había sido porque Lalo cumplió los dieciséis años y había abandonado el almacén yéndose dos días enteros al pueblo en fiestas con amigos.

Este tipo de respuesta resulta muy habitual: los alumnos copian textualmente un fragmento del texto pero no completan lo requerido en la consigna. Es importante trabajar con los alumnos en qué casos la copia textual es una estrategia válida, y en qué casos no lo es. Para resolver este ejercicio, en el que se pregunta por un dato preciso, volver al texto y extraer la cita en cuestión lograría el objetivo de la búsqueda. Pero si se tratara de interpretar, reformular, explicar, justificar, etc., se esperaría del alumno no la copia textual, sino expresiones nuevas. Claramente en el ejemplo anterior falta la justificación.

En el siguiente caso, el alumno construye la justificación relacionando información de distintas partes del texto. Confunde "bolsa de comida que arrastraba el hermano..." y el padre observaba (para ver si Lalo había comido) y bolsas cargadas de mercadería para vender, que rescatan para que no se mojen. Es correcto que la reacción es enfado.

¿Cómo reaccionó el padre ante la forma en que Lalo festejó sus dieciséis años?
¿Por qué?

Enfadado enojado porque no se quedaba a cuidar la comida de las bolsas de los 6 meses; no se preocupaba.

L 9 005 AL 01

Respuesta: Enfadado enojado porque no se quedaba a cuidar la comida de las bolsas de los 6 meses; no se preocupaba.

Respuesta incorrecta:

Se incluyen en esta categoría los siguientes casos:

-No expresa la reacción (enojo) ni la justificación (los motivos por los que se enojó).

-Aplica juicios morales desde la perspectiva del padre, sin poder diferenciarse. Por ejemplo:

"está mal festejar el cumpleaños así" (No dice: "el padre piensa que está mal festejar el cumpleaños así")

-No comprende la consigna, y responde por la reacción de Lalo (y no la reacción del padre, que es lo que se está preguntando).

¿Cómo reaccionó el padre ante la forma en que Lalo festejó sus dieciséis años?
¿Por qué?

De una manera inmadura e irresponsable.

Respuesta: De una manera inmadura e irresponsable.

-No comprende el significado de algunas situaciones que se producen en el texto, como por ejemplo, la fuerte tormenta en el final. Probablemente realiza una lectura salteada y asocia incorrectamente dos elementos distintos del texto:

¿Cómo reaccionó el padre ante la forma en que Lalo festejó sus dieciséis años?
¿Por qué?

Se enoja porque el patio se inundó.

L 9 005 A1 01

Respuesta: Se enoja porque el patio se inundó.

- La respuesta incluye datos erróneos, como por ej., que el padre encerró en el galpón a Lalo (en realidad, Lalo se escondió solo).

¿Cómo reaccionó el padre ante la forma en que Lalo festejó sus dieciséis años?
¿Por qué?

Reacciono de mal manera ya que lo encierro en el galpón. Esto fue así porque al padre de Lalo no le gustan las fiestas como las que Lalo festeja el día de sus cumpleaños.

L 9 005 A1 01

Respuesta: Reaccionó de mal manera ya que lo encerró en el galpón. Esto fue así porque al padre de Lalo no le gustaban las fiestas como las que Lalo festejó el día de su cumpleaños.

- También aparecen casos de respuestas incorrectas que muestran claramente una lectura incompleta, sin comprensión o directamente ausencia de lectura del texto.

☐ ¿Cómo reaccionó el padre ante la forma en que Lalo festejó sus dieciséis años?
¿Por qué?

Porque era el cumpleaños de su hijo

L 9 005 AL 01

Respuesta: Porque era el cumpleaños de su hijo.

☐ ¿Cómo reaccionó el padre ante la forma en que Lalo festejó sus dieciséis años?
¿Por qué?

se asombró

L 9 005 AL 01

Respuesta: Se asombró.

¿Cómo reaccionó el padre ante la forma en que Lalo festejó sus dieciséis años?
¿Por qué?

El padre reacciona sorprendido, porque nunca lo había visto tan feliz.

L 9 005 AL 01

Respuesta: El padre reacciona sorprendido, porque nunca lo había visto tan feliz.

Pregunta 2

La segunda pregunta evalúa la capacidad del alumno para Interpretar Información Inferencial.

- 2 Planteá tres razones distintas que pudo haber tenido Lalo para salir de su encierro, que se puedan justificar con elementos del cuento.

- a).....
- b).....
- c).....

Capacidad:

Interpretar Información.

Contenido:

Información Inferencial

Desempeño:

Reponer o reconstruir información de distintos lugares del texto e integrarla.

Esta actividad presentó una omisión del 38 %. De los alumnos que resolvieron la actividad, aproximadamente el 29 % produjo respuestas correctas, el 23 % lo hizo en forma parcialmente correcta, y el 48 %, respuestas incorrectas.

Respuesta correcta:

El alumno expresa tres fundamentos o razones que son coherentes con la situación, las características de los personajes y la localización espacial y temporal propuestas por el relato.

En el siguiente caso, se muestra una lectura atenta del texto y tanto por la expresión (organizada por los conectores) como por las razones elegidas, se observa que el estudiante entiende que la interpretación de un texto literario debe necesariamente trabajar con la información inferencial que el cuento permite:

2 Planteá tres razones distintas que pudo haber tenido Lalo para salir de su encierro, que se puedan justificar con elementos del cuento.

a) La primer razon que pudo haber tenido Lalo es que si se quedava se podia morir ahogado por la lluvia y el estaba en un sotano...

b) La segunda razon: Es que si el se quedava en el sotano hivan a perder la ganancia de seis meses...

c) La tercer razón: Es por el llanto del hermano por todo lo que lucha por que el hermano salga de su encierro y ademas el lo cuidava mucho a el...

L 9 005 AL 03

Respuesta: La primer razón que pudo haber tenido Lalo es que si se quedaba se podía morir ahogado por la lluvia y el estaba en un sotano.

La segunda razón: Es que si el se quedaba en el sotano hivan a perder la ganancia de seis meses.

La tercer razón: Es por el llanto del hermano por todo lo que lucha por que el hermano salga de su encierro y además el lo cuidava mucho a el (sic)

Otros ejemplos similares al anterior por la pertinencia de las razones sugeridas son los siguientes:

2 Plantea tres razones distintas que pudo haber tenido Lalo para salir de su encierro, que se puedan justificar con elementos del cuento.

a) Llovía mucho y el galpón podía inundarse.

b) Para ayudar a su padre a guardar las bolsas de mercadería.

c) Y Porque era una forma para reconciliarse con su padre.

Respuesta: Llovía mucho y el galpón podía inundarse. Para ayudar a su padre a guardar las bolsas de mercadería. Y porque era una forma para reconciliarse con su padre.

2 Planteá tres razones distintas que pudo haber tenido Lalo para salir de su encierro, que se puedan justificar con elementos del cuento.

a) la falta de agua y comida

b) la inundación de la casa

c) Que , pudieron perder la mercadería de seis meses

Respuesta: La falta de agua y comida. La inundación de la casa. Que pudieron perder la mercadería de seis meses

3 Planteá tres razones distintas que pudo haber tenido Lalo para salir de su encierro, que se puedan justificar con elementos del cuento.

a) Para disculparse con su padre.

b) Para ayudar a su padre con el trabajo.

c) Y para calmar la angustia de su hermano menor.

Respuesta: Para disculparse con su padre. Para ayudar a su padre con el trabajo. Y para calmar la angustia de su hermano menor.

Plantea tres razones distintas que pudo haber tenido Lalo para salir de su encierro, que se puedan justificar con elementos del cuento.

- a) Razonó y se dio cuenta que su padre tenía razón.
- b) No quería que su padre pierda las ganancias por la lluvia.
- c) Se dio cuenta que lo más importante era ser familia y no la fiesta.

Respuesta: Razonó y se dio cuenta que su padre tenía razón. No quería que su padre pierda las ganancias por la lluvia. Se dio cuenta que lo más importante era ser familia y no la fiesta.

Plantea tres razones distintas que pudo haber tenido Lalo para salir de su encierro, que se puedan justificar con elementos del cuento.

- a) Extrañaba al padre
- b) Extrañaba al hermano menor.
- c) Ayudar al padre para que no pierda la ganancia de 6 meses.

Respuesta: Extrañaba al padre Extrañaba al hermano menor Ayudar al padre para que no pierda la ganancia de 6 meses.

2 Planteá tres razones distintas que pudo haber tenido Lalo para salir de su encierro, que se puedan justificar con elementos del cuento.

a) Darse cuenta que lo que hizo estuvo mal

b) Extrañar convivir con su familia

c) Cansarse del encierro

L 9 005 AL 03

Respuesta: Darse cuenta que lo que hizo estuvo mal Extrañar convivir con su familia Cansarse del encierro

Planteá tres razones distintas que pudo haber tenido Lalo para salir de su encierro, que se puedan justificar con elementos del cuento.

a) Tiene que tener un futuro, entonces tiene que trabajar

b) Tiene una familia que lo ama

c) So hermano y su padre están muy angustiados y están sufriendo

Respuesta: Tiene que tener un futuro, entonces tiene que trabajar. Tiene una familia que lo ama. Su hermano y su padre están muy angustiados y están sufriendo.

Respuesta parcialmente correcta:

El estudiante escribe solo una o dos razones coherentes (y no las tres solicitadas).

Plantea tres razones distintas que pudo haber tenido Lalo para salir de su encierro, que se puedan justificar con elementos del cuento.

a) *Porque se arrepintió*

b) *Quiso pedir perdón*

c)

L 9 C05 AL 03

Respuesta: Porque se arrepintió. Quiso pedir perdón.

Respuesta incorrecta:

El estudiante no brinda ninguna razón coherente con el planteo del relato. Inventa motivos de Lalo para salir del encierro que no encuentran justificación en el texto.

Ejemplos:

Muchas de las respuestas incorrectas consisten en dar razones que de ninguna manera aparecen mencionadas en el texto, como se ejemplifica con el caso siguiente que incorpora la posibilidad de que lo pique una víbora, lo muerda una rata, tenía una fiesta de un amigo, sucedió un accidente, robaron el almacén, etc. (cuestiones que no aparecen en absoluto en el cuento):

2 Planteá tres razones distintas que pudo haber tenido Lalo para salir de su encierro, que se puedan justificar con elementos del cuento.

- Que entro una vibora y lo quiso morder entonces el decidió salir sin importar que le diga su padre
- Una razón puede ser que no había comido desde hace 3 días y sentía que se iba a morir lentamente si seguía así
- Otra razón puede ser que había una rata que lo mordió mientras dormía y tenía miedo de que le contagiara la rabia entre otras enfermedades

L 9 005 AL 03

Respuesta: Que entra una vibora y lo quiso morder entonces él decidió salir sin importar que le diga su padre
Una razón puede ser que no había comido desde hace 3 días y sentía que se iba a morir lentamente si seguía así
Otra razón puede ser que había una rata que lo mordió mientras dormía y tenía miedo de que le contagiara la rabia entre otras enfermedades

2 Planteá tres razones distintas que pudo haber tenido Lalo para salir de su encierro, que se puedan justificar con elementos del cuento.

- Tenía una fiesta de un amigo
- Le sucedió un accidente a algún familiar suyo
- Necesitaba comida

Respuesta: Tenía una fiesta de un amigo. Le sucedió un accidente a algún familiar suyo. Necesitaba comida.

2 Plantea tres razones distintas que pudo haber tenido Lalo para salir de su encierro, que se puedan justificar con elementos del cuento.

a) SU PADRE ESTABA MAL.

b) A SU HERMANO LE HABÍA PASADO ALGO.

c) ROBARON EL ALMACÉN.

L 9 005 AL 03

Respuesta: Su padre estaba mal. A su hermano le había pasado algo. Robaron el almacén.

