

1
2
3
4
5
6
7

Propuestas de enseñanza

Alfabetización - Tercer Año EGB



Propuestas de enseñanza

Alfabetización - Tercer Año EGB

Sara Melgar
Marta Zamero

a
b
c
d
e
f
g

*Este material fue elaborado por el equipo técnico de la Asociación Civil
"Educación Para Todos" con la supervisión de la Lic. Elena Duro*



*Fotografías: Julieta Escardó
Diseño de materiales: Dolores Fiol*

Índice

El tercer año	5
El repaso imprescindible	7
La exploración del manual	7
Repasar el trabajo con las consignas	8
Repasar el trabajo con los cuentos	10
Otro contenido para el repaso: el sistema alfabético	12
Leer y escribir para aprender los contenidos de las áreas: la lengua como contenido transversal	13
¿Enseñamos a usar la lectura y la escritura para aprender?	13
La lengua es un contenido transversal	14
Las estrategias de estudio no son naturales	15
Alfabetizar a través del currículum	15
La lectura	16
Leer en todos los espacios curriculares	17
Seleccionar textos y distribuir tiempos	17
El texto explicativo en la alfabetización inicial: secuencia de lectura de un texto de Ciencias Naturales	18
El texto explicativo en la alfabetización inicial: secuencia de lectura de un texto de Matemática	30
¿Todo eso con cada lectura?	42
Cuando el texto plantea dificultades en su formulación	43
Condiciones de un buen texto explicativo en la alfabetización inicial	50
La extensión de los textos	50
La narrativa histórica en el tercer año. El tiempo de las acciones.	51
La escritura	56
Escribir en todos los espacios curriculares	57

La escritura del texto explicativo en la alfabetización inicial: secuencia de escritura de informe en Ciencias Naturales	57
La escritura del texto explicativo en la alfabetización inicial: secuencia de escritura de resumen	62
La oralidad	68
Hablar y escuchar en todos los espacios curriculares	68
El texto explicativo en la alfabetización inicial: exposición oral sobre un tema	69
Entre la lengua oral y la escrita: la lectura en voz alta	71
El léxico	72
Tareas y espacios curriculares	72
La enseñanza del vocabulario, previa a la lectura	74
El empleo de mapas semánticos, luego de la lectura	75
La ortografía	75
La gramática	78
¿Cómo se enseña la gramática en el tercer año?	79
La reflexión gramatical desarrollada en este módulo	79
Organización de las secuencias didácticas. Cronograma mensual	82
Bibliografía	85

El tercer año

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

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

Recordemos que nuestro enfoque de la alfabetización inicial, se sustenta en... ¹

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

Los niños que, de la mano de sus docentes, experimentaron nuestras propuestas de enseñanza, han trabajado desde el comienzo del primer año secuencias didácticas cuyo punto de partida es siempre un texto completo, narrativo, poético o instruccional. Esas secuencias con tareas enlazadas les han permitido apropiarse de estrategias para explorar y aprender a leer textos, oraciones y palabras escritas en sistema alfabético, además de iniciarse en la escritura. Si los docentes y las instituciones han enseñado los contenidos de primero y segundo años tal como se les propuso en las capacitaciones y los módulos, sus alumnos han tenido oportunidades para desarrollar confianza en sus posibilidades lectoras y escritoras, y los textos son para ellos una realidad cotidiana.

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

¹ Estos puntos resumen lo que está exhaustivamente desarrollado en el marco teórico y en los Módulos de primero y segundo años, cuya lectura completa recomendamos. Se trata de los siguientes textos: *Alfabetización. Primer Año*. (2004); *Alfabetización. Segundo Año EGB*. (2005); *Alfabetización Marco teórico* (2005).

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

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

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

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

El repaso imprescindible

Así como sucedió en el segundo año, el tercero se abre con un período de repaso de un mes de duración². En el repaso los alumnos tendrán oportunidades para vincularse nuevamente con los contenidos del año anterior, recordar los problemas que enfrentaron en el aprendizaje de la lectura y la escritura, preguntar por lo que no comprendieron o siguen sin comprender. Los contenidos fundamentales del repaso de tercer año son la exploración del manual, las consignas, los textos narrativos y el sistema alfabético.

La exploración del manual

Es habitual que en el tercer año los docentes seleccionen un Manual para el trabajo en los espacios curriculares. Hay que volver a preguntarse qué es y para qué se usa un libro de lectura o manual persiguiendo la idea de que niños y docentes puedan coincidir en que se trata de libros que sirven para aprender y que por eso tienen una organización específica que hay que explorar y conocer para usarlos provechosamente.

La exploración del manual debe ser sistemática. Primero sus partes: tapa, contratapa, lomo, hojas y páginas, luego el título (preguntarse por qué tiene ese título, por ejemplo, *"Preguntones"* *"Sombreritos"* *"Curiosos"*, o cualquier otro).

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

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

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

² Sugerimos releer con detenimiento el punto 2: "Los beneficios del repaso" (pág. 7 de *Alfabetización. Segundo Año EGB*). Allí se expresan los conceptos referidos a la necesidad y pertinencia del repaso al iniciar el año escolar.

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

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

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

Repasar el trabajo con las consignas

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

Es importante que se dedique tiempo a recuperar y sistematizar la reflexión acerca de la consigna tal como la desarrollamos en segundo año, dada su importancia en la vida escolar y su incidencia en el gradual desarrollo de la autonomía de los alumnos.³ Para abordarla, los docentes deben repasar las consignas de los cuadernos de segundo año y seleccionar instructivos para jugar, armar objetos o hacer comidas, que figuren en manuales de uso habitual; también podrán utilizar algunos textos ya seleccionados por los docentes de segundo año que pueden haber quedado sin desarrollo.

La consigna, tanto oral como escrita, es un texto que indica al que lo escucha o lee qué debe hacer y a veces, cómo debe hacerlo. Las consignas orales son generalmente más fáciles de entender porque están dadas en una situación comunicativa con los interlocutores presentes en un tiempo y lugar físico compartidos; en esa situación es posible para ambos pedir aclaraciones, repetir, ampliar, hacer señalamientos que contribuyen a la comprensión.

En cambio la consigna escrita es más difícil de comprender porque quien la formula está ausente y porque es un texto breve, en el que cada palabra tiene un significado muy preciso (comparar, graficar, emplear, etc.) aunque estas palabras no significan lo mismo en todas las situaciones comunicativas o áreas del conocimiento. Además, aun en los libros de texto, las consignas son poco claras o suelen estar mal formuladas. Frente a estos problemas el docente de-

³ Para la lectura de esta parte, los docentes deben releer detenidamente la propuesta de lectura de consignas (en *Alfabetización. Segundo Año*. p. 25-30 y p. 43-44) y conocer en profundidad lo que los niños han desarrollado a partir de ella en segundo año.

be intervenir con una enseñanza específica que les permita a los niños superar los obstáculos en la comprensión.

Las consignas escritas relacionadas con la tarea escolar pueden aparecer solas, como un enunciado único o en una secuencia de enunciados, cada uno de los cuales indica acciones a desarrollar en un determinado orden. En el período de repaso debemos insistir en la comprensión de estas dos formas de consigna.

Después de seleccionar los textos instructivos para el periodo de repaso, el docente los analizará para identificar sus características y los problemas de comprensión que puedan presentar. El docente siempre debe tomarse este trabajo antes de enseñar la consigna.

Una vez en clase, escribe el texto en el pizarrón y lo lee con sus alumnos. Primero les pregunta cómo entienden lo que tienen que hacer y analiza con atención lo que le responden, sobre todo si no parece guardar relación con lo que comprende el docente que, como persona adulta, construye el sentido aun cuando las consignas puedan ser incorrectas.

Después formula preguntas que focalizan los distintos elementos del texto sobre los cuales es preciso reflexionar: la tarea global a realizar (si se trata de una secuencia), las acciones indicadas por los verbos, los pasos señalados por números, íconos, o simplemente por el orden de las acciones, los elementos necesarios para realizarlas. Luego aborda sistemáticamente las dificultades de comprensión que haya identificado en su análisis previo. Y finalmente propone tareas conjuntas de reformulación de las consignas.

Un problema básico es la sintaxis de la consigna. En la consigna se usan verbos en infinitivo o imperativo, (**Subrayá**) aparece un objeto que depende del verbo (Subrayá **las palabras cortas**); un lugar, tiempo y/o modo para realizar la acción (Subrayá las palabras cortas **en la siguiente oración**). El orden de estos elementos en la oración favorece u obstaculiza la comprensión de los alumnos. Por eso hay que ayudarlos a reconocer estas funciones por el uso haciéndoles preguntas: *¿Qué tenemos que hacer? ¿Con qué? ¿Dónde? ¿Cómo se imaginan el resultado final de este trabajo?*

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

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

- ✓ a preguntar ellos mismos por los elementos que no comprenden,
- ✓ a localizar claramente el lugar de la duda, en vez de preguntar globalmente "Seño, ¿qué hay que hacer?".

En el Módulo de segundo año se explica que hay un conjunto de verbos propios de las consignas escolares, que los alumnos habrán de identificar y trabajar en clase con el docente y los compañeros hasta que reconozcan su significado y sepan qué deben hacer en cada caso.⁴ Esta tarea, ya desde el repaso, contribuye en gran medida a la apropiación de vocabulario e incremento del caudal léxico de los alumnos, cuya profundización es uno de los ejes de trabajo en el proyecto del tercer año. Al mismo tiempo, permite enseñar los siguientes Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de tercer año en cuanto a:

- ✓ La escucha comprensiva de textos... instrucciones (consignas de tarea escolar) para llevar a cabo distintas tareas...
- ✓ La comprensión de textos instruccionales accesibles para los niños (recetas, instrucciones para elaborar un objeto, consignas escolares, etc.⁵

Repasar el trabajo con los cuentos ⁶

En el primer año los niños trabajaron sobre cuentos de patrones o estructuras repetidas y retahílas que facilitaron sus primeros aprendizajes de la lengua escrita (*Federico dice no*, *La gallinita colorada*) y en el transcurso del segundo año abordaron la lectura de narraciones más complejas que incorporan actividades interpretativas más exigentes.

En el Módulo de segundo año, a partir de la lectura del cuento *¿Quién se sentó sobre mi dedo?* de L. Devetach, se ejemplifica cómo la secuencia didáctica de la lectura permite la profundización en sus aspectos semánticos e interpretativos a través de sucesivas tareas de lectura literal e inferencial y justificación de interpretaciones.

En esta última línea deben insistir el repaso y el trabajo de todo el tercer año. Si los docentes desean emplear libros de cuentos y poemas en lugar de los textos que se encuentran en los manuales, en la bibliografía de este módulo hemos

⁴ Sugerimos releer atentamente el punto 8.2. del Módulo *Alfabetización. Segundo Año EGB*. (p. 43 – 44) referido a los verbos de uso frecuente en las consignas.

⁵ *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Primer Ciclo de EGB*. MECyT, Pág. 28.

⁶ Se recomienda la relectura de los siguientes puntos: La construcción social de la autonomía lectora (*Alfabetización. Marco Teórico*. p. 9); El texto narrativo en la alfabetización inicial (*Alfabetización. Primer Año EGB*. p. 39) y "El texto narrativo...con mayor complejidad" (*Alfabetización. Segundo Año EGB*. p. 30 y ss)

incorporado un anexo donde figuran las principales colecciones en circulación en nuestro país. Cualquiera de los libros de esas colecciones tiene material adecuado para los niños en esta etapa.