En muchos casos, la incorrección de la respuesta se debe a que el estudiante proyecta cuestiones de sus propias vivencias, gustos, expectativas o intereses a la interpretación de lo que viven los personajes, sin poder separarse. Ejemplo:

2 Planteá tres razones distintas que pudo haber tenido Lalo para salir de su encierro, que se puedan justificar con elementos del cuento.

a) Lalo veía a los demás jóvenes como se divertían juntos.

b) veían que disfrutaban estar juntos y solo había risas.

c) Lalo quería salir del encierro en el que se encontraba y salir con los demás chicos.

Respuesta: Lalo veía a los demás jóvenes cómo se divertían juntos. Veían que disfrutaban estar juntos y solo había risas. Lalo quería salir del encierro en el que se encontraba y salir con los demás chicos.

En el siguiente caso, justifica por qué abandona el almacén y por qué se encierra. No responde el enunciado:

1. Plantea tres razones distintas que pudo haber tenido Lalo para salir de su encierro, que se puedan justificar con elementos del cuento.

a) Lalo reaccionó de esa manera, para despejar su mente, del negocio del almacén.

b) Su Padre era un hombre serio, y bastante gruñón en lo cual, todo debía hacerse a su modo. Lalo se sentía muy presionado a todo eso.

c) Él se sentía agobiado y humillado, y decidió hacer todo lo contrario a las ideas del Padre.

Respuesta: Lalo reaccionó de esa manera, para despejar su mente, del negocio del almacén. Su padre era un hombre serio, y bastante gruñón en lo cual, todo debía hacerse a su modo. Lalo se sentía muy presionado a todo eso. Él se sentía agobiado y humillado y decidió hacer todo lo contrario a las ideas del Padre.

2. Plantea tres razones distintas que pudo haber tenido Lalo para salir de su encierro, que se puedan justificar con elementos del cuento.

a) Quería ser libre.

b) La posibilidad de estar con su amigos.

c) Está con su hermano.

Respuesta: Quería ser libre La posibilidad de estar con sus amigos Estar con su hermano

2

Planteá tres razones distintas que pudo haber tenido Lalo para salir de su encierro, que se puedan justificar con elementos del cuento.

- a) Una de las razones por las que Lalo quiso salir de su encierro por que su padre era muy duro
- b) Otras por que lo dejó festejar sus 16 años con sus amigos
- c) Y la última por que el padre le había dicho que no quería vagabundos en su casa

L 9 005 AL 03

Respuesta: Una de las razones por las que Lalo quiso salir de su encierro por que su padre era muy duro. Otras porque lo dejó festejar sus 16 años con sus amigos. Y la última porque el padre le había dicho que no quería vagabundos en su casa.

2

Planteá tres razones distintas que pudo haber tenido Lalo para salir de su encierro, que se puedan justificar con elementos del cuento.

- a) Su papá no era amigo de él
- b)
- c)

Respuesta: Su papá no era amigo de él.

Comentario sobre las respuestas

Se ha observado que en general los estudiantes han podido resolver con mejor desempeño la primera actividad, aquella en la que se requería extraer información explícita. La segunda actividad, en la que se evaluaba interpretar al texto literario y establecer inferencias, presentó mayores dificultades.

La búsqueda de información que aparece explícita en un texto exige por parte del lector una tarea de relectura e identificación del dato solicitado. Esta es una acción que los alumnos realizan a lo largo de la escolaridad en la mayoría de las disciplinas que tiene el currículum. Una práctica muy habitual en la escuela es la de responder cuestionarios. Y en muchos casos, las respuestas están en textos que el alumno ha leído previamente. También es una práctica frecuente la de buscar un dato o elemento particular de un texto, por ejemplo cuando alguien lee el periódico y desea encontrar una información específica respecto de una noticia que leyó.

En el caso de la segunda actividad, “Plantea tres razones distintas que pudo haber tenido Lalo para salir de su encierro, que puedan justificarse con el texto.”, obtuvo resultados menores que la anterior. Se trata de una actividad más compleja, que exige por un lado inferir las razones que llevaron a Lalo a salir del encierro y por otro lado elaborar una justificación con elementos pertenecientes al mundo representado en el relato. La respuesta no está explícita en el texto, requiere una construcción. Aparecen algunas menciones como el hambre o la sed, pero el lector puede pensar que son otros los motivos. En este punto es muy importante considerar que se trata de un texto literario, y que se ponen en juego mecanismos de lectura que el pacto ficcional propone: un lector puede realizar interpretaciones particulares del texto que lee. Una de las lecturas, anclada en el título, podría atribuir el motivo por el cual sale del encierro a la voluntad de Lalo de ayudar a su padre a salvar la mercadería. No está explicitado en el texto. Un lector que realice esta interpretación, puede pensar en el título, en la mención de la posibilidad de que la lluvia arruine la mercadería, en el llanto –de alegría– del hermano menor, y en las caracterizaciones de los personajes (ser entero, ser de una sola pieza, etc.)

Existen distintos tipos de inferencias, y diversas clasificaciones según el modelo teórico que se consulte. Pero hay cierto acuerdo en diferenciar las inferencias conectivas de las inferencias elaborativas. Las primeras son aquellas que articulan elementos textuales (se clasifican en referenciales, puente y causales). Las inferencias elaborativas amplían la información del texto. Son predictivas (anticipan información textual) y proactivas (requieren ciertas acciones por parte del lector.)

La actividad 2 requiere que el lector realice inferencias de este último tipo. Es importante destacar que la consigna restringe las inferencias a “aquellas que puedan justificarse con el texto.” Es decir que se solicita una habilidad compleja que es utilizar únicamente como evidencia los materiales textualizados en el cuento, más allá de que se trate de inferencias elaborativas.

Si bien es cierto que la literatura permite diversas interpretaciones, es muy importante trabajar con los alumnos la cuestión de volver al texto y preguntarse si esa mirada particular que un alumno está produciendo es coherente con los elementos que el texto brinda. ¿Podemos justificarlo con tal o cual fragmento en particular? ¿Cómo encaja en una lectura determinada tal o cual elemento del texto? La didáctica de la literatura en algunos momentos de su historia insistió tanto con la cuestión de la libre interpretación y la pluralidad de significados que pudo llevar a cierta idea errónea en algunos lectores en formación respecto de que cualquier y toda lectura es posible. Un estudiante que lee “Estirpe” como un texto fantástico en el que un esqueleto habla con Lalo y le anuncia la muerte de su hermano por no ingerir alimentos, no puede ser una lectura aceptada. Si un docente está en el aula trabajando este cuento con sus alumnos, tendría que poder llevarlo a leer algunas partes del cuento que no encajarían en esta interpretación.

El reconocimiento del subgénero literario (en este caso, cuento realista-costumbrista) puede ser un marco que colabora en la comprensión lectora. Por ejemplo, presentar a los alumnos algunos aspectos de este subgénero ayudaría a que entendieran algunas decisiones estéticas tomadas en este cuento y a que no funcionaran como obstáculos en la comprensión. El cuento costumbrista se caracteriza por una enumeración de detalles que construyen verosimilitud. Una vez detectado este rasgo de estilo, el lector puede distenderse y no realizar una lectura obsesiva de cada detalle: no reparar en los datos, sino más bien, en el tono de verosimilitud que esos datos aportan.

Si se tratara de un cuento fantástico, utilizaríamos otros mecanismos de lectura. Por ejemplo, repararíamos en la vacilación que se produce en el lector o en el personaje ante la irrupción del hecho extraordinario. El texto literario requiere claves de lectura y trabajo específico en el aula, señalando en primer lugar que el género discursivo literario tiene particularidades que lo diferencian de todos los otros géneros discursivos que se presentan en la clase de Prácticas del Lenguaje (periodístico, académico, etc.) Es un discurso privilegiado para acceder a mundos posibles y para apreciar un uso estético del lenguaje. Pero es necesario en primer lugar garantizar o comprobar que los alumnos comprenden el mundo representado por el texto para luego trabajar la interpretación y análisis literario. Si no procedemos de este modo, muchas veces

aquello que no se entendió y que no está dicho en el texto se repone con inferencias del lector que luego no pueden justificarse con el texto mismo, porque entran en contradicción con otros elementos que sí el texto propone.

Respecto de la comprensión de textos en general, más allá de si son literarios o no, transcribimos a continuación una cita de “Programa Leer para Comprender. Desarrollo de la comprensión de textos”, VVAA, Paidós.

“Comprender un texto supone construir una representación mental del contenido del mismo sobre la base de dos elementos: la información explícita en el texto y el conocimiento general del mundo que tiene cada lector. El procesamiento del nivel textual requiere de un sujeto activo que construya dicha representación y este proceso se realiza de manera tan automática que el lector no es consciente de ellos. Cuando una información no está explícita en el texto, el lector la repone mediante la generación de inferencias, que es un componente clave de la comprensión lectora.

Hay amplio acuerdo entre las distintas perspectivas cognitivas en que la elaboración de inferencias es una tarea igualmente indispensable y compleja en la comprensión de textos escritos. La generación de inferencias es el resultado de una estrategia que tiene como propósito construir significado. Cuando un lector realiza una inferencia, lleva a cabo un proceso constructivo que implica ampliar la comprensión, proponiendo hipótesis acerca de posibles significados de la información elidida y asignándoles uno que permita lograr una interpretación de la misma coherente con el contexto. De este modo, el lector puede articular las diferentes instancias de un texto añadiendo los elementos sintácticos, semánticos o pragmáticos no explicitados (relaciones intratextuales), y además integrar la información explícita con su conocimiento del mundo (relaciones extratextuales).”

Para seguir trabajando...

"Aquí se respira bien"

Hemos elegido un cuento breve, realista como el anterior para seguir en la misma línea (aunque de más está recordar que es deseable trabajar todo tipo de subgéneros, autores, estilos, etc.). Los alumnos podrían leer este texto y luego analizar e interpretar algunos aspectos.

AQUÍ SE RESPIRA BIEN

Mario Benedetti

— ¿Nos sentamos en éste? – pregunta el Viejo.

— Mejor aquél. Tiene más sombra.

Por más que nadie intenta arrebátárselo, Gustavo se cree obligado a correr para asegurarse el usufructo del banco. El padre llega después, sin apuro, con el saco en el brazo.

— Se respira bien en este rinconcito— dice, y para demostrarlo resopla ostensiblemente. Luego se acomoda, saca la tabaquera y arma un cigarrillo entre las piernas abiertas.

A las diez de la mañana de un miércoles, el prado está tranquilo. Tranquilo y desierto. Hay momentos tan calmos que el ruido más cercano es el galope metálico de un tranvía de Millán. Luego un viento cordial hace cabecear dos pinos gemelos y arrastra algunas hojas sobre el césped soleado. Nada más.

— ¿Cuándo empezás a trabajar?

— Mañana.

El padre humedece la hojilla y sonrío para sí mismo, distraído.

— Si estuvieras siempre en casa... como estos días...

— ¿Te gustaría estar con el Viejo, eh?

Gustavo recoge como un premio el tono de camaradería. Una bocanada de ternura lo obliga a decir algo, cualquier cosa.

— ¿Qué hacés en la oficina?

— Y... trabajo.

— Pero... ¿en qué trabajás?

— Informo expedientes, firmo resoluciones.

Por un instante, Gustavo imagina a su padre trepado en un alto pupitre, firmando resoluciones, informando expedientes, todos voluminosos como la Historia Sagrada. Pero enseguida acomoda la imagen en su modesta realidad.

— Entonces... ¿sos un jefe?

— Claro.

El muchacho se echa hacia atrás, con las manos en la cintura, recorriendo posesivamente el cinturón de elástico azul. A menudo el Viejo le trae regalitos. Siempre adivina cuál es la menudencia que él desea con máximo fervor.

— Cuando pase el examen de ingreso, podría entrar en tu oficina.

El padre ríe, complacido.

—Estás loco. A tu edad no se puede. Y además, yo quiero que estudies.

El Viejo mira los pinos gemelos y echa humo por la nariz. Gustavo sabe con absoluta precisión qué se espera de él.

—¿Qué materia te gusta más?

—Historia.

Mentira. Le gustan las cuentas. Pero confesarlo equivale a seguir arquitectura. O ingeniería, como le pasó al hermano del Tito.

—No hay ninguna carrera que se base en la historia.

—Por eso mismo... lo mejor será que me emplee en tu oficina.

El padre suelta una carcajada. Evidentemente está encantado con la maniobra.

—Así que historia, ¿eh...? Si no supiera que multiplicás y dividís como una maquina...

Gustavo se pone colorado. No le hace gracia el elogio. Él quiere entrar en la oficina, colocarse junto al enorme pupitre del padre, alcanzarle los expedientes para que los autorice y pasar el secante sobre la firma.

—No te recomiendo la oficina —dice el Viejo, que después de muchas maniobras ha conseguido escupir una hebra de tabaco.

Al final del camino, hamacándose lentamente como un pato, ha aparecido un hombre de oscuro, un importuno.

—Mamá dijo una vez que no vale la pena estudiar.

—Tu madre, la pobre, está cansada y a veces no sabe lo que dice.

—Pero...

—En cambio vos no estás cansado y a mí no me gusta oírte hablar así.

El padre se ha puesto serio y Gustavo se siente disminuido. El hombre—pato ahora está cerca y se ha detenido a observar una araucaria.

—¿Y no podría ser... que estudiase... y además... trabajase contigo?

—¿Y no podría ser —parodia deliberadamente el Viejo— que te quedaras tranquilo? Total... sólo tenemos ocho años más para pensarlo.

Gustavo sabe que, como siempre, el padre está en lo cierto. Tiene la sensación de que está representando el papel del tonto. Sin embargo, ahora también el padre sonríe, comprensivo. Sonríe con sus labios delgados y también con sus ojos grises, bondadosos.

El hombre—pato se ha detenido frente a ellos.

—Hola —dice.

—Hola —dice el Viejo, que no lo había visto acercarse.

—¿Así que éste es su chico?

—Sí.

Evidentemente, el Viejo está molesto. El hombre—pato tiene ojos mezquinos. Le tiende a Gustavo su mano pegajosa.

—Mire qué casualidad encontrarlo aquí... ¿Está de licencia?

—Sí.

—Yo tenía que cobrar unas cuentitas por Larrañaga, pero el sol está tan agradable, que me decidí a cruzar por este lado.

—Cierto, aquí se respira bien —comenta el Viejo, por decir algo.

También Gustavo está incómodo. Daría cualquier cosa para que el tipo se esfumase. Pero no, se ha establecido. Gustavo se fija en los detalles. Del bolsillo del saco de asoma

un pañuelo que debiera ser blanco. El pantalón tiene sobre la rodilla un zurcido grosero y evidente.

—¿Y cuándo vuelve?

—Mañana.

—Bueno, entonces iré a verlo.

El padre se agita. Tira el cigarrillo y lo aplasta con el zapato. De pronto hace un gesto raro, como señalando al chico. Gustavo no entiende el ademán, pero comprende perfectamente que el padre está molesto. El tipo, en cambio, no ve nada.

—Tengo que llevarle un regalito... ¿eh...? Para que camine aquella orden de pago...

Ahora el padre hace un gesto desesperado.

—Mañana hablamos. Mañana.

Gustavo siente que se le va la cabeza, pero tiene una horrible curiosidad. Una vez le había dado al pecosito Farías un rabioso puñetazo en la nariz, sólo porque había dicho: «Anoche en la cena, papá dijo que tu viejo es buena pieza.»

—Si no recuerdo mal, es un papelito de cien..., ¿qué le parece?

—Mañana hablamos. Mañana.

Gustavo nota que el padre ha envejecido diez años. Se ha puesto otra vez el saco, ha juntado las piernas y está doblado hacia adelante.

Al fin, el tipo ha comprendido a medias.

—Bueno, me voy. Adiós amigo.

El Viejo no responde. Gustavo toca apenas la mano blanda y pegajosa. El hombre—pato se aleja, hamacándose lentamente, disfrutando del sol. Atrás, le cuelga el forro descosido del saco.

Sin hacer un gesto, el padre se levanta y empieza a caminar en dirección opuesta a la del tipo. Gustavo siente ahora en su mano la palma seca, rugosa, del Viejo. A veces, la madre le toma el pelo porque a él todavía le gusta que lo lleven de la mano.

Sin levantar la vista, el padre carraspea, y el muchacho intuye que algo le va a ser explicado. Quisiera pedir a Dios que algo le sea explicado.

—Mejor no le digas a tu madre que encontramos a éste...

—No —dice Gustavo.

Aún no sabe exactamente qué le está pasando. Por lo pronto, libera su mano, la mete en el bolsillo del pantalón y se muerde el labio hasta hacerlo sangrar.

Mario Benedetti

Montevideanos, 1959

www.literatura.us/Benedetti/aquí/html

Actividades

El comentario grupal de los textos permite que aquellos que realizan inferencias más profundas las pongan a disposición de otros estudiantes que tienen una lectura más superficial. El docente moviliza esas inferencias preguntando, releando fragmentos del texto:

- *Mamá dijo una vez que no vale la pena estudiar.*
- *Tu madre, la pobre, está cansada y a veces no sabe lo que dice.*

¿Qué podemos pensar respecto de la madre, en el final del cuento? El texto deja algunas puntas sin desarrollar, que el lector puede interpretar, pero siempre en el marco de lo verosímil dentro del planteo del relato.

En un primer momento es conveniente trabajar el mundo representado por el texto: quiénes son los personajes, en qué situación se encuentran, sobre qué temas conversan, qué relación existe entre ellos. En un segundo momento, reconstruir la secuencia básica de acciones puede ayudar a que aquellas cuestiones difíciles de inferir comiencen a plantearse como problemas, para ayudar a despejar aquello que no se comprende.

El trabajo con el vocabulario es muy importante, especialmente en aquellos textos que remiten a un mundo distante en algún aspecto respecto de los alumnos, en este caso, distancia temporal, otras costumbres, etc. Palabras como "pupitre", "expediente", "resoluciones", "menuencia", "maniobra", podrían resultar un obstáculo para la comprensión del texto. Pero no solo aquellas que desconoce por poco utilizadas en su entorno, también es muy importante detenerse en aquellas expresiones centrales para este relato: "regalito" (aparece dos veces, ¿comienza aquí la sospecha de chantaje?) y "ser una buena pieza" (expresión utilizada hace muchos años con el sentido de "atorrante").

El análisis de categorías literarias como narrador, punto de vista, género literario, etc., pueden abordarse luego de haber asegurado una comprensión general del mundo representado por el texto.

Por último, lo más importante para trabajar con los alumnos, una vez reconstruido el mundo representado, es aquello que puede interpretarse realizando inferencias. ¿Qué es lo que Gustavo necesita que le expliquen? ¿Qué es lo que ha ocurrido? Para ello, es importante siempre volver sobre el texto, retomar fragmentos específicos:

Sin levantar la vista, el padre carraspea, y el muchacho intuye que algo le va a ser explicado. Quisiera pedir a Dios que algo le sea explicado.

La particular vivencia de Gustavo, este tránsito entre la ingenuidad de la infancia y el asomo a la vida de los adultos y sus contradicciones, el dejar de idealizar a los progenitores, su asombro, etc., representan aspectos y temas habituales de los relatos de iniciación. El docente podría realizar una interpretación propia del texto, para luego ponerla en interacción con las lecturas de sus alumnos.

Por ejemplo, si decidimos que lo que resulta más atractivo para trabajar en este cuento es el tránsito y contraste que siente el niño entre la idealización de su padre y la desilusión por descubrirlo en una situación en principio incomprensible, aunque con sospechas de poca ética, entonces podemos pedir a los alumnos que identifiquen dos momentos distintos en el cuento (solos, en el parque al principio; con el hombre-pato, luego – al principio disfruta que le dé la mano, luego la siente pegajosa, etc.). Podemos, por ejemplo, contrastar estas dos caracterizaciones opuestas del padre:

Por un instante, Gustavo imagina a su padre trepado en un alto pupitre, firmando resoluciones, informando expedientes, todos voluminosos como la Historia Sagrada.

Gustavo nota que el padre ha envejecido diez años. Se ha puesto otra vez el saco, ha juntado las piernas y está doblado hacia adelante.

5°/6° año de Educación Secundaria

Actividades

"Sobre la violencia en el fútbol"

En este apartado se presenta el análisis de los desempeños de los estudiantes de Fin de Educación Secundaria en una actividad abierta tomada en el ONE, junto con los resultados obtenidos y algunas propuestas didácticas adicionales para trabajar en el aula. También se brinda una breve conceptualización sobre la aparición del discurso referido en textos argumentativos y expositivos, ya que esta cuestión está estrechamente relacionada con la tarea evaluada.

Se ha trabajado con los porcentajes de respuestas correctas, parcialmente correctas e incorrectas, sin considerar la omisión, dado que el marco del presente análisis excede el estudio de las causas por las cuales los alumnos no responden. De todos modos, aunque no se analizan, se brindan los porcentajes de respuestas omitidas.

A continuación se transcribe uno de los textos que los estudiantes de Fin de Educación Secundaria leyeron y la pregunta abierta que respondieron. Como se observará luego de su lectura, se trata de un texto periodístico de opinión con segmentos argumentativos, que surge como una reflexión de su autor, el sociólogo Héctor Palomino, ante ciertos hechos de violencia que ocurrieron durante el campeonato mundial de fútbol de 1998.



Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital

Lecturas: Educación Física y Deportes

<http://www.efdeportes.com/> - revista digital

Sobre la violencia en el fútbol

Héctor Palomino (Argentina)

Para Ariel Scher y Amílcar Romero, dos apasionados por el fútbol.



Durante el desarrollo del reciente campeonato Mundial de fútbol se reactualizó una antigua polémica sobre la inducción de violencia social por el deporte de masas. Una serie de incidentes generados por partidarios de los equipos participantes fuera de los estadios donde se desarrollaba el torneo, fue la ocasión para resucitar este debate que, como las olas, fluye y refluye sin cesar al ritmo de la emergencia de la violencia colectiva. El debate confronta, esquemáticamente, dos posiciones antagónicas.

En primer lugar es posible delinear la posición de quienes sostienen que el fútbol, al igual que otros deportes de masas, promueve las manifestaciones de violencia. En este sentido el fútbol desataría también otras pasiones que trascienden su campo específico. Por ejemplo, tratándose como en el campeonato Mundial de una confrontación entre equipos de diversos países, esto desataría la pasión nacional y aquello que deforma, excede y, al límite, torna ilegítima esa pasión, la xenofobia.

Diversos analistas han tratado de explicar el porqué de esta asociación del fútbol con la Nación. La explicación más plausible al respecto es que, tratándose de un deporte de equipos, el fútbol ofrece la ocasión ideal para promover las identidades colectivas y, entre ellas, las identidades nacionales. Otro argumento vinculado con éste es que la confrontación entre dos equipos constituye la oportunidad de proseguir la guerra por otros medios, en el sentido tanto de Clawsevitx como de Freud: un espacio imaginario en el cual operan a la vez la identificación con el grupo y la posibilidad (simbólica) de matar al Otro. Con el reaseguro adicional, en buen psicoanálisis se entiende, de que al no tratarse de una muerte real puede renovarse simbólicamente en cada enfrentamiento entre equipos que representan a sus respectivos países.

En el contexto de este enfoque la violencia asociada con el fútbol constituye un verdadero *acting*, ya que se trata de un "pasaje a los hechos" de quienes pierden la posibilidad de establecer una frontera entre lo imaginario y lo real, llevando al terreno físico las agresiones simbólicas. Se trataría en suma de una transgresión "por exceso", en la que se busca convertir en realidad lo que no era más que una metáfora.