Recordemos que en nuestro enfoque, la secuencia de trabajo sobre texto narrativo implica un conjunto de tareas que abordan sucesivamente los diferentes aspectos del texto y del sistema alfabético. Toda lectura comienza con conversaciones e intercambios orales que relacionan el texto con su cultura, y con una muy buena lectura en voz alta por parte del maestro acompañada de una escucha cada vez más atenta por parte de los niños; continúa con una renarración con o sin ayuda, grupal y/o individual, y una recuperación de las categorías narrativas: trama, personajes y rasgos característicos, conflicto, tiempo, espacio, resolución, a través de la conversación con los pares y el docente.

La secuencia continúa con la relectura de fragmentos específicos, tarea que desafía las inferencias y la reflexión de los alumnos. Luego, la escritura de oraciones en las que los niños utilizan las situaciones del cuento como pretexto para escribir recuperando información, modificando el mundo narrado, reformulando pasajes.

La secuencia se cierra con un trabajo sistemático de exploración del léxico del cuento en sus aspectos semánticos, en su materialidad gráfica y en sus convenciones alfabéticas: sucesividad de los grafemas, sus formas y tamaños, la cantidad y el orden en que se ubican para formar correctamente la palabra, las correspondencias que mantienen los grafemas con los fonemas de la lengua oral, la ortografía de cada palabra, las similitudes y diferencias entre ellas. Este léxico se escribe en una libretita en orden alfabético.

Por último recordemos que las tareas son recursivas, es decir que en cada una de ellas los alumnos retoman lo que ya han aprendido para plantearse el desafío de aprender algo nuevo a partir de allí. Los niños vuelven no menos de diez veces al texto. Por eso, hemos recomendado insistentemente, y lo volvemos a hacer, que durante el desarrollo de la secuencia es de suma importancia la presencia de carteles o pizarrones con el texto escrito, ilustraciones, oraciones y palabras necesarias para resolver las tareas.

El trabajo de repaso con los textos de las consignas y los cuentos debe permitir que los niños vivencien y experimenten que leer y escribir son prácticas que permiten:

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

El trabajo anterior con la narración permite enseñar, desde el periodo de repaso y durante todo el año, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de tercer año en cuanto a:

- ✓ La participación asidua en conversaciones acerca de experiencias... de lecturas compartidas... realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación.
- ✓ La escucha comprensiva.
- ✓ La lectura asidua de textos leídos por ellos (en silencio o en voz alta) o por el docente y otros adultos: cuentos, fábulas, leyendas...

Otro contenido para el repaso: el sistema alfabético ⁷

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

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

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

El repaso del sistema gráfico se plantea en dos situaciones didácticas diferentes: cuando se trabaja el léxico en la secuencia de tareas y como juego en otros momentos. Ambas situaciones están desarrolladas y ejemplificadas en los módulos de los años anteriores a cuya lectura remitimos nuevamente.

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

⁷ Para planificar esta parte del repaso sugerimos la relectura minuciosa de "Sexta tarea. Lectura, escritura y revisión de palabras", en *Alfabetización. Marco teórico* (p.29-30).

El/la docente y los alumnos pueden llevar folletos, periódicos, avisos publicitarios, libros, manuscritos de distintas personas para que los niños, en pequeños grupos, practiquen la lectura de frases y textos breves escritos con distintos tipos de letras.

Los manuales de estudio del tercer año, los cuentos y poemas en los libros de lectura para el tercer año, están escritos en letras de molde con sus mayúsculas y minúsculas, pero también aparecen títulos con letras de fantasía; las agendas que preparamos para el segundo año tienen a propósito distintos tipos de letras y trazos cuya observación atenta hay que orientar.

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

El tercer año comienza a poner en foco, a través del trabajo con géneros conceptuales⁸, una idea fundamental para la vida escolar:

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

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

Al analizar las actividades de aprendizaje de los distintos espacios curriculares, tales como se presentan en los manuales de uso habitual en el tercer año, podemos observar que para resolverlas, los alumnos tienen que utilizar distintas estrategias⁹ de lectura y escritura como por ejemplo, describir y explicar a través de la observación de un dibujo, recuperar informaciones o comparar datos, resolver situaciones problemáticas, justificar puntos de vista, formular preguntas, responder preguntas literales —que se contestan con los datos presentes en el texto— e inferenciales —que se responden buscando y seleccionando conocimientos almacenados en la memoria o en otras fuentes de información (otros libros, enciclopedias).

⁸ De manera general, a los géneros que forman parte de un circuito comunicativo que tiene por finalidad primordial presentar su contenido como objeto de conocimiento se los considera pertenecientes a géneros conceptuales. Estos transponen y adaptan al aula los contenidos de los textos científicos.

⁹ Las estrategias son acciones complejas que se realizan para comprender y producir textos. Los lectores y escritores expertos las utilizan en forma inconsciente pero pueden ser usadas voluntariamente cuando se presentan problemas.

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

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

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

A partir de esta constatación vamos a explicitar algunas cuestiones como punto de partida para nuestro trabajo en tercer año de EGB.

La lengua es un contenido transversal

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

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

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

Las estrategias de estudio no son naturales

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

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

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

Alfabetizar a través del currículum

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

En relación con la primera, ya vimos que para aprender a leer no basta con saber las letras, (concepción aún fuerte y extendida entre muchos docentes), y tampoco basta con sólo crear un buen ambiente alfabetizador. Nuestra propuesta para primero y segundo años logra buenos resultados en la medida en que implica un fuerte y exhaustivo trabajo de comprensión lectora y escritura en clase, a partir de secuencias y tareas articuladas y sostenidas en el tiempo que abordan sistemáticamente el conocimiento de la lengua y la comunicación escritas. En este proyecto, la articulación vertical reside en que instituciones y docentes garanticen a sus alumnos de tercer año la continuidad de ese exigente trabajo, que se asienta en un marco teórico explícito.

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

- ✓ la lectura y las estrategias de comprensión y procesamiento de la información;

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

La lectura

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

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

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

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

Leer en todos los espacios curriculares

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

- **Para cada espacio curricular:**

Corresponde seleccionar un conjunto de lecturas disciplinares y proponer el desarrollo de secuencias didácticas de lectura. En estos espacios, la lectura es una herramienta para apropiarse de contenidos disciplinares de las ciencias.

- **Para el espacio curricular Lengua:**

El texto literario es propio de este espacio curricular. Por lo tanto, en el tercer año hay que hacer una selección de textos literarios (provenientes del manual o de otras fuentes) para que los niños puedan profundizar, afianzar y realizar de modo cada vez más autónomo lo que ya han aprendido, puesto que este año cierra una etapa importante de la alfabetización (Al final del Módulo hay una lista de colecciones literarias). Los textos literarios se trabajan en clase con los modelos de secuencia de lectura de cuentos y poemas exhaustivamente desarrollados en los módulos de primero y segundo año, que no repetimos aquí pero cuya lectura detallada y uso en el tercer año solicitamos a todos los docentes que participan de este proyecto. Asimismo, en relación con los textos de ciencias, en el espacio curricular de Lengua se enseñan, ejercitan y sistematizan las estrategias cognitivas y lingüísticas de lectura que se emplean en todas las áreas. Lo veremos con ejemplos en el desarrollo de la secuencia didáctica, bajo el subtítulo "En Lengua".

Seleccionar textos y distribuir tiempos

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

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

Antes de las vacaciones de invierno, estas lecturas serán realizadas siempre en clase con fuerte modelado del docente como lo explicaremos en este Módulo. En el segundo periodo, el/la docente alternará el modelado fuerte en clase de un texto explicativo durante una semana, con la delegación a los alumnos y alumnas de una lectura breve (de 15 a 20 renglones) como tarea para la semana siguiente, con lo cual completará las lecturas restantes de cada área.

En este caso, la lectura irá acompañada por una guía de preguntas cuyas respuestas serán retomadas en clase. Así podrá cumplimentar la totalidad de las lecturas de las áreas.

Las lecturas de Matemática se cumplen en sus horas correspondientes.

En un cálculo pesimista (que prevé la pérdida de algunos días de clases), el año lectivo cuenta con 30 semanas completas, las cuales pueden distribuirse en iguales proporciones entre las lecturas literarias y las lecturas de las áreas.

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

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

Tarea inicial

Las lecturas narrativas, poéticas e instruccionales cuentan con un conocimiento discursivo existente en los alumnos y alumnas puesto que ingresan a la escuela, aunque nadie les haya leído cuentos antes de dormir, habiendo experimentado relatos, chismes, cuentos de pueblo o de barrio, series de televisión; lo mismo sucede con canciones, coplas y tantanes; además no hay niño que no sepa qué es una receta de cocina.

En cambio, los textos explicativos circulan en libros, manuales y enciclopedias, no se recitan en las esquinas ni en las reuniones familiares y por eso su comprensión es algo que hay que producir en la escuela.

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

Tarea 1: Exposición del docente y conversación

Foco: Escucha y activación de conocimientos previos

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

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

En el cuaderno:

Hablamos sobre las plantas. Ilustración.

Tarea 2: Léxico

Foco: Vocabulario anterior a la lectura

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

Si los alumnos no las mencionaron, el docente debe incorporar progresivamente palabras específicas que se usan en el campo de conocimiento al que per-

tenece el texto: en este caso, por ejemplo, "germinar"; "tallo"; también debe ayudarlos a pensar en un tiempo y un "proceso", puede preguntarles por las "condiciones" para que de una semilla crezca una planta, etc.

Es el momento para que el/la docente escuche atentamente todo lo que dicen los alumnos, en especial sus conceptos ingenuos o erróneos. Sin contradecirlos ni avergonzarlos, es importante que el docente tome nota de estas concepciones para poder transformarlas mediante la experimentación, la observación y la lectura.

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

En el cuaderno:

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

En Lengua

La reflexión sobre el vocabulario es un aprendizaje prioritario (NAP) de tercer año. Se considera necesario enseñar este contenido en relación con los textos que se leen y escriben puesto que el aumento del vocabulario mejora la comprensión lectora y permite realizar reformulaciones en los textos escritos.

En el espacio curricular de Lengua se tomarán estas palabras para armar familias de palabras derivadas de una raíz común (planta, plantación ¿plantón?); para reflexionar sobre su significado en distintos contextos (la planta del pie, la planta de lechuga, la planta baja de un edificio), para aprender sus singulares y plurales irregulares (raíz, raíces), sus antónimos (crecer, decrecer); para ordenarlas alfabéticamente y ejercitar la correcta escritura de palabras que no tienen regla ortográfica (la "g" en germinar, germinación, germinado; la "s" en semilla, la "h" en hoja).

Tarea 3: Exploración de paratexto

Foco: Observación de la página que se va a leer

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

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

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

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

(VER FACSIMIL EN PÁGINA 22).

Tarea 4: El tema del texto

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

Para la tarea 4 los niños tienen el texto sobre el banco. Leen los títulos y subtítulos y recuerdan que se distinguen por su ubicación y tipo de letra.

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

En estos casos, el lector inexperto tiene dificultades para reponer el agente (¿quién?) que realiza la acción (¿qué hace?). El problema consiste en que el sujeto semántico (¿quién?) o el objeto (¿qué?) están en el complemento. Por eso es muy importante enseñar a los alumnos a transformar las nominalizaciones en oraciones con el verbo conjugado: *“El nacimiento de una planta”, en “La planta nace”; “El crecimiento de las ciudades”, en “Las ciudades crecen”, “La*

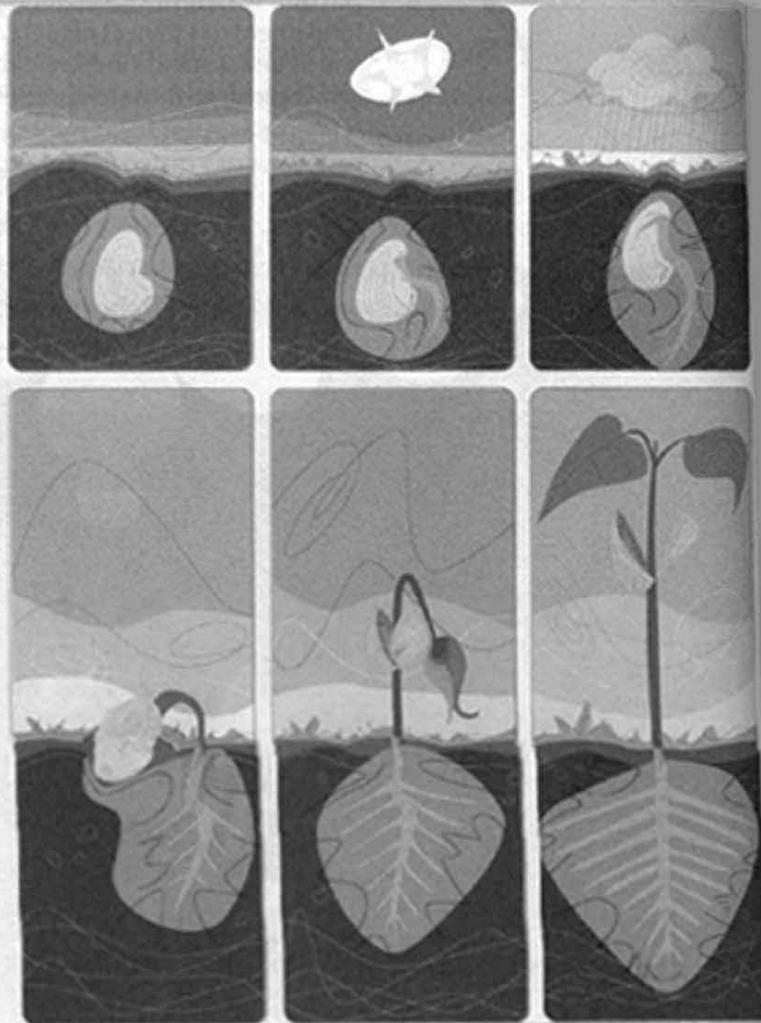
El nacimiento de una planta

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

EL NACIMIENTO Y DESARROLLO DE UNA PLANTA

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

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



Ana Arias y otros, *Curiosos de 3ro*, Buenos Aires, 2005, Longseller.

fabricación del pan", en "(Alguien) fabrica el pan". En este último caso los niños comprenden que el pan es fabricado por alguien que no se dice en el título pero se explica en el texto y por lo tanto es una información que se puede recuperar y reponer en un subtítulo aclaratorio.

Este proceso de explicación se llama **reformulación o paráfrasis**¹⁰ y es muy útil porque los alumnos se acostumbran a simplificar las dificultades sintácticas procesando el texto y expresándolo con sus propias palabras. A partir de esta tarea los alumnos saben qué grandes unidades de información tiene la página que van a leer, porque leyeron los títulos y los parafrasearon.

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

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

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

En el cuaderno:

¿Qué dicen los títulos?

El nacimiento de una planta. La planta nace.

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

"Dime en qué andas y te diré por qué" La bicicleta.

Tarea 5: Lectura de párrafos

Foco: Exploración de la información visual propia del párrafo

Para ejemplificar la secuencia de tareas, trabajaremos con el texto "*El nacimiento de una planta*", de la página de manual.

¹⁰ Reformular, en sentido amplio, significa producir un nuevo texto a partir de la paráfrasis de un texto fuente. El término paráfrasis tiene dos acepciones: por un lado, explicación o interpretación amplificativa de un texto para ilustrarlo o hacerlo más claro e inteligible y por otro, traducción en verso en la cual se imita un texto original. En este Módulo utilizamos el término en su primera acepción.

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

En el libro:

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

Tarea 5.1. Lectura del primer párrafo

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

Se inicia la lectura de la primera oración. Conviene que los niños lean de a dos y comenten entre ellos qué quiere decir lo que leyeron. Luego el/la docente formula preguntas que tienen dos propósitos simultáneos: alentarlos a la reformulación del texto fuente con sus palabras y confrontar respuestas y posibles interpretaciones personales con la información literal del texto.

Para el primero es necesario no sólo que los chicos hablen sino que sean cuidadosamente escuchados; para el segundo, el docente tiene que presentar desafíos para que los chicos discutan y releen: *¿Entonces el texto dice que la planta nace de repente, en seguida?* La información del texto que impide esta interpretación es *“luego de un largo proceso”*, expresión que se relea. La idea es que los alumnos lleguen a expresar que “proceso” implica tiempo.

Una vez que quedó claro el sentido de la primera oración se pasa a la segunda. Pero antes, debemos recordar que los lectores comprendemos los textos cuando cumplen condiciones de **lecturabilidad** que se relacionan con la **distribución de la información**. El texto plantea un punto de partida, parte de una **información nueva para el lector**: las plantas nacen de una semilla después de un proceso. Una vez que eso se expresó, pasa a ser **información dada**, conocida por el lector. El texto sigue avanzando, mediante la incorporación de otra información nueva que se relaciona con la ya dada. Muchas veces una palabra (concepto) que está en la oración anterior se repite en la oración siguiente y sirve de unión para incorporar otra información nueva. A este proceso se lo llama **progresión temática**. En los textos de estudio de tercer año es muy frecuente la **progresión temática lineal simple**: alguna palabra dicha antes aparece en la frase siguiente y se le añade una información nueva y así sucesivamente.

En el texto que estamos leyendo:

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

Hay que enfocar la atención de los niños hacia esta característica de los textos a través de recapitulaciones, preguntas y consignas:

- *Lean la segunda oración.* (Nuevamente leen de a dos, comentan entre ellos qué quiere decir lo que leyeron y lo expresan.).
- *Subrayen la/s palabra/s se repite/n en la segunda oración.*
- *¿Qué agrega, añade, dice, informa la segunda oración que no decía la primera?*

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

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

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

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

La oración leída no explicó las “determinadas condiciones”. Hay que ver qué dice la oración siguiente.

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

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

En el cuaderno

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

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

Tarea 5.2. Lectura del segundo párrafo

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

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

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

Pero aparece un problema sintáctico que puede obstaculizar la comprensión: el sujeto no está presente y es necesario realizar una inferencia para reponerlo. Hay que enseñar a los alumnos a buscarlo, preguntando: *¿Quién necesita qué cosa? Seleccionamos la forma del pronombre “quién”, porque el pronombre interrogativo “qué” conduce inmediatamente hacia el reconocimiento del ob-*

jeto directo sintáctico, que al estar expreso no presenta problemas, pero lo que necesitan los niños es pensar en el sujeto, que es lo que falta.¹¹

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

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

En el cuaderno

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

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

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

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

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

En Lengua

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

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

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

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

¹¹ Durante la vigencia de la gramática estructural, en el siglo pasado, estas interrogaciones estuvieron mal consideradas, pero modelos gramaticales más actuales las proponen porque son las que usa el hablante nativo para entender su lengua, es decir que son pragmáticamente pertinentes.

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

Problema:

Si quiero escribir un párrafo con estas tres oraciones, ¿cómo hago para no repetir "la semilla"?

La semilla contiene el alimento necesario para la nueva plantita.

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

La semilla se convierte en una planta.

Posible solución:

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

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

Tarea 5.3. Lectura del tercer párrafo

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

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

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

Primero la semilla se hincha.

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

Segundo surgen las raíces.

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

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

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

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

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

Primero, la semilla tiene el alimento.

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

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

En el cuaderno:

Completar

La semilla se hincha porque _____

*Surgen las raíces y luego _____ **el tallo.***

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

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

Tarea 6: Poslectura

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

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

Tarea 7: Sistematización del vocabulario

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

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



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

El texto explicativo en la alfabetización inicial: secuencia de lectura de un texto de Matemática

Las secuencias de trabajo de Matemática promueven fuertemente la reflexión, la discusión en clase, la comparación de resultados y procedimientos.


Veamos todas las posibilidades de lectura y escritura que plantea una página de manual de Matemática.¹²

Matemática

PANQUEQUES Y OTRAS RECETAS

Baldomero y los chicos tuvieron que usar una balanza de la abuela, con pesas como las del dibujo, para pesar la cantidad de cada ingrediente de la receta. Las recetas indican algunas cantidades por su peso, en gramos o kilogramos.



- Escribí en orden, de mayor a menor, las cantidades de las pesas dibujadas. Discuti tu respuesta con tus compañeros.

- Fijáte en las recetas qué cantidades son mayores, iguales o menores que un kilogramo.

Panqueques (para 1 docena)

Ingredientes para la masa

- 1/4 kg de harina
- 1 huevo
- 1 cucharada de manteca derretida
- 1 cucharadita de sal
- 1 l de leche o agua
- 100 g de manteca

Pucheros (para 10 personas)

Ingredientes

- 2 1/2 kg de falda
- 1/4 kg de cebolla
- 250 g de garbanzos
- 1 1/4 kg de papas
- 1/2 kg de batata
- 1 kg de zapallo
- 500 g de zanahoria
- 1 kg de repollo

52

¹² La secuencia de Matemática fue elaborada conjuntamente con las especialistas del área: Pierina Lanza e Irma Schey.



- Hacé en tu cuaderno una tabla como la siguiente y escribí cada una de las cantidades de las dos recetas en la columna que corresponde.

más de 1 kilogramo	1 kilogramo	menos de 1 kilogramo
-----	-----	-----
-----	-----	-----

- Jugá a este juego que Baldomero les enseñó a Paco y a Martina.

Medir a ojo

Para jugar

Por cada grupo de cinco compañeros, hagan una lista de objetos que quieran pesar, por ejemplo: 2 manzanas, un par de zapatillas, etcétera. Vean cuál o cuáles puede conseguir cada uno.

Reglas del juego

Anoten los objetos en la columna correspondiente.

Pongan todos los objetos sobre una mesa junto a la balanza. Cada uno pese, sin que lo vean, el objeto que consiguió.

Luego, cada uno escriba, para cada objeto, si cree que pesará más, igual o menos que un kilogramo. Luego, el que pesó cada objeto dice su peso y todos ponen en el cuadro la cruz donde corresponde.

Gana

El que acertó más pesos.