En segundo lugar puede identificarse otra interpretación diferente sobre la violencia en el fútbol, cuyas connotaciones son menos psicoanalíticas y más "sociológicas". Según esta posición, se trataría de exculpar al fútbol de una violencia que lo excede en la medida que está inscripta socialmente. La violencia en el fútbol no constituiría más que un reflejo de una sociedad violenta, un espejo en el que la sociedad se contemplaría. Este argumento, más que por la violencia en sí, indaga por sus condiciones sociales de emergencia y, sobre todo, por los violentos: marginales, excluidos, incultos. Si la sociedad produce violencia, es porque genera desigualdades intolerables y, hasta cierto punto, sería razonable que los excluidos hallen aquí una válvula de escape, la ocasión para expresar su descontento. Esta violencia es netamente exterior al fútbol. A la inversa del argumento anterior que colocaba la violencia en la esencia misma del deporte, aquí se exculpa al fútbol de raíz, en la medida que éste no puede más que mimetizarse con la sociedad que constituye su suelo y razón de ser.

Permítasenos sintetizar ambas posiciones - esquemáticas por cierto y no necesariamente contradictorias -, bautizándolas como el "argumento de la pasión" y el "argumento del espejo de la sociedad". Cada uno de estos argumentos se vincula con diversas medidas institucionales y políticas que se promueven cotidianamente para evitar los desbordes de violencia colectiva.

El argumento de la pasión lleva a colocar las raíces de la violencia en la esencia misma del fútbol. Por lo tanto los mecanismos propuestos para expurgar al fútbol de este indeseable subproducto se concentran en el "control de la pasión". Este control debería extenderse a los protagonistas del espectáculo. En primer lugar a los propios jugadores, quienes deberían ser sensibles a estas pasiones y evitar su desborde, mediante una conducta ejemplar dentro del campo de juego -algo que, por otra parte, está previsto en los reglamentos del deporte y también fuera de él- como todo espacio comunicativo, el del fútbol debería expurgarse de "excesos", verbales sobre todo. En segundo lugar se trata de controlar el "exceso" de los medios, en la medida que el periodismo deportivo tiende, "simbólicamente", a una exacerbación de las pasiones, convirtiendo una mera competencia deportiva en un combate épico: la "furia española" vs. los "vikings noruegos", el "piraterismo inglés" vs. "la maquinaria teutona", u oposiciones por el estilo. Se trata, en el largo plazo, de establecer un control por medio de la educación: instrumento privilegiado que permite establecer la diferencia entre lo imaginario y lo real.

El argumento que define al fútbol como un espejo de la sociedad, coloca la raíz de la violencia fuera del espectáculo en sí mismo. Los mecanismos propuestos para expurgar la violencia del fútbol, orientan sobre todo la reforma social: sería necesario extirpar las raíces sociales de la violencia mediante la intervención sobre sus causas. En primer lugar sobre las causas de la desigualdad social, derivadas de las extremas diferencias de clase, de la pobreza, e incluso según algunos que llevan al extremo este enfoque, de una supuesta incultura de las masas. Se trata del enfoque de quienes perciben a los violentos en forma similar a los personajes de la película de Ettore Scola, "feos, sucios y malos", siempre iletrados e inadaptados.

Curiosamente, las medidas para expurgar la violencia del fútbol, en el marco de los argumentos citados, son difíciles de poner en práctica o, en el mejor de los casos, sólo serían efectivas en el largo plazo. Ante este dato, y en la medida que la violencia emerge en el corto plazo, las medidas tomadas usualmente para su control pasan básicamente... por la violencia. Se trata de aplicar un control represivo, más o menos arbitrario cuanto más o menos autónomo—o más o menos controlado por el sistema político—sea el aparato represivo puesto en acción para definir sus objetivos y orientaciones.

También, y más curiosamente aún, quienes quedan afuera de la discusión sobre la violencia, según los argumentos planteados, son aquellos que operan como mediadores entre los jugadores y la sociedad, los verdaderos constructores del espectáculo deportivo: las organizaciones de fútbol y sus dirigentes. Esto es doblemente curioso ya que cuando se identifica a los promotores de la violencia en el fútbol, se los localiza comúnmente en el seno mismo de las "barras bravas", o de los "hooligans", quienes muestran en líneas generales un perfil común. La conformación de estos grupos responde menos a factores sociales que institucionales: se trata de grupos sostenidos y manipulados por dirigentes de organizaciones deportivas, o bien de organizaciones políticas—comúnmente de extrema derecha—, o bien por los propios aparatos de represión—como informantes en el mejor de los casos, o como dealers para el tráfico de drogas, en los casos más desgraciados. Y muchas veces se trata también de redes—clientelares e incluso delictivas—entre esas categorías sociales. Claro, en este caso el control de la violencia pasa a convertirse en una cuestión esencialmente política, más que atribuible al orden social o al de las pasiones.

Si esto es así, digamos, las soluciones para la violencia en el fútbol se localizarían en el mediano plazo... a condición de que lo reconozcamos...

<http://www.efdeportes.com/> - FreeFind

revista digital · Año 4 · Nº 16 | Buenos Aires, octubre 1999

A nivel discursivo, el autor desarrolla una estructura argumentativa canónica en la que en la introducción menciona el tema del artículo (el debate sobre la violencia) y el punto de partida (los incidentes en el mundial de Francia). A continuación presenta dos posiciones en debate marcadas por organizadores textuales ("en primer lugar", "en segundo lugar") -la que explica estos hechos desde una perspectiva psicológica y la que los mira desde un punto de vista sociológico- y amplía, con redefiniciones y ampliaciones, estos dos argumentos mencionando cómo cada uno de ellos analiza las causas de la violencia y las posibles soluciones.

El texto no incluye citas directas ni referencias bibliográficas, sino opiniones y menciones generales a autores reconocidos, lo que permite comprender la argumentación sin necesidad de recurrir a conocimientos específicos sobre el tema.

En la conclusión, el autor introduce un argumento personal para criticar la eficiencia de las medidas propuestas y para alertar al lector sobre la ausencia en el debate de otros factores que a él le parecen

relevantes: la relación entre la política y la dirigencia institucional de los clubes y los hechos de violencia. El párrafo final consiste en el tercer argumento del texto que, a diferencia de los dos anteriores, no es presentado por conectores de orden sino por recursos de modalización apreciativa; en él se alude a que reconocer la incidencia de los factores institucionales promovería soluciones más rápidas y eficientes respecto de la violencia futbolística.

Como puede advertirse después de su lectura, se trata de un texto que puede por su temática -actual pero universal a su vez- interesar a los estudiantes y que, sin embargo, al mismo tiempo puede resultarles dificultoso por los recursos que utiliza y por su organización textual, ligada a géneros argumentativos más académicos.

Análisis de las respuestas

La pregunta de desarrollo propuesta para evaluar la lectura del texto remite al primer argumento citado por Héctor Palomino: el “argumento de la pasión”. En ella se les requiere a los alumnos dos desempeños: en primer lugar, que interpreten la relación implícita entre fútbol y violencia colectiva y, en segundo lugar, que evalúen la función de la mención de dos autoridades citadas por el autor del texto, el psicoanalista Sigmund Freud y el pensador Karl Von Clausewitz⁵.

⁵ Karl Von Clausewitz (1780-1831) fue un militar y estudioso alemán conocido como autor del tratado *De la guerra*. Sus conceptos filosóficos sobre política, guerra y estrategia militar influyeron a líderes políticos y filósofos de la segunda mitad del siglo XIX y primera mitad del XX.

Parte A

1. Leé la siguiente cita:

Otro argumento vinculado con éste es que la confrontación entre dos equipos constituye la oportunidad de proseguir la guerra por otros medios, en el sentido tanto de Clawsewitz como de Freud: un espacio imaginario en el cual operan a la vez la identificación con el grupo y la posibilidad (simbólica) de matar al Otro. Con el reaseguro adicional, en buen psicoanálisis se entiende, de que al no tratarse de una muerte real puede renovarse simbólicamente en cada enfrentamiento entre equipos que representan a sus respectivos países.

A) ¿De qué modo el argumento anterior relaciona los deportes de masas con la violencia?

B) Explicá para qué el autor del artículo menciona a Freud y a Clawsewitz.

L 12 0011 AL 03

Parte A

Capacidad:

Interpretar.

Contenido:

Relaciones textuales.

Desempeño:

Inferir la relación de similitud entre deporte y guerra o lucha.

Parte B

Capacidad:
Reflexionar y evaluar.
Contenido:
Recursos retóricos. Cita de autoridad.
Desempeño:
Evaluar la función de una cita de autoridad.

Esta actividad presentó una omisión del 30%. De los estudiantes que resolvieron la actividad, aproximadamente el 13% respondió correctamente, el 34% lo hizo en forma parcialmente correcta y el 53% contestó incorrectamente.

Respuesta correcta:

Los estudiantes respondieron correctamente las dos partes de la pregunta en los espacios asignados o en uno solo de ellos.

A) Los alumnos homologaron política (o guerra) con deporte. Aludieron a la simbolización de la pasión nacional y de la confrontación con los otros (vistos como enemigos) en otros ámbitos diferentes a los militares o políticos.

O

Explicaron por qué la guerra y la destrucción del otro son simbólicas en el deporte de masas.

O

Indicaron que en el deporte de masas (el deporte en general o fútbol en particular), al igual que en la guerra o la política, también se da una lucha.

O

Comentaron que en los campeonatos mundiales hay enfrentamientos entre naciones que parecen, desde los sentimientos de los aficionados, una guerra.

B) Mencionaron que Clawsewitz y Freud (aunque identifiquen a ambos con una misma disciplina, perspectiva o paradigma) funcionan como autoridades en el tema expuesto o como especialistas, psicólogos o filósofos que estudiaron el tema, etc.

Y/O

Mencionaron que el autor del artículo los nombra para apoyar sus propias ideas.

Ejemplos de respuesta correcta:

A) ¿De qué modo el argumento anterior relaciona los deportes de masas con la violencia?

Lo relaciona en el sentido que el sentimiento de competencia y "guerra" con otros equipos se masifica y al ser muchas veces simbólica se sigue haciendo sin ver las consecuencias reales que va a tener.

B) Explicá para qué el autor del artículo menciona a Freud y a Clausewitz.

Menciona a Freud y Clausewitz ya que fueron grandes psicólogos que ayudaron a entender los comportamientos humanos.

Respuesta:

A) ⁶Lo relaciona en el sentido que el sentimiento de competencia y "guerra" con otros equipos se masifica y al ser muchas veces simbólica se sigue haciendo sin ver las consecuencias de lo que van a hacer.

B) Menciona a Freud y Clausewitz ya que fueron grandes psicólogos que ayudaron a entender los comportamientos humanos.

⁶ Con el fin de facilitar su lectura, los ejemplos han sido transcritos sin tener en cuenta posibles errores de puntuación u ortografía.

A) ¿De qué modo el argumento anterior relaciona los deportes de masas con la violencia?

Mediante un espacio físico e imaginario en el cual interactúan los equipos y la posibilidad (simbólica) de matarse uno con otros, no es una muerte real, sino que es un enfrentamiento en el cual se acude a la violencia.

B) Explica para qué el autor del artículo menciona a Freud y a Clawsevit.

Los toma como respaldo a su argumento ya que todos o en su gran mayoría saben quiénes son y cuál es su nivel intelectual. Esto le da mayor fuerza a su argumento.

Respuesta:

A) Mediante un espacio físico e imaginario en el cual interactúan los equipos y la posibilidad (simbólica) de matarse uno con otros, no es una muerte real, sino que es un enfrentamiento en el cual se acude a la violencia.

B) Los toma como respaldo a su argumento ya que todos o en su gran mayoría saben quiénes son y cuál es su nivel intelectual. Esto le da mayor fuerza a su argumento.

A) ¿De qué modo el argumento anterior relaciona los deportes de masas con la violencia?

Lo relaciona en que esa violencia no es real sino simbólica y se produce por la misma adrenalina del partido.

B) Explica para qué el autor del artículo menciona a Freud y a Clawsevit.

Los menciona para usar una cita de autoridad.

Respuesta:

A) Lo relaciona en que esa violencia no es real sino simbólica y se produce por la misma adrenalina del partido.

B) Los menciona para usar una cita de autoridad.

A) ¿De qué modo el argumento anterior relaciona los deportes de masas con la violencia?

Lo relaciona en un espacio "imaginario", donde simbólicamente el deporte es violento, en cada enfrentamiento entre equipos.

B) Explicá para qué el autor del artículo menciona a Freud y a Clawsevit.

Para argumentar su tesis, donde prácticamente opinan lo mismo sobre el deporte.

Respuesta:

A) Lo relaciona en un espacio "imaginario", donde simbólicamente el deporte es violento, en cada enfrentamiento entre equipos.

B) Para argumentar su tesis, donde prácticamente opinan lo mismo sobre el deporte.

A) ¿De qué modo el argumento anterior relaciona los deportes de masas con la violencia?

Lo relaciona dando un ejemplo de "guerra", porque dice que la confrontación entre los equipos en cada encuentro son oportunidades de continuar con la eterna lucha refiriéndose a "guerra" y "matar" de manera simbólica, así en cada oportunidad la acción puede repetirse.

B) Explicá para qué el autor del artículo menciona a Freud y a Clawsevit.

Lo menciona para ejemplificar y dar fuerza a la tesis que el autor está sosteniendo sobre la eterna lucha. Esto dos personajes sostienen ideas parecidas a las del autor, por lo tanto puede utilizarlos para reforzar su idea.

Respuesta:

A) Lo relaciona dando un ejemplo de "guerra" porque dice que la confrontación entre equipos en cada encuentro son oportunidades de continuar con la eterna lucha refiriéndose a "guerra" y "matar" de manera simbólica, así en cada oportunidad la acción se puede repetir.

B) Los menciona para ejemplificar y dar fuerza a la tesis que el autor está sosteniendo sobre la eterna lucha. Estos dos personajes sostienen ideas parecidas a las del autor, por lo tanto puede utilizarlas para reforzar su idea.

A) ¿De qué modo el argumento anterior relaciona los deportes de masas con la violencia?

LO RELACIONA AL MENCIONAR QUE LA CONFRONTACIÓN ENTRE DOS EQUIPOS DA LA POSIBILIDAD DE MATAR AL OTRO EN FORMA SIMBÓLICA, Y PODER HACERLO REPETIDAS VECES EN CADA ENFRENTAMIENTO

B) Explica para qué el autor del artículo menciona a Freud y a Clawsevit.

LOS MENCIONA DEBIDO A QUE ERAN GRANDES PSICOANALISTAS QUIENES ESTUDIABAN EL COMPORTAMIENTO DE LAS PERSONAS. SUS TEORÍAS PERMITEN ENTENDER MEJOR POR QUÉ LAS PERSONAS SE COMPORTAN DE ESTA MANERA EN LOS DEPORTES

Respuesta:

A) Lo relaciona al mencionar que la confrontación entre dos equipos da la posibilidad de matar a otro en forma simbólica, y poder hacerlo repetidas veces en cada enfrentamiento.

B) Los menciona debido a que eran grandes psicoanalistas quienes estudiaban el comportamiento de las personas. Sus teorías permiten entender mejor por qué las personas se comportan de esta manera en los deportes.

Comentario general:

En la parte A), la mayoría de los alumnos que respondió de manera correcta se centró en tratar de explicar o ampliar el concepto de guerra simbólica o imaginaria que ocurre durante los encuentros deportivos. En cuanto a la parte B) de la pregunta, casi todos los alumnos que responden correctamente identifican adecuadamente la función de respaldo o refuerzo del argumento a partir de la mención de estudiosos reconocidos pero muy pocos hacen referencia al nombre específico del recurso: cita de autoridad o argumento de autoridad.

Respuesta parcialmente correcta:

Los estudiantes contestaron correctamente una de las dos partes de la pregunta (A o B) y omitieron o respondieron erróneamente la otra.

Ejemplos de respuesta parcialmente correcta:

A) ¿De qué modo el argumento anterior relaciona los deportes de masas con la violencia?

Porque se genera de forma simbólica la guerra entre dos naciones, el deseo de cada equipo (nación) de ganar esa guerra imaginaria incita la violencia.

B) Explicá para qué el autor del artículo menciona a Freud y a Clawseviz.

Respuesta:

A) Porque se genera de forma simbólica la guerra entre dos naciones, el deseo de cada equipo (nación) de ganar esa guerra imaginaria incita a la violencia.

B).....

Muchos estudiantes, como en el ejemplo anterior, omiten la segunda parte de la respuesta. Esto es atribuible a una escasa frecuentación de textos académicos en general que incluyen profusamente citas de autoridad para fundamentar, reforzar o rebatir ideas y conceptos.

A) ¿De qué modo el argumento anterior relaciona los deportes de masas con la violencia?

El argumento relaciona los deportes con la violencia porque un fan de algún equipo no aceptaría que su equipo haya perdido, y además reaccionan así por las burlas de los oponentes.

B) Explica para qué el autor del artículo menciona a Freud y a Clausewitz.

El autor menciona a Clausewitz porque los análisis de él se refieren a conflictos armados, y a Freud porque él se involucra con problemas mentales. Ambos influyen en la teoría de la violencia del fútbol porque se relacionan ya que para entender lo que pasa en la mente de los que cometen estos actos de violencia se necesita de Freud y de Clausewitz porque él descubrió el manejo de la violencia.

Respuesta:

A) El argumento relaciona los deportes con la violencia porque un fan de algún equipo no aceptaría que su equipo haya perdido, y además reaccionan así por las burlas de los oponentes.

B) El autor menciona a Clausewitz porque los análisis de él refieren a conflictos armados y a Freud porque él se involucra con problemas mentales. Ambos influyen en la teoría de la violencia del fútbol porque se relacionan ya que para entender lo que pasa en la mente de los que cometen estos actos de violencia se necesita de Freud y de Clausewitz porque él descubrió el manejo de la violencia.

El ejemplo anterior es llamativo. El alumno responde de manera impecable la segunda parte de la actividad ya que no solo conoce los aportes de ambas autoridades en el campo de la cultura sino que puede diferenciar la causa por la que cada uno de ellos ha sido incluido como un referente para apoyar el "argumento de la pasión". En cambio, no comprende o sobreinterpreta la primera parte y responde ejemplificando con un caso particular en vez de ampliar o exponer con más detenimiento lo que dice el texto.

A) ¿De qué modo el argumento anterior relaciona los deportes de masas con la violencia?

Relaciona que hay mucha violencia en el fútbol por la competencia del mismo.

B) Explicá para qué el autor del artículo menciona a Freud y a Clawsevit.

Porque estos filósofos en su momento hablan de la violencia.

Respuesta:

A) Relaciona que hay mucha violencia por la competencia misma.

B) Porque estos filósofos en su momento hablan de la violencia.

A) ¿De qué modo el argumento anterior relaciona los deportes de masas con la violencia?

Ya que tratándose de deportes en equipos ofrecen la ocasión ideal para promover las identidades colectivas y nacionales.

B) Explicá para qué el autor del artículo menciona a Freud y a Clawsevit.

Porque forma parte de su ideología = "un espacio imaginario en el cual operan a la vez la identificación con el grupo y la posibilidad de matar al otro".

Respuesta:

A) Ya que tratándose de deportes en equipos ofrecen, la ocasión ideal para promover las identidades colectivas y nacionales.

B) Porque forma parte de su ideología: "un espacio imaginario en el cual operan a la vez la identificación con el grupo y la posibilidad de matar al otro".

El caso anterior muestra en la segunda parte una estrategia recurrente de los alumnos que, al no comprender lo que se les pide, copian literalmente una oración del texto, cercana al segmento por el cual se pregunta. Comentario general:

A) ¿De qué modo el argumento anterior relaciona los deportes de masas con la violencia?

Los deportes muestran un lado agresivo
que al mismo tiempo, logra extender esa
ira o violencia por otros medios

B) Explica para qué el autor del artículo menciona a Freud y a Clawsevit.

Los menciona para mostrar otras teorías
o razonamientos para ver en otros aspectos
cómo es que se genera esta violencia

Respuesta:

A) Los deportes muestran un lado agresivo que al mismo tiempo logra extender esa ira o violencia por otros medios.

B) Los menciona para mostrar otras teorías o razonamientos para ver en otros aspectos cómo es que se genera la violencia.

A) ¿De qué modo el argumento anterior relaciona los deportes de masas con la violencia?

La violencia está vinculada con los deportes pues al ser dos grupos ^{que} se enfrentan para poder ganar y algunos no se dan cuenta de que pueden tener consecuencias graves de enfrentamiento.

B) Explica para qué el autor del artículo menciona a Freud y a Clausewitz.

El autor menciona a Freud y a Clausewitz para dar a entender sus posiciones con respecto al deporte y la forma de comportamiento de cada uno de los equipos.

Respuesta:

A) La violencia está vinculada con los deportes pues al ser dos grupos que se enfrentan para poder ganar y algunos no se dan cuenta de que pueden tener consecuencias graves de enfrentamiento.

B) El autor menciona a Freud y a Clausewitz para dar a entender sus posiciones con respecto al deporte y la forma de comportamiento de cada uno de los equipos.

A) ¿De qué modo el argumento anterior relaciona los deportes de masas con la violencia?

El argumento anterior dice que la masa (gente) busca otro medio para expresar el odio o la violencia a otros países, los equipos son los representantes de cada país y el campo de juego es donde se desata la guerra.

B) Explica para qué el autor del artículo menciona a Freud y a Clausewitz.

Los menciona como un ejemplo por lo que sus nombres les da una especie de identidad y que además representan algo y la posibilidad de matar a otro como en cualquier deporte. En parte es una comparación.

Respuesta:

A) El argumento anterior dice que la masa (gente) busca otro medio para expresar el odio o la violencia a otros países y los equipos son los representantes de cada país y el campo de juego es donde se desata la guerra.

B) Los menciona como un ejemplo, porque sus nombres les da una especie de identidad y que además representan algo y la posibilidad de matar a otro como en cualquier deporte. En parte es una comparación.

Como puede observarse en este apartado, los estudiantes tuvieron más dificultades para resolver la segunda parte de la actividad. Muchos confundieron la cita de autoridad con otros recursos argumentativos como la comparación o el ejemplo, o no pudieron terminar de expresar la función de respaldo a los propios argumentos que conlleva mencionar a personas reconocidas o prestigiosas dentro del tópico del que se habla.

Respuesta incorrecta:

Los estudiantes respondieron en forma incorrecta ambas partes de la pregunta o respondieron incorrectamente una de las partes y omitieron la otra.

A) Mencionaron la violencia en el deporte en general sin vincularla con los sentimientos nacionalistas, la xenofobia, la guerra o la política.

O

Indicaron que el párrafo establece una relación de comparación, ejemplificación, o cualquier otra relación errónea con el resto del texto.

B) Indicaron funciones inexactas para la inclusión de figuras de autoridad en este texto (proporcionar ejemplos, establecer comparaciones, polemizar entre sí o con el autor de la nota, etc.).

O

Confundieron a estos estudiosos con actores involucrados en la problemática de la violencia deportiva (hinchas, dirigentes, jugadores).

Ejemplos de respuesta incorrecta:

A) ¿De qué modo el argumento anterior relaciona los deportes de masas con la violencia?

SE RELACIONA PORQUE EN EL DEPORTE SE UTILIZA A LAS MASAS PARA Q' SE DIVIDAN EN EQUIPOS YA SEA POR RAZA, PAIS ETC.

B) Explicá para qué el autor del artículo menciona a Freud y a Clausewitz.

LOS MENCIONA PARA DIFERENCIAR FREUD Y CLAUSEWITZ.

Respuesta:

A) Se relaciona porque en el deporte se utiliza a las masas para que se dividan en equipos ya sea por raza, país, etc.

B) Los menciona para diferenciar a Freud y Clausewitz.

En el ejemplo anterior las creencias propias del alumno parecen interferir en su respuesta a la primera parte de la pregunta.