Objeto	Creo que pesa			Pesa		
	1 kg	más	menos	1 kg	más	menos
2 manzanas						
1 par de zapatillas						

- Intercambien objetos con otros grupos y vuelvan a jugar.

Tarea 1: Exposición del docente y conversación

Foco: Escucha y activación de conocimientos previos

Antes de leer una página de Manual como esta, el/la docente tendrá interés en introducir el tema de peso y medida. Puede presentar las siguientes situaciones: *“Me gustaría colocar esta biblioteca próxima al pizarrón, ¿es posible, hay suficiente espacio?” “No conocemos el peso de estos dos objetos, ¿cómo podemos saber cuál es el más pesado?”* (En ambos casos intenta que los niños encuentren alguna estrategia que les permita comparar las medidas indirectamente y directamente, y que surja la discusión en torno al uso de unidades convencionales y no convencionales).

Otra forma: *¿Qué medimos con las balanzas: longitudes, pesos o capacidad? ¿Conocen otros tipos de balanzas? ¿Quiénes las usan? ¿Por qué las balanzas que se utilizan para pesar los bebés son diferentes de las que se utilizan en la farmacia? ¿Qué instrumentos utilizamos para medir longitudes y capacidades?* (Estas preguntas pueden ser retomadas más adelante)

Tarea 2: Léxico

Foco: Vocabulario anterior a la lectura

La conversación guiada previa a la lectura activa los saberes de los niños y permite hacer una lista de palabras clave en el pizarrón. Peso, pesar, quilogramo/kilogramo o quilo/kilo, gramo, balanza son palabras que conocen, pueden escribir y controlar su correcta escritura y pronunciación.

En el cuaderno:

Palabras para leer (copian las palabras escritas en el pizarrón y revisan su correcta escritura).

En la clase de Lengua:

Reflexionan sobre la familia de palabras de peso, pesar, pesa, pesado; sus usos contextuales: libro pesado, día pesado, persona pesada; le da pesar (algo)/ algo lo apena...; su antónimo: pesado/liviano

En cuanto a la ortografía: reflexionan acerca del uso de la K en español, que puede ser sustituida correctamente por QU en las palabras kilo/ quilo; kiosco/quiosco.

Tarea 3: Exploración de paratexto

Foco: Observación de la página que se va a leer

Esta página es particularmente rica en información y discursos variados: tiene título y subtítulo; presenta consignas con espacios para escribir las respuestas; dibujos que incluyen información escrita para observar atentamente; cuadros para llenar; un “efecto de realidad” que consiste en dos recetas de cocina manuscritas en letra cursiva, que simulan estar pegadas en la página; un diálogo entre dos personajes y un juego con sus correspondientes instrucciones. La exploración de la página debe permitir que los alumnos tomen su tiempo para observar, reconocer todos estos discursos y hablar sobre ellos.

Tarea 4: Lectura de título y subtítulo/s

Foco: Reformular para comprender

“*Panqueques y otras recetas*” es un título que no informa sobre el contenido conceptual de la página, de manera que los alumnos deberán subtítular para explicitar el tema.

En el cuaderno:

“Panqueques y otras recetas”. Pesar las cosas. Medidas de peso.

Tarea 5: Lectura

Foco: Exploración de la información visual propia del párrafo

“Baldomero y los chicos tuvieron que usar una balanza de la abuela, con pesas como las del dibujo, para pesar la cantidad de cada ingrediente de la receta. Las recetas indican algunas cantidades por su peso, en gramos o kilogramos.”

La página de manual de Matemática suele presentar un párrafo introductorio que tiene la finalidad de contextualizar las actividades que se presentan vinculándolas con la vida cotidiana y adjudicándolas a personajes que acompañan la propuesta como figuras de identificación para los niños que lo usan (en este caso: Baldomero, los chicos). Una vez ubicado el primer párrafo, realizan la misma actividad exploratoria ya explicada en Ciencias Naturales.

En el libro:

Los alumnos reconocen el párrafo de introducción. Marcan las oraciones.

En Lengua:

Repasan los signos que permiten identificar la oración (mayúscula y punto), la escritura del nombre propio con mayúscula (Baldomero) y el nombre común con minúscula (abuela).

Tarea 5.1. Lectura del párrafo

Los niños leen de a dos la primera oración y comentan entre ellos qué quiere decir lo que leyeron. El/la docente formula preguntas para alentarlos a la reformulación del texto fuente.

"(...) tuvieron que usar una balanza de la abuela, con pesas como las del dibujo".

Hay que ubicar el dibujo en la página para ver cómo son la balanza y las pesas. Preguntar: *¿Por qué "de la abuela"? ¿Qué otras balanzas hay? ¿Qué balanzas hay en el mercado? ¿Usan pesas?* Entre todos describen balanzas de los negocios actuales y las comparan con la de la abuela.

Una vez que quedó claro el sentido de la primera oración se pasa a la segunda.

El/la docente les pide que lean la segunda oración (nuevamente leen de a dos, comentan entre ellos qué quiere decir lo que leyeron) y subrayen la/s palabra/s que se repite/n en la segunda oración. *¿Qué agrega, informa la segunda oración que amplía la información de la primera?*

La primera oración decía:

- Que las balanzas antiguas (de la abuela) tenían pesas.
- Que la balanza se usa para pesar la cantidad de los ingredientes de las recetas.

La segunda oración añade:

- Que las recetas indican cantidades por peso en gramos o quilogramos.

En la clase de Lengua

El/la docente les hace ver a los alumnos, ahora con ejemplos en Matemática, cómo los textos legibles distribuyen la información con recursos como la repetición de palabras o frases mediante la progresión temática, como sucedía en el texto de Ciencias Naturales.

*“Baldomero y los chicos tuvieron que usar una balanza de la abuela, con **pesas** como las del dibujo, **para pesar** la cantidad de cada ingrediente de la **receta**. Las recetas indican algunas cantidades por su peso, en gramos o kilogramos.”*

En el cuaderno

Los alumnos repasan lo que leyeron y formulan breves oraciones, oralmente y por escrito en el pizarrón primero y luego en el cuaderno, donde recuperan los conceptos.

Tarea 5.2. Lectura del diálogo

*“- Ya está. Es $\frac{1}{4}$ kilo.
- No, son 250 gramos.”*

Este diálogo expresa una de las dificultades de los alumnos: reconocer la identidad bajo formas diferentes. Será interesante que el/la docente proponga a los alumnos que discutan y expliquen para resolver la controversia.

Un niño de primer ciclo puede resolver diferentes situaciones que impliquen mediciones de pesos usando unidades de medida no convencionales, convencionales, y equivalencias sencillas entre unidades y sus fracciones, por ejemplo: $1000 \text{ gramos} = 1 \text{ kilogramo}$, $\frac{1}{2} \text{ kilogramo} = 500 \text{ gramos}$, etc. Recién en el segundo ciclo comenzará a establecer equivalencias entre distintas unidades.

La situación planteada, además del tratamiento de las escrituras equivalentes, permite poner en funcionamiento las primeras nociones de fracciones e introducir a los alumnos en las operaciones con medidas.

Desde la discusión: *¿Por qué es lo mismo $\frac{1}{4}$ kilo que 250 gramos?* Y entonces podríamos orientarlos hacia las equivalencias $1 \text{ kilogramo} = 1000 \text{ gramos}$ y $\frac{1}{2} \text{ kilo} = 500 \text{ gramos}$ (más conocida por los niños).

En el cuaderno

Quedarán escritas las diferentes equivalencias encontradas.

Tarea 5.3.1. Lectura de consignas

- *“Escribí en orden, de mayor a menor, las cantidades de las pesas dibujadas. Discutí tu respuesta con tus compañeros.”*
-

Una buena consigna indica claramente la acción que se ha de realizar por medio del verbo. Hay que pedir a los alumnos que lean la primera palabra “Escribí”. Dejar que la lean solos. Preguntarles qué van a tener que hacer, dónde van a tener que escribir. Explicarles brevemente que acaban de buscar el verbo que indica la acción básica de la consigna. (Luego este contenido se retrabaja en la clase de Lengua). Preguntar: *¿Dónde dice qué cosa hay que escribir? Verificar que todos encuentren la frase “las cantidades de las pesas dibujadas” y que encuentren el referente, es decir, las pesas dibujadas en la página del manual y las cantidades escritas en cada pesa.*

Después de cada pregunta el/la docente espera que los alumnos lean solos o de a dos el texto y después contesten. No les dice qué tienen que hacer. Si los alumnos no comprenden vuelve a preguntar. Les permite que dialoguen entre ellos y se expliquen unos a otros qué tienen que hacer antes de contestarle, pero espera la respuesta claramente formulada en forma oral por los alumnos.

Preguntarles: *¿Hay que escribir de cualquier manera, como se nos ocurre? ¿En la consigna hay una frase que nos dice exactamente el modo, es decir, cómo tenemos que escribir las cantidades? ¿Cuál es? Esperar que lean: “en orden, de mayor a menor”. ¿Todos entienden qué quiere decir de mayor a menor? ¿De más grande a más chico o de más chico a más grande?*

Recapitular lo encontrado:

- ✓ Qué tenemos que hacer: escribir.
- ✓ Qué tenemos que escribir: las cantidades de las pesas...
- ✓ Cómo las tenemos que escribir: en orden de mayor a menor.

Corresponde otra pregunta para ver si entienden la consigna compleja con actividades en serie: *¿Esto es lo único que tenemos que hacer? Esperar que los alumnos lean la frase: “Discutí tu respuesta con tus compañeros.” ¿Qué tienen que hacer primero: escribir o discutir? ¿Tienen que escribir solos o de a dos? ¿Qué tienen que hacer después? ¿Lo tienen que hacer solos o de a dos? ¿Cómo se dan cuenta?*

¿Qué significa “discutí con tus compañeros”?

Los niños pueden conocer la actividad de “discutir” más vinculada con pelear que con confrontar civilizadamente puntos de vista de tipo académico. Hay que procurar que entiendan qué tienen que hacer y cómo deben hacerlo.

Discutir requiere **obtener** individualmente un resultado, **mostrar** el resultado que obtuvo cada uno, **explicar** por qué ordenó de una determinada forma, **comparar** formas de ordenar si hay otras diferentes, **justificar** la propia resolución, **escuchar** atentamente las justificaciones de los demás, **plantear dudas** y **confirmar** o **rectificar** la propia solución, es decir, aceptar el hecho de que la propia solución puede ser errónea. Nada de esto es espontáneo ni fácil para los alumnos, por lo cual el/la docente ha de enseñar en clase cómo se discute.

El producto de esta actividad queda escrito en la página de manual.

En la clase de Lengua:

A partir de las consignas de Matemática, reflexionan acerca de la importancia del significado y el orden de las palabras en la consigna. Con la ayuda del docente ejercitan abundantemente la comprensión de consignas a través de preguntas guía.

- *(¿Qué hay que hacer?) Escribí (¿qué cosa?) las cantidades de las pesas dibujadas (¿cómo?) en orden, de mayor a menor.*
- *(¿Qué hay que hacer?) Discutí (¿Qué cosa?) tu respuesta (Se discute con alguien, ¿con quién/es?) con tus compañeros.*

Esta consigna de Matemática debe ser retomada en la clase de Lengua para enseñar las **construcciones comparativas**, observar su forma correcta y su significado.