A) ¿De qué modo el argumento anterior relaciona los deportes de masas con la violencia?

3

B) Explicá para qué el autor del artículo menciona a Freud y a Clawsevitx.

Lo menciona como ejemplo.

Respuesta:

A) ¿P?

B) Los menciona como ejemplos.

A) ¿De qué modo el argumento anterior relaciona los deportes de masas con la violencia?

Con la rivalidad entre dos equipos o bandos

B) Explicá para qué el autor del artículo menciona a Freud y a Clawsevitx.

Para explicar la acción

Respuesta:

A) Con la rivalidad entre dos equipos o bandos.

B) Para explicar la acción.

A) ¿De qué modo el argumento anterior relaciona los deportes de masas con la violencia?

Se relaciona en q' des p'nes del deporte
buscan otros medios para pelear
entre ellos

B) Explicá para qué el autor del artículo menciona a Freud y a Clawsevitx.

Se lo menciona a Freud y a Chomsky
xq' son los 2 responsables de la
violencia en el Fútbol

Respuesta:

A) Se relaciona en que después del deporte buscan otros medios para pelear entre ellos.

B) Se lo menciona a Freud y a Klausevitz porque son los dos responsables de la violencia en el fútbol.

A) ¿De qué modo el argumento anterior relaciona los deportes de masas con la violencia?

Con el enfrentamiento que tienen 2 equipos de
cada grupo o equipo de fútbol.

B) Explicá para qué el autor del artículo menciona a Freud y a Clawsevitx.

Por que ambos personajes son jefes de cada
equipo de fútbol.

Respuesta:

A) Con el enfrentamiento que tienen dos equipos de cada grupo o equipo de fútbol.

B) Porque ambos personajes son jefes de cada equipo de fútbol.

En la primera parte de los tres ejemplos anteriores puede observarse que en estos estudiantes la dificultad para relacionar la violencia con el deporte como una forma de prosecución de la violencia social o cultural se relaciona con cierta "naturalización" de la agresión en las canchas.

A) ¿De qué modo el argumento anterior relaciona los deportes de masas con la violencia?

Por dos tipos de diferencia:

1^{ra}. Es desigualdad.

2^{da}. Por pelearse por una camiseta diferente a la del oponente.

B) Explica para qué el autor del artículo menciona a Freud y a Clawsevit.

Los menciona como si fueran dos barras bravas de equipos diferentes.

Respuesta:

A) Por dos tipos de diferencia:

1° Es desigualdad.

2° Por pelearse por una camiseta diferente a la del oponente.

B) Los menciona como si fueran dos barras bravas de equipos diferentes.

A) ¿De qué modo el argumento anterior relaciona los deportes de masas con la violencia?

lo relaciona con la confrontación entre los equipos.

B) Explicá para qué el autor del artículo menciona a Freud y a Clawsevitiz.

Los menciona para dar un ejemplo de como es la rivalidad.

Respuesta:

A) Los relaciona con la confrontación entre equipos.

B) Los menciona para dar un ejemplo de cómo es la rivalidad.

A) ¿De qué modo el argumento anterior relaciona los deportes de masas con la violencia?

Porque cuando se juega fútbol hay mucho roce físico y por eso es que se llama violencia.

B) Explicá para qué el autor del artículo menciona a Freud y a Clawsevitiz.

Constituye la oportunidad de proseguir la guerra por otros medios.

Respuesta:

A) Porque cuando se juega al fútbol hay mucho roce físico y por eso es que se llame violencia.

B) Constituye la oportunidad de proseguir la guerra por otros medios.

A) ¿De qué modo el argumento anterior relaciona los deportes de masas con la violencia?

Lo relaciona en el sentido que las hinchadas se tienen bronca y la única manera de desahogarse es mediante la violencia.

B) Explicá para qué el autor del artículo menciona a Freud y a Clawsevit.

No se los conozco, seguramente el que lo escribió no sabe nada de fútbol.

Respuesta:

A) Lo relaciona en el sentido que las hinchadas se tienen bronca y la única manera de desahogarse es mediante la violencia.

B) No sé, no los conozco, seguramente el que lo escribió no sabe nada de fútbol.

Comentario sobre las respuestas

Es posible inferir varias características comunes sobre las prácticas lectoras de los estudiantes que no pudieron resolver correctamente ninguna de las dos partes de esta actividad.

En primer lugar, se observan grandes dificultades para distanciarse de las propias creencias, convicciones o presuposiciones y contrastarlas con la información que presenta el texto. Dichos saberes previos interfieren cuando necesitan analizar y explicar las relaciones que median entre las diferentes partes del texto.

En segundo lugar, es evidente que existe una insuficiente frecuentación de textos argumentativos o que incluyan segmentos argumentativos en su trama y también una escasa reflexión sobre los modos de organización de este género y de los recursos que en él se utilizan con frecuencia.

La palabra ajena o el discurso referido en textos argumentativos y expositivos

El segmento textual que aparece en la actividad analizada anterior-

mente reproduce parte de un argumento al que el autor del artículo hace referencia. No es una conceptualización que él haya elaborado personalmente, sino que le sirve, junto con el argumento “del espejo de la sociedad”, de marco discursivo contextual para insertar su propia opinión en un debate ya establecido. Estas ideas de autoría ajena están señaladas en el contenido textual, ya que se las menciona dentro de un debate y como distintas posturas enfrentadas. Asimismo, el autor utiliza diferentes recursos textuales para indicar de dónde proviene cada una de estas ideas: marcadores de orden, definición de cada posición, inclusión de distintos sujetos del enunciado, atribución de ideas a distintas disciplinas, citas de autoridad, etc.

Distinguir los diferentes enunciadores que aparecen en un texto, junto con el reconocimiento del diálogo que se establece entre las ideas de un autor y las ideas a las que se refiere o alude, constituyen un desempeño lector elaborado pero imprescindible en la interpretación de muchos tipos de escrito.

Se hace referencia aquí a todos los procedimientos textuales que pueden incluirse, sin hacer hincapié en cuestiones terminológicas o de enfoque, en el fenómeno de la **intertextualidad**, el **dialogismo** o la **polifonía**.

En los últimos años de la Educación Secundaria es frecuente trabajar la inclusión de la **palabra ajena** o del **discurso referido** dentro de textos literarios como cuentos y novelas, pero está menos sistematizado el estudio de estos recursos en textos expositivos y argumentativos tales como los periodísticos, los académicos, los de divulgación científica y otros.

Sin embargo, la aparición de citas directas o indirectas, referencias, alusiones y otros recursos intertextuales constituye un rasgo característico de todos los discursos sociales⁷. En la cultura escrita, los textos dialogan entre sí, funcionan como respuestas, discusiones, intercambios con otros textos o invitaciones a futuros mensajes.

En una concepción social de los géneros discursivos, este fenómeno desempeña un papel relevante. Lejos de constituir un componente marginal de la competencia comunicativo-textual de los hablantes, la intertextualidad y el dialogismo son procesos fundamentales de la construcción textual.

Los discursos ajenos se incorporan al tejido lingüístico de los textos. En ocasiones esta inclusión es explícita, a través de recursos léxicos,

⁷ Cf. *Bajtin, 1986; Calsamiglia y Tusón, 1999.*

gramaticales o gráficos, como son los procedimientos usados en el discurso directo e indirecto, en las citas, en las notas a pie de página, en los epígrafes, en las listas bibliográficas. En esos casos los lectores pueden reconocer dichas marcas con relativa facilidad. En otros, la materia intertextual aparece aludida y el lector puede identificarla solo cuando cuenta con los conocimientos necesarios para interpretarla.

Las citas, entendidas en un sentido amplio como las referencias a palabras, frases, oraciones, párrafos o títulos provenientes de textos diferentes del texto que se escribe, constituyen uno de los rasgos característicos de los discursos académico y periodístico.

En los textos científicos, por ejemplo, las citas son parte indispensable de la construcción discursiva. En general, en el discurso académico todas las afirmaciones se distinguen según se atribuyan al campo disciplinar del que se habla, a otros investigadores, o al propio autor. El sistema de citas desempeña un papel crucial para determinar y distinguir entre lo que es materia conocida del campo disciplinar o del enfoque teórico y lo que se considera como aporte del autor. También, como los discursos científico y académico parten de la concepción de que el conocimiento se construye a partir de la colaboración de los investigadores, resulta habitual que se recojan las afirmaciones de otros especialistas acerca de un tema para luego confrontarlas con las propias y, entonces, respaldarlas, tomarlas como aval o disentir de ellas.

En los diversos géneros periodísticos también es central la aparición de la palabra ajena o discurso referido porque los periodistas deben dar cuenta de la realidad con rasgos de objetividad, de consenso o de verosimilitud. Para ello construyen su propio decir sobre lo dicho por otros: testigos, fuentes, personalidades relevantes. Pero, a diferencia de los géneros académicos, en el discurso periodístico, la demarcación de las voces del autor y las de los otros suele ser menos clara e implica un juego dinámico de apropiaciones y atribuciones que no siempre está limitada por marcas gramaticales o léxicas.

En textos argumentativos con finalidad persuasiva, las citas trascienden la función de atribuir autoría. Portan un valor retórico que tiende a prestigiar al autor. Serafini (1994) identifica que las funciones de comentar con precisión un texto o argumentar a partir de un autor reconocido exhiben la propia cultura, evitan la paráfrasis y demuestran el conocimiento de los textos.

Formas de aparición del discurso referido en textos no literarios

En los textos en los que predominan las tramas expositiva y argumen-

tativa, como los artículos periodísticos y/o académicos, los ensayos, los informes de investigación, etc., las palabras ajenas suelen aparecer en forma de cita o de referencia bibliográfica.

Sería relevante ir acercando a los alumnos del ciclo orientado de la Educación Secundaria a los diferentes sistemas formales que se utilizan para explicitar aquellas publicaciones, textos, compendios e ideas en las que los escritos se basan, dialogan, discuten u homenajean.

Circulan en internet distintos manuales de redacción académica y de estilo periodístico que ofrecen información relativa al sistema de citas, destacando su función como un recurso que permite distinguir entre los planteos propios y los ajenos y también sobre el modo formal de introducirlas.

En el ámbito académico, las maneras más populares de clasificar y formalizar las citas y referencias bibliográficas se conocen como sistema latino o anglosajón. En las últimas décadas, los sistemas propuestos por la Asociación de Psicología Americana (A.P.A.) o por la Universidad de Harvard son los más utilizados para los trabajos científicos y académicos en general. En los ámbitos periodísticos las formas de citación también suelen estar sistematizadas en los manuales de estilo. En idioma español, los manuales de la Associated Press o del diario El País de España son algunos de los más consultados.

Formalmente, las citas pueden clasificarse en directas o textuales e indirectas o contextuales. En las primeras se repiten de manera literal las palabras del autor citado. Son introducidas en el texto por verbos declarativos y aparecen entrecomilladas o en bastardilla. En las citas indirectas, en cambio, el autor realiza una tarea interpretativa del texto citado, ya que resume o parafrasea el contenido o la idea que se quiere reproducir. Aparecen en el texto sin marcas gráficas pero es imprescindible introducir al autor de ese material ya sea con un verbo declarativo o entre paréntesis luego de la paráfrasis.

Las referencias son la explicitación de los elementos bibliográficos de aquellas fuentes que un autor utilizó para elaborar su producción escrita. Estas referencias suelen aparecer fuera del cuerpo del texto, en notas al pie, notas finales y listas bibliográficas.

Además de estas relaciones intertextuales explícitas entre dos o más textos, autores o ideas como son las citas y las referencias bibliográficas hay modos más implícitos de incluir la palabra ajena en el propio escrito, por ejemplo, con el uso de alusiones, ironías, evocaciones, cambios de estilo, etc.

Es importante introducir a los alumnos en algunas de estas clasificaciones para que puedan reconocer y diferenciar la inclusión de voces en los textos que leen y para que interpreten sus funciones.

Para seguir trabajando... **"El éxito de las precuelas"**

Se presenta a continuación una secuencia didáctica basada en dos textos que introducen actividades de reconocimiento y uso de recursos intertextuales con una dificultad creciente.

Es deseable que en ambos textos se trabaje primero su comprensión general y luego, junto con la enseñanza o revisión de los contenidos pertinentes, se introduzcan los ejercicios destinados a explorar la función de citas, alusiones y referencias.

El éxito de las precuelas

¿A qué se debe la reciente proliferación de películas que remiten al origen de las historias intentando responder cómo empezó todo?

Posiblemente sea un rasgo humano disfrutar de la narración de cuentos. No solo deseamos saber lo que alguien hizo sino, algo aún más importante, lo que pasará después. La prolongada popularidad de las telenovelas, que mantiene a millones de personas pegadas a las pantallas de sus televisores, día tras día, se origina precisamente en el encanto universal de una buena historia. ¿Se mantendrán juntos los amantes desafortunados? ¿Puede el héroe vencer al villano? ¿Prevalecerán el amor, la paz y la justicia?

Las secuencias de películas satisfacen nuestro deseo de saber más sobre el desarrollo de una narración. De alguna manera el “vivieron por siempre felices” no es suficiente. Seguramente algo debió haber sucedido después del final feliz: tal vez una pelea contra un nuevo villano, como en la desmadejada serie de James Bond, o la llegada de unos cuantos bebés, por ejemplo en la última entrega de Shrek.

Si la atracción de las continuaciones es fácil de entender, resulta más difícil precisar la atracción de las precuelas. ¿De verdad queremos saber sobre la muy probablemente problemática niñez de Bond, antes de que se convirtiera en un espía con “licencia para matar”? ¿Estamos en verdad tan interesados en la vida de Puss antes de que adquiriera importancia como uno de los mejores amigos de Shrek? Aparentemente, sí. El gato con botas, de Chris Miller, alcanzó un gran éxito en 2011 al exponer las acciones del famoso gato parlante antes de que su camino y el de Shrek convergieran.

En general, las precuelas están en auge en la industria cinematográfica y se vuelven a

menudo tan populares como la película original. Este fue el caso de X-Men Orígenes: Wolverine, de Gavin Hood, que en el año 2009 recaudó más de 373 millones de dólares en todo el mundo, al darles continuidad a los X-Men de Bryan Singer, estrenada en 2000.

Tal vez el último gran ejemplo de secuelas es la segunda trilogía de La guerra de las galaxias. Las inesperadas revelaciones de Darth Vader sobre el padre de la princesa Leia en El retorno del Jedi, justo antes de su trágica dimisión, llevaron a muchos cinéfilos a especular sobre una continuación de la serie. Pero lo que obtuvieron más de quince años después fue una precuela de tres episodios que narra los promisorios inicios y consiguientes desgracias de Anakin Skywalker, también conocido como Vader en las películas anteriores. Las precuelas fueron sin embargo un enorme éxito financiero y rompieron varios récords de taquilla.

El hobbit: un viaje inesperado (2012), de Peter Jackson, es parte de la actual tendencia a producir precuelas de películas taquilleras. Trata sobre las aventuras que le cambian la vida a Bilbo Baggins, quien había aparecido brevemente en la celebrada serie de El Señor de los Anillos como el viejo tío del protagonista, Frodo.

Como muchas otras precuelas, El hobbit recibió críticas encontradas. La mayoría de críticos coinciden en que se quedaba corta con respecto al portentoso simbolismo y el cautivador argumento de El Señor de los Anillos. Una gran parte de los 169 minutos del filme se ocupa de prolongadas escenas de persecución en las que Bilbo y sus amigos huyen de orcos, trols, duendes y otros peligros varios.

Pero a pesar de la tibia respuesta de la crítica y el final algo plano –la película en sí misma es parte de una trilogía, así que probablemente vendrán más escenas de persecución–, El hobbit recaudó más de 900 millones de dólares en todo el mundo. ¿Por qué tuvo tanto éxito con el público en general? O más al punto, ¿por qué las precuelas causan tanto entusiasmo entre la gente?

Las precuelas han existido en la literatura desde hace mucho tiempo, aunque la palabra en sí no fue acuñada sino hasta mediados del siglo xx. La explosión en el número de precuelas a partir del final de los noventa exige un análisis más detallado de este fenómeno.

En una industria saturada por novedades constantes, las precuelas aprovechan una marca establecida. Se construyen sobre la notoriedad de una película o películas previas, lo que hace más fácil (y barata) la publicidad para los productores y los distribuidores. ¿No nos hemos preguntado todos sobre lo que sucedió en la Tierra Media antes de que el malvado anillo del poder llegara a Frodo? Bueno, El hobbit nos da la oportunidad de indagar al respecto.

Las precuelas nutren nuestra curiosidad y, al mismo tiempo, nos dan la satisfacción de encontrar algo familiar. Ya conocemos algunos de los personajes y sabemos que nos hicieron pasarla bien en una película anterior. Ello funciona como garantía de que el nuevo filme será una repetición de esta satisfactoria experiencia pasada.

Cierto, el efecto de marca y la familiaridad también son elementos de las secuelas. Así que la pregunta permanece: ¿qué es exclusivo de las precuelas y por qué son tan populares en la actualidad?

En una época de desplazamientos continuos, identidades divididas e historias lineales hechas pedazos, las precuelas responden a nuestra ansiedad sobre los orígenes. ¿Cómo comenzó una historia? ¿De dónde vienen los personajes? ¿Puede su pasado ayudarnos a entenderlos mejor?

Inmersos en la desolación y el desprestigio de las grandes narrativas religiosas y políticas que antes daban sentido a nuestra existencia, y enfrentados con la creciente incertidumbre social y financiera, encontramos consuelo identificando terrenos seguros en la ficción y en el cine. Si no sabemos por qué estamos aquí y de qué se trata nuestro rol en el universo, al menos Frodo y su tío Bilbo parecen tener sus misiones claras.

Las precuelas ofrecen respuestas simples a la antigua pregunta de “cómo empezó todo”. En un mundo dividido entre el fundamentalismo religioso y los dictados de la ciencia, soluciones como estas tienen un efecto calmante que la industria del cine capitaliza. Aun así, entre la búsqueda de lucro y el deseo de reafirmar a la audiencia, algo se pierde. ¿Podría el cine, la más poderosa máquina de sueños de nuestra época, estar reduciendo nuestra habilidad para disfrutar algo verdaderamente nuevo o nuestro gusto por lo inesperado?

Si la mayoría de precuelas entran en la categoría de “más de lo mismo”, esto no significa que lo anterior sea necesariamente un marcador del género. De hecho, las precuelas presentan oportunidades ideales para desestabilizar nociones sobre nuestros orígenes hechas a la medida. Pueden suscitar una reflexión sobre las discontinuidades entre el pasado y el presente, y hacernos cuestionar sobre nuestra obsesión con un origen unificador y absolutista.

Hasta ahora, *El hobbit* no estuvo a la altura de las posibilidades más ambiciosas inherentes a las precuelas. Pero –quién sabe–, tal vez en las otras dos entregas de la trilogía podamos vivir algunas sorpresas demoledoras y alucinantes.

Patricia Vieira

elmalpensante.com N° 140 Abril 2013

Actividades

Después de leer el texto, los alumnos podrían responder, individual o grupalmente, las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tipo de trama predomina en el texto: narrativa, explicativa, argumentativa, instructiva o dialogal?
2. ¿A qué género discursivo corresponde?
3. ¿Cuáles la pregunta general que plantea el texto?, ¿qué respuesta da?

O

-Explicá o reformulá el siguiente párrafo:

Las precuelas ofrecen respuestas simples a la antigua pregunta de "cómo empezó todo". En un mundo dividido entre el fundamentalismo religioso y los dictados de la ciencia, soluciones como estas tienen un efecto calmante que la industria del cine capitaliza. Aun así, entre la búsqueda de lucro y el deseo de reafirmar a la audiencia, algo se pierde. ¿Podría el cine, la más poderosa máquina de sueños de nuestra época, estar reduciendo nuestra habilidad para disfrutar algo verdaderamente nuevo o nuestro gusto por lo inesperado?

O

-¿Cuáles son los temas centrales que el texto presenta?

4. Formulá ordenadamente la serie de preguntas que el texto intenta responder, de modo tal que se pueda reponer el orden de ideas que el texto expone.

5. ¿Cuáles son las películas mencionadas para ilustrar qué ideas?

6. ¿Cuál es la intención o propósito del texto?

7. ¿Qué recursos argumentativos se emplean?

8. ¿A qué se refiere el autor con "nuestra ansiedad sobre los orígenes"?

Una vez contestadas estas preguntas, los estudiantes podrían afrontar alguna de las siguientes actividades de escritura.

-Actividades de producción:

9. Elaborá una carta de lectores, dirigida a la revista en la que se publicó este artículo, adhiriendo o refutando las ideas expuestas.

- a) Partí de la pregunta: ¿Por qué tienen éxito las precuelas?
- b) Reponé en el artículo leído, la postura de su autor.
- c) Proponé tu perspectiva.

10. Mirá alguna de las sagas mencionadas en el texto y escribí una reseña cinematográfica como las que aparecen en los suplementos de espectáculos de los diarios, en la que compares el argumento, la actuación, la dirección y los efectos de cada una de las películas que componen la serie.

-Para fundamentar tus comparaciones extraé citas de los guiones cinematográficos e incorporalas a tu reseña.

-Terminá tu reseña recomendándoles a los lectores cuál ver y por qué.

Aunque su estilo y léxico lo vuelven amigable, el segundo texto propuesto encara una problemática mucho más compleja que el texto anterior, dado que trata sobre el debate epistemológico entre las ciencias naturales y físicas y las ciencias humanas y sociales. Es recomendable que tanto el texto como las actividades que se desprenden de él sean trabajados interdisciplinariamente con profesores de distintas materias que ayuden a los estudiantes a obtener y comprender información sobre este tema, los guíen para investigar o intervengan para organizar algún debate o discusión.

Ellos las prefieren... ¡Ciencias!

Así podría titularse la película que Howard Hawks rodara sobre el tema que les propongo, si quisiera rememorar a la inmortal Marilyn Monroe. ¿Por qué todas las ramas del saber quieren ser llamadas "ciencias"? ¿Es posible que todas las disciplinas sean ciencias? ¿Hay distintos tipos de ciencias? ¿Hay ciencias blandas y ciencias duras según sus métodos y objetos de estudio?

Hojeo el folleto de las facultades de una universidad cualquiera: Física, Biología, Farmacia... Psicología, Ciencias Políticas, Ciencias de la Información, Ciencias de la Educación...Ciencias de la Seguridad. ¡¡¡Ciencias de la Seguridad!!! ¿Es que acaso existe también una ciencia que estudie "la seguridad"? Pero hay más. Estamos familiarizados con las Ciencias Sociales, que suelen acabar estudiando "los de letras", y no es difícil encontrarse con disciplinas como el Derecho, la Filología o la Filosofía que comienzan sus definiciones con el término "ciencia". Incluso he podido encontrar unas Ciencias de la Religión. ¡Qué empeño en ser una ciencia! ¿Qué tiene la ciencia que todos la desean para sí? Quizá reflexionando un poco podamos comprender ese oscuro objeto del deseo.

Sin lugar a dudas, la ciencia tiene un enorme prestigio. Y los científicos también. Con frecuencia en los medios de comunicación aparecen hombres eminentes -los científicos se entiende- explicándonos los más incomprensibles fenómenos. Es indiscutible también que en los últimos doscientos años, gracias a los avances científicos, el hombre disfruta de una calidad de vida como nunca imaginó. Tales adelantos y sus correspondientes explicaciones, nos han llevado en muchas ocasiones a identificar una afirmación científica con una verdad. Incluso a veces utilizamos la expresión verdad científica, que debe ser algo así como el *súmmum* de la verdad, algo dos veces verdad. No es difícil comprender que otras disciplinas sientan una ¿sana? envidia de todas aquellas materias que nadie discute que son ciencias. En algunos contextos tachar una afirmación como no científica equivale a negar su validez. De ahí que un saber que no se reconozca como ciencia no tenga, al parecer, ninguna credibilidad. He aquí el origen de lo que podríamos llamar "el complejo de no ser ciencia".