Esta XX pesa más que esta otra

Esta XX pesa igual que esta otra

Esta XX pesa menos que esta otra

Esta XX pesa más de 1 quilo

Esta XX pesa menos de 1 quilo

Esta XX pesa 1 quilo

La cantidad es mayor.

La cantidad es menor

5.3.2. Lectura de consignas

• Fijáte en las recetas qué cantidades son mayores, iguales o menores que un kilogramo.

Panqueques (para 1 docena)

Ingredientes para la masa

- 1/4 kg de harina
- 1 huevo
- 1 cucharada de manteca derretida
- 1 cucharadita de sal
- 1 l de leche o agua
- 100 g de manteca

Puchero (para 10 personas)

Ingredientes

- 2 1/2 kg de falda
- 1/4 kg de cebolla
- 250 g de garbanzos
- 1 1/4 kg de papas
- 1/2 kg de batata
- 1 kg de zapallo
- 500 g de zanahoria
- 1 kg de repollo

52

Nuevamente deberán buscar la palabra que indica acción básica de la consigna, el verbo. La primera palabra que indica acción es "fijate", preguntarles qué tiene que hacer alguien cuando le dicen "fijate". Pedirles sinónimos (mirá, observá). Ayudarlos a que expliquen que tienen que mirar "algo" "en algún lugar". Con ese dato pedirles que lean el resto de la consigna y expliquen en qué tienen que fijarse y dónde. Preguntarles: *¿Esa consigna dice que hay que escribir o anotar algo?*

Leer:

• Hacé en tu cuaderno una tabla como la siguiente y escribí cada una de las cantidades de las dos recetas en la columna que corresponde.

más de 1 kilogramo	1 kilogramo	menos de 1 kilogramo
-----	-----	-----
-----	-----	-----

Esta es una consigna compleja, de dos pasos. Hay que conseguir que los alumnos lean y comprendan qué hay que hacer, en qué orden y cuál es el producto esperado.

Nuevamente buscan el verbo (a esta altura, el/la docente pide directamente *¿Dónde está el verbo que indica la acción?*). El verbo es "Hacé". Preguntar: *¿Qué cosa hay que hacer? ¿Dónde hay que hacer?* Esperar que los alumnos lean solos y contesten.

El verbo hacer es técnicamente un **proverbo**, esto quiere decir que termina de adquirir su sentido en el texto concreto. "Hacé punto cruz" significa "Bordá punto cruz", "Hacé pastelitos" significa "Cociná pastelitos". Hay que preguntar a los niños qué tienen que hacer: *Dibujar/copiar la tabla en su propio cuaderno.*

¿Una tabla cualquiera? No. El texto dice "como la siguiente". Esta expresión "señala para adelante", pedir a los alumnos que ubiquen en la página de manual dónde está la tabla.

¿Qué hay que hacer después de dibujar la tabla en el cuaderno?

"(...) escribí cada una de las cantidades de las dos recetas en la columna que corresponde."

Los alumnos deben comprender cómo está diseñada la tabla. Conviene que lo expliquen oralmente y confronten, que se expliquen unos a otros cómo se trabaja con la tabla, que se hagan preguntas y propongan ejemplos.

En esta actividad resulta adecuado que el docente tenga claros cuáles son los aspectos de la medida que se están trabajando: El uso de medidas convencionales, la estimación de pesos para realizar comparaciones con la unidad.

¿Qué sucede con 1 litro de leche? ¿Cuánto pesa? En este caso debemos remitirnos a los saberes cotidianos de los niños, ¡con mucho cuidado! *¿Por qué?* Porque la relación entre capacidad y volumen ($1\text{ litro} \cdot 1\text{ dm}^3$) es independiente del cuerpo o la sustancia que se considere. En cambio la relación entre unidades de peso y de volumen ($1\text{ dm}^3 \cdot 1\text{ kg}$) se cumple para el agua destilada en las siguientes condiciones: 1 dm^3 de agua destilada a 4° de temperatura, a 45° de latitud y a la presión normal pesa 1 kg

¡O no consideramos el litro de leche o agua!

Tarea 6. El juego didáctico ¹³

"Jugá este juego que Baldomero les enseñó a Paco y a Martina."

¹³ Consultar (2005) Alfabetización - Marco teórico. 9.2. Los juegos didácticos, páginas 47 a 50.

La lectura autónoma de consignas e instructivos de juego es una actividad lectora exigente. Para evitarla, en general, los niños piden que se les explique oralmente el juego o intentan jugar a su manera, sin seguir reglas escritas.

El desafío para los docentes y los niños es que lean de manera grupal el instructivo y jueguen después de la lectura, siguiendo sus pautas. Como siempre, optamos por explorar las partes del texto completo junto con los alumnos. A través de preguntas el/la docente orientará a los niños para que lean el nombre del juego y las partes del instructivo. El nombre del juego trae una expresión idiomática o idiomatismo "a ojo". Hay que ver si los niños conocen qué significa, cómo lo explican y en qué otras frases la usarían. Destacamos la intencionalidad pedagógica de la actividad: otro de los aspectos que significa el abordaje de la medida es la estimación de una medida y también podría considerarse el análisis del error (toda medición conlleva un cierto margen de error, sea cual fuere el instrumento elegido).

El párrafo "Para jugar" expone las condiciones preparatorias del juego. Hay que preguntar a los alumnos con cuántos participantes se juega y qué necesitan para jugar. El texto no incluye la balanza, hay que añadirlo por escrito.

Las "Reglas del juego" han de ser cuidadosamente leídas por los niños, tal como lo venimos ejemplificando, oración por oración, explicando luego oralmente cómo entendieron.

"Pongan todos los objetos sobre la mesa junto a la balanza. Cada uno pese, sin que lo vean, el objeto que consiguió." (Los alumnos tienen que manipular las pesas, ¿lo hacen a solas con el docente, los demás se dan vuelta? Hay que consensuar este paso con ellos).

Luego, cada uno escribe (falta añadir: en el cuadro que está en el libro), para cada objeto, si cree que pesará más, igual o menos que un kilogramo. Luego, el que pesó cada objeto dice su peso y todos ponen en el cuadro la cruz donde corresponde.

Tarea 7: Poslectura

Todos juntos recuerdan qué pensaban y qué sabían hacer antes de leer el texto. El docente debe ayudar a los alumnos a confrontar sus opiniones anteriores con las actividades realizadas y con lo que aprendieron a partir de las actividades del manual.

Finalmente se alienta a los niños a formular preguntas que pueden haber surgido del desarrollo de la secuencia incentivando su curiosidad.

Un aspecto importante para la reflexión compartida entre los espacios de Lengua y Matemática es la lectura de diagramas, tablas y gráficos:

Comprender las representaciones gráficas o diagramas es una competencia esencial para la correcta lectura de textos expositivos. Estas representaciones muestran relaciones entre conceptos y las anotan en forma de tabla, gráfico, cuadro, infografía. La competencia en la comprensión de estas representaciones permite estudiar y cumplimentar las tareas. Frente a una representación de este tipo, las preguntas que hay que enseñar a hacer a los alumnos para que la lean son: *¿cuáles son las **clases de cosas** que están presentadas? ¿qué palabras tengo que añadir para entender?*

Por ejemplo, en esta tabla, para entender qué tienen que hacer, los alumnos tienen que reponer la información que está entre paréntesis.

(En esta columna anoto los ingredientes de las dos recetas que pesan) Más de 1 kilogramo	(En esta columna anoto los ingredientes de las dos recetas que pesan) 1 kilogramo	(En esta columna anoto los ingredientes de las dos recetas que pesan) Menos de 1 kilogramo

Los docentes deben solicitar a lo largo de todo el tercer año (y luego en los ciclos siguientes) que frente a cada tabla o cuadro, los alumnos expliquen grupalmente qué objetos se incluyen, qué relaciones hay entre ellos y cómo entienden el conjunto.

¿Todo eso con cada lectura?

El trabajo de comprensión lectora guiada que hemos desarrollado en Ciencias Naturales y Matemática, a más de un colega le parecerá excesivamente detallado y largo.

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

Para que los alumnos y alumnas del tercer año empiecen a transitar el camino de la autonomía lectora con los textos de estudio, es necesario que este trabajo se haga y no solamente con una lectura de un área, sino con las lecturas de todas las áreas a lo largo del tercer y cuarto años

completos, en secuencias desarrolladas en clase, y después periódicamente por lo menos una vez cada quince días en todo el resto del segundo y tercer ciclo. En el punto “Seleccionar textos y distribuir tiempos” de este módulo hemos explicado cómo distribuir las lecturas en clase. Sugerimos releerlo atentamente. Al final de este módulo proponemos una posible organización mensual.

Defendemos el derecho de los alumnos a cumplimentar su escolaridad sin repitencia, pero por eso mismo defendemos por igual su derecho a que se les enseñe a hacer bien lo que deben hacer: en este caso, a leer los textos de estudio.

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

Cuando el texto plantea dificultades en su formulación

El trabajo detallado de lectura compartida en clase se vuelve imprescindible para que los alumnos y alumnas aprendan de sus docentes qué hacer cuando el texto de estudio presenta deficiencias en el desarrollo de los conceptos y oscuridades en la formulación. Para ejemplificar este caso desarrollaremos la lectura de una página de manual de Ciencias Sociales que desafía la comprensión lectora y reclama el modelado de un docente lector muy activo y crítico.

Cuando se trata de leer la página del libro de lectura o del manual de un área, es el /la docente quien evalúa la pertinencia y el valor del texto desde el área en cuestión. El docente es el lector experto que, desde el conocimiento disciplinar, reconoce la exactitud o inexactitud de los conceptos expuestos en el texto y planifica el trabajo conceptual y procedimental que ha de realizar con sus alumnos para que lo interroguen, lo comprendan, pero también, en caso necesario, para que completen informaciones consultando otras fuentes o corrijan aspectos poco claros. Para hacer este trabajo, el/la docente tomará en cuenta en primer lugar las dificultades o aciertos que plantea el texto en función de la validez de los conocimientos que permite construir en la disciplina, el área o campo de estudio.

El trabajo de Lengua como contenido transversal se articula con este enfoque prioritario y su objetivo es facilitar estrategias para la comprensión del texto, mediante un análisis detallado de los aspectos lingüísticos y comunicativos que los alumnos, con la guía del docente y el trabajo con los pares, habrán de abordar para entenderlo en profundidad y corregirlo si es necesario.

El texto que veremos presenta aspectos pertinentes y aspectos problemáticos que reclaman no sólo operaciones de interrogación al texto como las que ya hemos visto, sino completamiento de informaciones y corrección de errores. Frecuentemente en los manuales que hay en las escuelas y en la oferta editorial, los docentes encuentran textos con este tipo de dificultades. Pueden decidir no leerlos, pero a veces estos textos problemáticos están incluidos en manuales que presentan ventajas en otras áreas o que han sido seleccionados o recibidos en la escuela. Aun cuando un texto pueda presentar problemas en el nivel de los contenidos y en el nivel formal, su lectura puede ser pedagógicamente valiosa si el /la docente asume su rol de lector experto y crítico para que los alumnos y alumnas vean con ejemplos concretos cómo proceder en estos casos.

Examinemos este ejemplo:

“¿Dónde estoy?

A veces nos resulta difícil saber dónde estamos, pero existe una manera bastante fácil de darnos cuenta.

Sólo tenemos que aprender a orientarnos. Lo vamos a hacer teniendo en cuenta nuestra propia aula.

Para orientarnos debemos encontrar el punto cardinal este que es el lugar por donde aparece el sol.

Miren el dibujo

Joaquín está mirando el lugar por donde aparece el Sol, por lo tanto, está mirando hacia el este. A su espalda está el punto cardinal oeste, su brazo derecho señala el punto cardinal sur y su brazo izquierdo el punto cardinal norte.

¿Y de noche?

De noche se pueden orientar por las estrellas. En nuestro país nos orientamos por la cruz del sur, esas cuatro estrellas que vemos en el cielo, juntas y dispuestas en forma de cruz.

Pídanles a sus papás o mamás que les enseñen a orientarse.”

Como es habitual en la secuencia, el docente expone el tema y conversa con los alumnos quienes activan sus conocimientos previos (Tarea 1) y se trabaja sobre el vocabulario disponible antes de la lectura (Tarea 2). Después se explora la página que se va a leer (tarea 3). Retomamos el desarrollo en la tarea que focaliza el reconocimiento del tema del texto.

Tarea: El tema del texto

Foco: Lectura de título. Qué hacer cuando el título induce a error.

Seguramente los alumnos frente a la pregunta “¿Dónde estoy?” pueden contestar con precisión que están en el aula, en la escuela, en tal calle o ciudad, pero no harán referencia a los puntos cardinales, que es lo que espera el/la docente porque la página de manual está dirigida a enseñar ese tema. El error no es de los alumnos. En el texto que estamos analizando no se ha discriminado con claridad la diferencia entre “saber dónde se está” y “orientarse”.

En casos como este, es fundamental que el/la docente combine la lectura del título y la lectura exploratoria de la página completa para ayudar a los alumnos a encontrar información que les permita entender de qué trata el texto. A medida que van encontrando las palabras norte, sur, este y oeste, sol, puntos cardinales, Cruz del sur, orientar, el/la docente puede ayudarlos a comprender que el texto desarrolla el tema de la orientación mediante el conocimiento de los puntos cardinales.

Sugerimos revisar en el texto de Ciencias Naturales todo lo referido a la reformulación. Los alumnos deben buscar información en el texto y proponer un nuevo título.

En el cuaderno:

Escriben los títulos y subtítulos, producto del trabajo de reformulación: La orientación. *¿Cómo nos orientamos?* Los puntos cardinales. Los puntos cardinales para orientarse (o alguna otra variante).

Tarea: Trabajo con párrafos cuando el texto está mal parrafado.

Foco: Reestructuración del párrafo

“A veces nos resulta difícil saber dónde estamos, pero existe una manera bastante fácil de darnos cuenta.

Sólo tenemos que aprender a orientarnos. Lo vamos a hacer teniendo en cuenta nuestra propia aula.

Para orientarnos debemos encontrar el punto cardinal este que es el lugar por donde aparece el sol.”

Lo que debería ser un párrafo aparece dividido en tres oraciones separadas por punto y aparte. Esto impide a los niños reconocer las marcas visuales del párrafo. El/la docente, frente a este tipo de problemas, ayudará a los alumnos a observar que todas las oraciones se vinculan con las formas posibles de responder al título o subtítulo y les explicará que la progresión temática entre ora-

ciones muestra claramente que pertenecen al mismo párrafo. Junto con los alumnos ejercitará estrategias de completamiento de la información que les permitan ver la estrecha relación entre las oraciones que por eso forman parte del mismo párrafo.

Existe una manera bastante fácil de darnos cuenta (dónde estamos)... tenemos que aprender a orientarnos (esa es la manera fácil de darnos cuenta dónde estamos)... para orientarnos debemos encontrar el punto cardinal este...

La frase *"Lo vamos a hacer teniendo en cuenta nuestra propia aula"*, por las mismas razones de cohesión y progresión temática, debería ir al final del párrafo.

Este trabajo en conjunto con los alumnos se hace con las oraciones escritas en el pizarrón o en un papel afiche. El resultado es el párrafo correctamente puntuado.

En el cuaderno (cuando hay que corregir un párrafo defectuoso)

Copian las oraciones sueltas y después copian el párrafo que armaron entre todos.

Tarea de lectura de oraciones. Qué hacer frente a un problema gráfico.

Los alumnos leen cada oración como ya lo indicamos.

En la última oración se presenta un problema gráfico que origina un problema de comprensión. La palabra **este** aparece escrita con minúscula, sin ninguna forma de relieve, lo cual es normativamente correcto, pero la frase "el punto cardinal este" resulta ambigua para un lector poco experto porque puede confundirse con el demostrativo tal como se usa en la frase "el hombre este". En estos casos hay que trabajar esa dificultad con los alumnos. Hay palabras que tienen el mismo significante gráfico (este/este; vino/vino; cara/cara) pero tienen significados diferentes que ser reconocen por el contexto ("Vino por la calle" "Toma un vaso de vino").

Además el/la docente ha de explicar qué es un punto cardinal, puesto que el texto no provee esa explicación.

En el cuaderno

Recuperan en forma de oraciones breves toda la información trabajada en clase:

Hay un punto cardinal que se llama este.

Para orientarnos hay que encontrar el punto cardinal (que se llama) este.

Tarea de lectura de ilustración y epígrafe

Foco: comprensión de la relación entre ilustración y epígrafe.

Transferencia de procedimientos.

“Miren el dibujo

Joaquín está mirando el lugar por donde aparece el Sol, por lo tanto, está mirando hacia el este. A su espalda está el punto cardinal oeste, su brazo derecho señala el punto cardinal sur y su brazo izquierdo el punto cardinal norte.”

Los alumnos leen y comentan con el/la docente lo que entendieron.

En este caso, el/la docente puede recrear situaciones similares a las planteadas en el texto, por ejemplo: ventanas que dan al oeste. Esto permite plantear la experiencia desde diferentes perspectivas, a partir de lo cual puede pedirse a los alumnos que reelaboren el texto. ¿Cómo debería ser el texto si proponemos mirar hacia donde el sol se pone? ¿O si miramos hacia donde el sol está más alto en invierno? Estas situaciones experimentadas grupalmente por los niños con la guía de su docente llevan a elaborar distintos textos tomando como base el modelo sintáctico ya resuelto del epígrafe.

En el cuaderno:

Ilustración y explicación

XX está mirando el lugar por donde _____ el Sol, por lo tanto, está mirando hacia el _____. A su espalda está el punto cardinal _____, su brazo derecho señala el punto cardinal _____ y su brazo izquierdo el punto cardinal _____.

El resultado es un escrito normativamente adecuado, con oraciones bien formadas.

Tarea de lectura de párrafo. Qué hacer cuando hay que completar información con otras fuentes.

“¿Y de noche?

De noche se pueden orientar por las estrellas. En nuestro país nos orientamos por la Cruz del Sur, esas cuatro estrellas que vemos en el cielo, juntas y dispuestas en forma de cruz.”

El subtítulo “¿Y de noche?” presenta un desafío para la comprensión, porque exige que el lector realice una inferencia que consiste en reponer información que no está en la frase, aunque sí está en el texto y en la memoria de quien viene leyendo el texto. Si éste estuviera bien titulado, se podría establecer rápidamente una cadena entre títulos y subtítulos como por ejemplo, “¿Cómo orientarse? Los puntos cardinales. ¿Cómo orientarse de día? ¿Y de noche?”

Pero hemos visto que en este texto los títulos no tienen relación directa con el tema, de modo que los alumnos tendrán que retomar necesariamente el tema y no los títulos para seguir comprendiendo. En la página se expone cómo orientarse mediante el conocimiento de los puntos cardinales. Entonces, para comprender el subtítulo, el lector debe completar información: De noche no está el sol. De noche también tenemos que orientarnos. ¿Y de noche... cómo nos orientamos si no está el sol?

En el cuaderno. Completamos el subtítulo.

A través de preguntas el/la docente ha de lograr que los alumnos puedan completar la frase, primero en forma oral y colectiva, luego individualmente y por escrito en los cuadernos.

El resto del trabajo sobre el párrafo se realiza como lo hemos explicado: los alumnos leen cada oración, conversan con el compañero y luego con el/la docente quien, a través de preguntas los ayuda a comprender y a interrogar el texto.

“De noche se pueden orientar por las estrellas.” Esto quiere decir que si no está el sol miramos otras estrellas. ¿Tendremos que mirar todas las estrellas? Veamos qué dice el texto que sigue.

“En nuestro país...” (¿Cuál es nuestro país? Se lo ubica en el mapa, mucho mejor en el planisferio). ¿Esto quiere decir que el cielo de noche no es igual en todo el mundo? ¿Todo el mundo ve las mismas estrellas? ¿Hay un cielo por cada país?

El docente debe llevar a clase o consultar con los alumnos en biblioteca una enciclopedia para que los niños puedan observar el cielo del hemisferio sur. Las escuelas que han recibido computadoras también pueden hacerlo en enciclopedias virtuales. Encontrar la Cruz del Sur en medio del cielo nocturno no es una tarea fácil para nadie, y en particular resulta difícil para los niños puesto que el texto les pide que piensen en algo que desconocen y lo usen como herramienta para orientarse.

“...nos orientamos por la Cruz del Sur, esas cuatro estrellas que vemos en el cielo, juntas y dispuestas en forma de cruz.” En el cielo vemos muchas estrellas juntas. ¿Esto quiere decir que hay grupos de estrellas que tienen un nombre?

Nuevamente la explicación del docente que consulta otros textos frente a los alumnos servirá para completar información. Por cierto, nada de esto se deriva

para que lo busquen en la casa. El docente selecciona y trae los textos complementarios a clase, busca y muestra la información allí, delante de los alumnos de tercer año para que ellos aprendan a hacerlo.

Una vez que entendieron que hay grupos de estrellas que son constelaciones y que suelen tener nombres, verán que hay una constelación que se llama Cruz del Sur. Esa sirve para orientarse de noche en países como la Argentina, ubicado en el hemisferio sur. Finalmente, queda una última pregunta que ha de plantear el/la docente, porque el texto no la resuelve.

Problema:

El sol nos orienta de día porque siempre aparece a nuestra vista por el este, entonces a partir de ese dato sabemos dónde están los otros puntos cardinales.

¿Qué señalará la Cruz del Sur?

La Cruz del Sur permite saber dónde está el sur. A partir de ese dato se construyen los demás. El trabajo de los alumnos entonces puede ser armar esquemas similares a los que hicieron con el sol mirando al este, al oeste o al norte.

En el cuaderno

Ilustración y explicación

XX está mirando el lugar por donde _____. la Cruz del Sur, por lo tanto, está mirando hacia el _____. A su espalda está el punto cardinal _____, su brazo derecho señala el punto cardinal _____ y su brazo izquierdo el punto cardinal _____.

Las tareas de poslectura y sistematización de vocabulario siguen las indicaciones ya desarrolladas para el texto de Ciencias Naturales.

La delegación de la responsabilidad de enseñar

El texto analizado propone como consigna de cierre: "Pídanles a sus papás o mamás que les enseñen a orientarse."