Pero, ¿qué es una ciencia? Quizá si pudiéramos responder a esta pregunta, podríamos aclarar un poco el asunto de cuáles lo son y cuáles no. La cuestión no es fácil. De hecho, la explicación sobre qué es una ciencia y qué es el método científico, suele ser uno de esos temas que los científicos tratan rápido y superficialmente. Les incomoda. Hay que hablar mucho y ellos prefieren dedicarse a hacer ciencia -aplicando algunas veces el método científico de una manera muy "sui generis"- y dejar el hablar de ciencia para otros, por ejemplo a los filósofos que ciertamente hablan mucho, pero que de ciencia suelen saber más bien poco. Zanjemos el asunto apelando a aquella concepción, un tanto caduca pero válida, que entiende el método científico como una verificación de hipótesis y su correspondiente fundamentación teórica, entendiendo por ésta esencialmente la matemática.

Es evidente que tal definición se adapta a unas disciplinas mejor que a otras, por lo que cabría acusar al autor de este artículo de una cierta circularidad: se define qué es una ciencia pensando en una en concreto - la Física, la Ciencia por excelencia-. Sin embargo -y aunque pueda reconocerse el acierto de la crítica- quizá en ella esté el meollo del asunto, porque durante mucho tiempo algunas disciplinas no han querido reivindicar un concepto distinto de ciencia, sino que han querido ser ciencias de la misma manera que lo es la Física, y para ello han tenido que adaptarse a sus métodos. Así, tenemos en el campo de la Psicología la orientación dada por el conductismo. Esta escuela de la Psicología contemporánea tiende a limitar exclusivamente el campo de esta disciplina al estudio del comportamiento, eliminando toda referencia a aquello que no puede ser observado y descrito en términos objetivos; es decir, a aquello que no pueda comprobarse en un laboratorio. El paralelismo con la Física es evidente. Sin embargo -y para desgracia de los conductistas y quizá también de la Psicología- no se puede experimentar de la misma manera con una persona que con un móvil al caer por un plano inclinado. Conclusión: el conductismo es una escuela en retroceso.

Este esfuerzo por ser una ciencia a la manera de la Física, ha llevado a muchas ramas del conocimiento a revestirse de un armazón matemático -la estadística casi exclusivamente- no siempre pertinente. Con ello, las llamadas "ciencias humanas" no han logrado su objetivo de ser ciencias de verdad - de ahí la acusación de ciencias blandas- y en algunas ocasiones, además, han dejado de ser humanas. Se han alejado de su objeto sin poder alcanzar el ansiado prestigio.

Una de las posibles soluciones podría estar en abandonar el término "ciencia" sin que ello suponga ningún complejo, ni pérdida de valor de ese campo del saber. En el siglo XVIII, en plena ascensión de la física newtoniana, Kant quiso resolver definitivamente si la Filosofía era una ciencia o no. Históricamente la Física había nacido de la Filosofía; la Física era una ciencia ¿podría serlo la Filosofía y superar con ello el permanente debate entre los filósofos y su aparente fracaso? El gran filósofo alemán concluyó no sólo que la Filosofía no era una ciencia, sino que por su propio objeto de estudio nunca lo podría ser. No, no dejó por ello de dedicarse a la Filosofía, disciplina a la que dedicó toda su vida. Tampoco la juzgó como un pasatiempo sin mayor trascendencia a falta de uno mejor en el que entretenerse, sino que procuró situarla en el lugar adecuado, en su sitio, sin tener que envidiar los progresos de las ciencias. En lugar de usar- y abusar- del término ciencia, dejémoslo para aquellas disciplinas que lo son y empleemos otros sustantivos para aquellos saberes que no pueden emplear el método científico, pero que no por ello dejan de tener un enorme valor. ¿Quién podría dudar, por ejemplo, de la importancia de la educación y del saber educar? ¿Ha de convertirse por ello la educación en una ciencia? Vista la experiencia cotidiana de padres y profesores más que una ciencia parece un difícil y complejo arte...

Como el discurso políticamente correcto es el sino de nuestros días, demos satisfacción a todos. Es posible aplicar nuestro codiciado sustantivo de una manera flexible. Así, por ciencia podríamos entender el estudio riguroso de una materia cualquiera. De esta manera, no podrá acusarse a nadie de hacer un uso indebido del concepto siempre que exista una exigencia de rigor dentro de esa disciplina. El Periodismo, la Pedagogía o el

Derecho podrían denominarse legítimamente Ciencias de la Información, Ciencias de la Educación o Ciencias Jurídicas. Pese a todo, lo queramos o no, el hecho de anteponer la palabra ciencia a la materia estudiada, no garantizaría que tuviera la misma consideración que las otras ciencias, las de siempre. Además, no deja de ser curioso el hecho de que las disciplinas que más se empeñan en añadir el término ciencia a su nombre son precisamente aquellas que más se cuestiona que lo sean, mientras que aquellas otras que no se discute que lo son ni siquiera lo emplean. Así, en la Física, la Geología o la Botánica no aparece por ninguna parte el apreciado sustantivo. Sin lugar a dudas, esto nos llevaría de nuevo al punto de partida, al asunto de las ciencias blandas y las ciencias duras, y al deseo de ser a toda costa una ciencia. Y es que a pesar de todo, ellos -como a Marilyn- las prefieren rubias...

El autor defiende un concepto de ciencia que puede que haya personas que no compartan. Invitamos a nuestros lectores a manifestar su postura sobre el tema y a participar en un debate sobre ello.

Francisco Ortego

El rincón de la Ciencia n° 14 (Diciembre-2001) (RC-35)

<http://centros5.pntic.mec.es/ies.victoria.kent/Rincon-C/rincon.htm>

Actividades

Se propone que el docente de Lengua elabore una serie de preguntas que, como en el ejemplo anterior, den cuenta del significado global del texto. Luego sería conveniente que los alumnos investigaran guiados por algún profesor de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Psicología o Filosofía las ideas centrales que son tratadas en el texto. Una vez realizada esta investigación o rastreo de información, una secuencia posible para trabajar la materia intertextual sería la siguiente:

1. Buscá en Internet las siguientes entradas: Howard Hawks, Los caballeros las prefieren rubias, Marilyn Monroe.

-Escribí e insertá tres notas al pie aclarando estos términos.

-Ahora que ya sabés algo más de esta película, explicá por qué el autor titula, introduce y concluye su texto con menciones a este film.

2. Buscá en una enciclopedia el concepto de conductismo.

-Resumí ese concepto en no más de tres renglones.

-Luego ingresá en un buscador la expresión "críticas al conductismo".

-Seleccioná algún texto breve, de autor, que critique al conductismo.

-Prepará dos citas, una directa (con nombre de autor, fecha, transcripción literal del párrafo de crítica al conductismo entre comillas) y otra indirecta (usá un conector y un verbo introductorio que te permitan

incluir el texto citado y explicá el contenido con tus propias palabras).
-Decidí en qué parte de este párrafo incluirías alguna de estas dos citas:

Así, tenemos en el campo de la Psicología la orientación dada por el conductismo. Esta escuela de la Psicología contemporánea tiende a limitar exclusivamente el campo de esta disciplina al estudio del comportamiento, eliminando toda referencia a aquello que no puede ser observado y descrito en términos objetivos; es decir, a aquello que no pueda comprobarse en un laboratorio. El paralelismo con la Física es evidente. Sin embargo -y para desgracia de los conductistas y quizá también de la Psicología- no se puede experimentar de la misma manera con una persona que con un móvil al caer por un plano inclinado. Conclusión: el conductismo es una escuela en retroceso.

-Probá incluir en el texto de Ortego los dos formatos de cita.

-Compará qué efecto de lectura produce cada una teniendo en cuenta dónde localizaste la cita, cuál aclara mejor el concepto, cuál acompaña sin refutar la idea y la intención de Ortego y cuál comparte más el estilo de todo el texto.

3. Buscá en enciclopedias, manuales o buscadores referencias a la filosofía del siglo XVII, Isaac Newton e Immanuel Kant.

-Organizá una lista de referencias bibliográficas (ordenadas alfabéticamente, con apellidos y nombres de autores, títulos de las obras, fechas, editoriales y lugares de publicación o sitios de internet) sobre estos datos. No te olvides de incluir lo que ya buscaste sobre conductismo.

-Adjuntá esa lista de bibliografía consultada al final del artículo.

4. Además de referirse explícitamente a películas, pensadores, teorías y disciplinas, Ortego establece cierta complicidad con algunos lectores muy acostumbrados a leer esta clase de textos y menciona algunas expresiones sin aclarar de dónde las saca, quién es su autor o qué significan.

-Buscá en internet las siguientes expresiones: "sui generis", ese oscuro objeto del deseo, sana envidia.

-¿De qué discursos, lenguas o textos toma Ortego estas expresiones?

-Describí el nivel cultural de un lector que no requiera que le aclaren estos términos.

-Actividades de producción:

5. Escribí en no más de 200 palabras un resumen que anticipe lo central de este artículo para incluirlo como avance en el ejemplar n° 13 de la publicación.

6. El editor de la revista *El rincón de la ciencia* publicó una aclaración al final del ensayo de Francisco Ortego destacando el carácter polémico de sus opiniones e invitando a los lectores a responderle.

-Un lector escribió una carta elogiosa titulada "Más sobre la ciencia" cuyo párrafo inicial dice:

No puedo negar mi proximidad al pensamiento del Prof. Ortego. Es más, el término científico es utilizado hasta por quienes se oponen al concepto tradicional de ciencia. Ahí tenemos toda una pléyade de astrólogos, quiromantes, videntes, grafólogos, incluso abducidos que reclaman para su forma de conocimiento la categoría de ciencia, eso sí, opuesta a la ciencia que se enseña en la Universidades que siempre, según estos personajes, es toda mentira.

-Otro lector refutó las ideas de Ortego con una carta titulada "Hay prestigios que matan", que comienza así:

El artículo Ellos las prefieren ... ¡Ciencias! de Francisco Ortego, refleja las creencias de un buen número de personas. Parto de la base de que muchos científicos y bastantes profesores de ciencias están encantados con las virtudes que, en ese artículo, como suele ser habitual, se atribuyen a las ciencias. Sin embargo, en mi opinión, algunos de los requisitos exigidos, con frecuencia, a las disciplinas para poder ser calificadas como científicas, eso que muchos piensan que les da prestigio, me parece que las empobrecen y les hacen un flaco favor.

-Adoptá el punto de vista de uno de estos lectores y completá la carta ampliando su razonamiento.

-Citá directa o indirectamente párrafos o expresiones de Ortego para utilizarlas como respaldo u objeción dentro de tu argumentación.

Bibliografía

Abusamra, Casajús, Ferreres, Raiter, De Beni, Cornoldi: Programa leer para comprender. Desarrollo de la comprensión de textos. Paidós, Bs.As., 2012.

Bajtín, M. (1979). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel Lingüística.

Cassany: Enseñar Lengua. Graó, Barcelona, 1998.

García Madruga, J.; Elosúa, M.; Gutiérrez, F.; Luque, J.; Gárate, M. Comprensión lectora y memoria operativa. Paidós psicología, Barcelona, 1999.

Serafini, Ma T. (1994). Cómo se escribe. Barcelona: Paidós.

Solé, i: Estrategias de lectura, Editorial Graó, Barcelona, 2004.

Soto, G. (2009). "Intertextualidad explícita en textos académicos de estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio" en Literatura y Lingüística N°20 Santiago 2009 ISSN 0716-5811 / pp. 141-157 Web: <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112009000100008>.

**ARGENTINA
NOS INCLUYE**



Dirección Nacional de
Información y Evaluación
de la Calidad Educativa

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.