Es frecuente que los libros de texto apelen a la colaboración de los padres. Hay colaboraciones pertinentes que alentamos desde el Programa, como por ejemplo, mandar todos los días los hijos a la escuela, evitando así el ausentismo que perturba la continuidad de los aprendizajes, pedir a los niños que expliquen qué han aprendido en clase, revisar el cuaderno, controlar que realicen las tareas que el/la docente ha indicado para el hogar, interesarse activamente por la marcha escolar de los hijos.

Sin embargo, consideramos que no es la misión de los padres enseñar los contenidos curriculares. Esta es la tarea de la escuela. Hemos citado esta consigna para establecer con claridad nuestra posición absolutamente contraria a tal tipo de demandas. Es el/la docente quien enseña los contenidos, en clase. Esta responsabilidad, que requiere estudio y preparación especial, no debe ser delegada a los padres.

Condiciones de un buen texto explicativo en la alfabetización inicial

En las páginas anteriores hemos visto ejemplos de secuencias didácticas de lectura de textos de Ciencias Naturales y Matemática y de un texto de Ciencias Sociales que presentaba dificultades en su formulación. Es el momento de reflexionar acerca de cuáles son las características o condiciones que debería tener un buen texto explicativo para tercer año.

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

Hemos secuenciado la lectura de textos de Ciencias Naturales y Matemática que cumplen con estas pautas.

La extensión de los textos

A veces en los manuales aparecen textos explicativos tan resumidos que parecen fichas. Tal vez algunos docentes los prefieren porque aparentemente esos textos tan breves no causan problemas de lectura a sus alumnos. Sin embargo, tampoco sirven demasiado para enseñarles a leer textos auténticos. Cuando se trata de enseñar contenidos a través de la lectura a alumnos que están empezando a conocer un tema es preferible, para que el docente lo trabaje en cla-

se y enseñe a comprender, un texto que tenga detalles y algunas informaciones secundarias y no un texto ya resumido. Por supuesto, estos textos exigen más trabajo en clase, pero permiten evocar significados particulares, producen imágenes y representaciones mentales que son descriptibles, comparables, sobre las que es más fácil preguntar.

En especial, conviene que la narración histórica en el tercer año empiece a ser más extensa y más rica en detalles, porque posibilita interesantes enseñanzas.

La narrativa histórica en el tercer año. El tiempo de las acciones.

En la actualidad, la psicología y los estudios cognitivos miran con renovado interés la capacidad narrativa porque a partir de ella los seres humanos generan conocimiento sobre ellos mismos y sobre el mundo, de manera que es importante que los docentes consideremos las enseñanzas que brinda la narración no solo como fuente de placer en actividades como escuchar o leer cuentos sino como forma del pensamiento.

La narración propone una estructura de tiempo

Una narración segmenta el tiempo, no mediante el reloj, sino a través del desarrollo de acontecimientos considerados fundamentales. El tiempo narrativo está sujeto a las acciones humanamente relevantes que ocurren, es "tiempo humanamente relevante" cuya importancia viene dada por los significados asignados a los acontecimientos.

Las acciones tienen razones.

Lo que hace la gente en las narraciones nunca es por casualidad, ni está estrictamente determinado por causas y efectos; está motivado por creencias, deseos, valores u otros "estados intencionales". Detrás de las acciones que articulan una narración hay estados intencionales o razones.

La narración se interpreta. La interpretación se negocia.

Ninguna historia tiene una interpretación única. Sus significados son múltiples, lo cual favorece la negociación humana en torno de los significados. Entonces, se acepta que los relatos pueden tener distintas versiones. En este caso, el objetivo del análisis de una narración es aportar una explicación convincente y no contradictoria de lo que significa un relato.

Las narraciones tienen el problema como eje.

El motor de la narración es el conflicto. Las historias nacen de una problemática y sus posibilidades de resolución.

Por todas estas características, los niños de tercer año tienen que leer relatos históricos. A medida que los leen, pueden hipotetizar lo que ocurrirá, van articulando detalles de lo que ya ha pasado y a través de su imaginación construyen

el cuadro mental que les permite apropiarse de los contenidos históricos. En el tercer año se da uno de los pasos iniciales de esta construcción que es sistematizar las primeras observaciones acerca de la representación del tiempo narrativo.

Examinemos un texto narrativo. El texto que transcribimos sirve para ejemplificar algunas cuestiones didácticamente importantes, pero esto no significa que deba ser usado en clase.

El primer viaje de Cristóbal Colón

“Hace más de quinientos años, los turcos, un pueblo de guerreros, habían ocupado el Mediterráneo oriental. Entonces, las rutas que se usaban hasta ese momento para trasladar mercaderías a los puertos de Europa quedaron bloqueadas, porque los turcos atacaban a los que pasaban por allí.

Esas mercaderías eran piedras preciosas, sedas y perfumes. Pero, sobre todo, especias, como la pimienta o la nuez moscada, que se usaban para conservar y condimentar las carnes. Estos productos valiosos llegaban desde las Indias Orientales, como llamaban los europeos a una región del este asiático que comprendía China, la India y Japón actuales. Barcos y grandes caravanas de camellos trasladaban esas mercaderías hasta las costas orientales del mar Mediterráneo. Allí se las embarcaba hacia Italia y España.

Por eso, era necesario encontrar un nuevo camino a las Indias Orientales.

Hacia fines del 1400, un marino nacido en Génova, Cristóbal Colón, había pensado un plan para llegar a las Indias Orientales navegando hacia el oeste, es decir, por una ruta hasta entonces desconocida. Sin embargo, Colón tuvo que esperar varios años para que alguien se interesara en su proyecto.

Por fin los Reyes Católicos de España le dieron su apoyo. Lo nombraron Almirante, Virrey y Gobernador de todas las tierras que descubriera y prometieron darle una parte de las riquezas que encontrara. Además, los banqueros y comerciantes españoles lo ayudaron con dinero. Le dieron tres carabelas: la Santa María, la Niña y la Pinta. Colón quedó al mando de la Santa María, que era la nave capitana. Las otras dos naves fueron comandadas por los hermanos Martín y Vicente Pinzón.

El 3 de agosto de 1492 zarparon los tres barcos del puerto de Palos. A bordo iban 87 hombres, en su mayoría aventureros, presidiarios y vagabundos, pero muy pocos navegantes. Se proponían cruzar un mar muy ancho que, según los relatos de la época, estaba poblado de monstruos, dragones y serpientes marinas que amenazaban los barcos.

Las tres carabelas se lanzaron al gran océano. Entonces empezaron los problemas: soplaban vientos contrarios y pasaron días y noches enteras navegando hacia lo desconocido, sin ver más que cielo y mar.

El tiempo pasaba y la tierra no aparecía. La tripulación comenzó a ponerse inquieta y muy ansiosa. Empezaron a escasear el agua y la comida.

Entonces soltaron pájaros que llevaban a bordo, enjaulados. Muchos marineros de aquella época usaban aves para orientarse ya que los pájaros volaban a tierra firme y de esa manera les indicaban el rumbo.

Finalmente el 12 de octubre de 1492, después de haber navegado 70 días, el vigía de proa Rodrigo de Triana, gritó: "¡Tierra!" La noticia se comunicó a las otras naves con una salva de cañonazos.

Bajaron a tierra vestidos de gala, con la bandera española en la mano. Colón se arrodilló dando gracias a Dios, clavó solemnemente la bandera en el suelo y bautizó la isla con el nombre de San Salvador. Habían llegado a América, un enorme continente que no figuraba en sus mapas.

Mientras, algunos hombres y mujeres los miraban, escondidos en la vegetación."

Este texto, que narra un acontecimiento histórico, comparte la trama narrativa con los cuentos y novelas, pero se diferencia de ellos porque hace referencia a hechos que no pertenecen al mundo de la ficción. La narrativa de ficción desafía la imaginación de los lectores, pero cuando leemos con los niños un texto de historia, no se trata de que cada uno invente mundos posibles sino que logren pensar los hechos para recuperar de algún modo lo que tanto trabajo les cuesta reconstruir a los historiadores, arqueólogos y antropólogos.

Por ello una narración histórica de este tipo, con protagonistas, con una secuencia narrativa que puede ordenarse en el tiempo y el espacio, rica en detalles y con una sintaxis y un vocabulario que la enseñanza del docente hace accesible, les permite a los niños tender puentes con un mundo histórico desconocido para ellos.

Con estos textos se pueden llevar a cabo todas las actividades de lectura secuenciada que hemos visto en los ejemplos anteriores, por lo cual no las repetiremos aquí: prelectura, vocabulario anterior a la lectura, exploración del texto, segmentación de párrafos, lectura conjunta con preguntas guía y sistematización posterior son tareas suficientemente explicadas que los y las docentes pueden transferir a la narrativa histórica.

Sin embargo, en el espacio de Lengua estos textos permiten desarrollar un aspecto específico: la narrativa brinda el contexto adecuado para estudiar las palabras que indican el paso del tiempo. En el tercer año, a partir de las lecturas en todos los espacios curriculares, los docentes pueden enseñar a reconocer las palabras que indican el tiempo, identificando:

- ✓ Palabras (verbos o frases verbales) que indican acción presente: "Las recetas indican algunas cantidades por su peso".
- ✓ Palabras (verbos o frases verbales) que indican acción pasada: "Baldo-mero y los chicos tuvieron que usar una balanza de la abuela".

- ✓ Palabras (verbos o frases verbales) que indican acción futura “¿Cómo vamos a pesar un litro de leche?”.
- ✓ Palabras (verbos o frases verbales) que ordenan “Llená el cuadro que sigue con los datos que encontraste.”

Dentro de la narración histórica en tiempo pasado, el/la docente puede enseñar a los alumnos a reconocer una particularidad: cuando se lee una narración hay que prestar mucha atención, leyendo en clase con docente y compañeros, a la diferencia entre el **tiempo de la historia** y el **tiempo de la narración o tiempo del discurso**.

En el texto que leímos antes, aparece primero la invasión de los turcos, en el primer párrafo, y luego, en el segundo párrafo, la situación de comercio entre las Indias Orientales y Europa, tal como se daba antes de la ocupación de los turcos. Un lector experto puede darse cuenta de que lo que se narra en el segundo párrafo es históricamente anterior a lo que se narra en el primer párrafo, es decir que se da cuenta de que hay un tiempo de la historia “Primero comerciaban y después los turcos invadieron” diferente del tiempo de la narración “Cuando los turcos invadieron cortaron un comercio que venía dándose desde antes”. Nada de esto, que suele ser común en los textos de historia, aun en los destinados a alumnos de los primeros ciclos, es claro para el lector inexperto. Para el que se inicia en la lectura lo que está escrito primero, sucede primero.

Orientados por las preguntas del docente, (*¿Qué sucedió primero? ¿Qué sucedió después?*) los alumnos deben **reordenar y reformular el texto en oraciones breves**.

De las Indias Orientales llegaban a Europa mercaderías por el Mediterráneo.

Los turcos ocuparon el Mediterráneo.

Había que buscar otra ruta.

Con cada narrativa histórica que se lea, los/las docentes deben ayudar a los alumnos a reordenar el tiempo de la narración y ver cómo se dio el tiempo de la historia.

Otro aspecto importante para leer adecuadamente la narración es la identificación del **pasaje de las acciones habituales a las puntuales**.

Veamos un ejemplo con la narrativa histórica anterior:

*Hace quinientos años **llegaban** a Europa mercaderías desde la Indias Orientales.*

*Caravanas de camellos **trasladaban** esas mercaderías hasta las costas orientales del mar Mediterráneo.*

*Allí se las **embarcaba**.*

Los alumnos, guiados por su docente pueden ver que esas palabras (verbos) indican acciones habituales, que se daban siempre igual sin modificación. Junto con el/la docente pueden recordar que eso mismo sucede en la narrativa de ficción, por ejemplo, en un cuento que comience como este:

*“Había una vez un pueblo que **vivía** aterrorizado por un enorme dragón. El monstruo **quemaba** los campos con el fuego que salía de su boca, **devoraba** a los que se atrevían a alejarse de la ciudad y **sembraba** el terror y el espanto.”*

Esas acciones habituales se interrumpen en el texto de Ciencias Sociales cuando aparece el conflicto histórico: Los turcos **ocuparon** el Mediterráneo oriental.

De la misma manera se interrumpen en el cuento: **Pero** un día **llegó** un caballero con una brillante armadura y lo **desafió**.

El tiempo del verbo “ocuparon” / “llegó” indican que esas acciones habituales, que eran siempre iguales, sufrieron un cambio, pasó algo que las modificó porque aparece el conflicto.

Nuevamente, los alumnos pueden observar las relaciones de tiempo anterior y posterior expresadas por los verbos:

*Hacia fines del 1400, un marino nacido en Génova, Cristóbal Colón, **había pensado** un plan para llegar a las Indias Orientales navegando hacia el oeste...*

A través de preguntas, el/la docente hará reflexionar a los alumnos acerca de los tiempos: *¿Cuándo se produjo el viaje de Colón? ¿Antes o después del viaje “había pensado”?*

***Tuvo que esperar** varios años.*

*Por fin los Reyes Católicos de España le **dieron** su apoyo.*

*El 3 de agosto de 1492 **zarparon** los tres barcos del puerto de Palos.*

Otra vez aparecen verbos que indican un tiempo en el que no pasa nada nuevo:

*El tiempo **pasaba** y la tierra no **aparecía**.*

Hasta que sucede algo nuevo:

***Finalmente** el 12 de octubre de 1492, después de haber navegado 70 días, el vigía de proa **Rodrigo de Triana, gritó: “¡Tierra!”**.*

En tercer año, la reflexión sobre el tiempo no consiste en memorizar nombres de tiempos verbales sino en reconocer sobre los textos qué sucedió antes y qué

sucedió después, qué venía sucediendo siempre igual y qué acontecimiento marca el fin de esas acciones habituales.

Los nombres y el estudio del paradigma se dan más adelante en segundo ciclo, después de mucha reflexión sobre el uso en textos concretos.

En cuanto a la relación entre la extensión y la calidad del trabajo didáctico, es evidente que un texto como el anterior promueve muchas más representaciones, preguntas y oportunidades para enseñar contenidos significativos y establecer relaciones con otros textos como el siguiente:

El descubrimiento de América

Hace más de 500 años, en 1492, un marino italiano llamado Cristóbal Colón iba en busca de una nueva ruta para llegar a las tierras de Asia. En el camino descubrió América, un continente desconocido para los europeos. Este viaje cambió para siempre la historia del continente y de las civilizaciones que ya existían en él.

El trabajo que hemos propuesto con la lectura de textos explicativos y narrativos permite enseñar los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de tercer año en cuanto a:

- ✓ La lectura asidua de textos leídos ... textos no literarios... sobre diferentes contenidos que se están estudiando.
- ✓ La comprensión de textos explicativos leídos en colaboración con el docente.
- ✓ El reconocimiento de... palabras que dan cuenta de las acciones y el paso del tiempo en los textos narrativos.

La escritura

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

Escribir en todos los espacios curriculares

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

- **Para cada espacio curricular:** Corresponde seleccionar los textos escritos que producirán los alumnos en cada espacio curricular del tercer año y elaborar las secuencias didácticas de escritura. A modo de ejemplo, se proponen las siguientes alternativas por tratarse de textos característicos o frecuentes en cada área. En Ciencias Naturales, el informe de una salida; la lectura de un gráfico y escritura derivada (para diferentes espacios), el texto narrativo en Ciencias Sociales; la explicación en Matemática.
- **Para el espacio curricular Lengua:** El texto literario y la exploración de la escritura personal son propios de este espacio. Por eso es necesario continuar la propuesta de los años anteriores en relación con la narración y la renarración escrita de textos previamente leídos, a lo que se suma la escritura personal de cartas. Asimismo, en relación con la escritura de textos de ciencias corresponde, en el espacio curricular Lengua, la enseñanza, ejercitación y sistematización de estrategias de escritura particulares de cada texto como veremos en las secuencias didácticas de escritura bajo el subtítulo "En Lengua".

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

Situación inicial y tarea inicial

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

Tarea 1: Conversación posterior a la recolección

Foco: Léxico

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

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

En Lengua

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

Tarea 2: Planificar el texto

Foco: Estrategias de planificación de un texto

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

¿Por qué, para qué y para quién tenemos que escribir un informe en Ciencias Naturales? Los alumnos pueden responder "*Para que lo lean los papás, la directora, otros alumnos*". Sin embargo, será importante que el /la docente los ayu-

de a pensar que además de compartir el escrito con otros, un informe de Ciencias se escribe para que cada uno sistematice lo que observó, para ordenar en forma escrita los conceptos, las ideas, las conclusiones a las que llegó el que escribe. En este sentido, el informe de Ciencias es una de las primeras oportunidades que tienen los alumnos de experimentar **el valor epistémico de la escritura**, es decir, el valor de la escritura como instrumento privilegiado del conocimiento, su potencia para ordenar las ideas, aclarar y aclararse uno mismo lo que piensa y sabe sobre un objeto de conocimiento, para pensar mejor. La escritura, en este caso sirve para aprender. Cuando el escritor hace el esfuerzo de escribir un texto de esta naturaleza, siente que al terminarlo sabe más que antes, porque jerarquizó y organizó las ideas, porque usó un vocabulario específico, porque pudo explicar un tema.

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

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

¿Para qué fuimos a la plaza?

¿Qué tipo de hojas teníamos que juntar?

¿Qué hicimos después con las hojas?

¿Cómo eran las hojas?

¿Hay una planta que tenga hojas de distintas formas?

¿Qué hicimos después con las hojas?

¿Qué hicimos para secarlas?

¿Qué hicimos con las hojas secas?

En el cuaderno

Los alumnos copian las respuestas.

Tarea 3: Escribir un borrador

Foco: Estrategia de escritura de borrador

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

Fuimos a la plaza a juntar hojas.

Teníamos que juntar hojas de forma diferente.

Las contamos. Son veinte. Pusimos juntas las parecidas.

Hojas redondas, hojas ovaladas, hojas dentadas...

Las plantas tienen una sola forma de hoja.

Las medimos y anotamos la medida. Las medimos sobre un papel cuadriculado. Vimos cuántos cuadraditos tapa cada hoja. Hay hojas grandes y chicas.

Las pusimos en papel de diario para que se sequen.

Las pegamos en una lámina.

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

Tarea 4: Revisar el borrador

Foco: Estrategias de revisión de borradores

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

“El lunes a la mañana fuimos a la plaza a juntar hojas. / Para hacer un trabajo de Ciencias Naturales fuimos a la plaza a juntar hojas. Teníamos que juntar hojas de forma diferente.

Cuando llegamos al aula/ después, en la escuela/ cuando volvimos/ las contamos. Eran veinte. Después, pusimos juntas las hojas parecidas. Vimos que hay hojas redondas, ovaladas, dentadas..., pero siempre las plantas tienen una sola forma de hoja.

Después / Además las medimos y anotamos la medida. / También las medimos sobre un papel cuadriculado, allí vimos cuántos cuadraditos tapa cada hoja. Hay hojas grandes y chicas.

Al final, las pegamos en una lámina.”

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

En Lengua

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

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

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

Tarea 5: Escritura de la versión final

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

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

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

En el cuaderno

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

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

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

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

El resumen tiene las siguientes características:

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

A resumir, se enseña

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

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

Una secuencia de trabajo

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

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

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

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

T. Van Dijk (1992) propone operaciones textuales y reglas cuya aplicación resulta de utilidad para resumir un texto en la medida en que contribuyen a jerarquizar la información. Las reglas son: 1. Omitir 2. Seleccionar 3. Generalizar 4. Construir. A continuación exponemos todas las reglas, pero en el tercer año se trabaja básicamente con la primera, la regla de omisión.

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

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

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

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

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

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

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

La generalización es: *No se necesita pasaporte para viajar a países limítrofes.*

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

A medida que las personas aumentan sus interacciones comunicativas y su conocimiento del mundo, van estructurando sus conocimientos de sucesos y procesos en forma de secuencias prototípicas, llamadas guiones o *scripts*.

Por ejemplo, saben que ir al cine supone una secuencia de acciones que incluye: elegir una película, llegar al cine, entrar, comprar su entrada, sentarse en una butaca..., de manera que les basta decir "*Fui al cine*" y presuponen que su interlocutor, que comparte el mismo guión o *script*, va a saber lo que hizo paso por paso. Al resumir, este conocimiento de guiones o *scripts*, permite condensar información.

Las tareas del docente

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

En tercer año, el aprendizaje está destinado a resumir textos breves (de no más de 30 líneas, algo más de media carilla tipeada), empleando para ello las mismas palabras del texto de base. Dichos textos deben tener contenido informativo explícito, deben respetar un orden lógico y/o cro-

nológico, y la comprensión de los mismos no debe exigir un conocimiento preciso de la situación de enunciación, es decir, que para comprenderlos no hace falta que el niño conozca el momento histórico o el lugar en los que fue escrito el texto. Un buen ejemplo de texto que reúne estas características es el usado en la secuencia de lectura de Ciencias Naturales.

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

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

Y los procedimientos que se complejizan son:

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

Las tareas de los alumnos

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

- Comparar textos más resumibles (cuentos populares) y menos resumibles (reglas de juego). El trabajo de comparación les permitirá ver las diferencias entre un texto fragmentado en unidades breves, cada una de las cuales porta una información nueva claramente identificable, y un texto compuesto por unidades largas portadoras de redundancias que requiere operaciones de eliminación para ser resumido.
- Hacer una lista con las informaciones de un texto.
- Omitir información accesorio o redundante, repeticiones, ejemplos y detalles.
- Reconocer en un conjunto de informaciones, aquella información que engloba a todas.

- Comparar en clase un esquema o lista de informaciones en su orden lógico y un resumen escrito a partir de ella por el/la docente. Para el segundo ciclo se propone analizar colectivamente los procedimientos de encadenamiento o conexión empleados en el texto resumen.

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

En Lengua: Hiperónimos e hipónimos

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

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

- *Pensá y escribí la palabra (hiperónimo) o expresión que incluye las palabras subrayadas:*

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

Andrés leyó _____ (cuentos, narraciones).

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

Llegó a la escuela una caja con _____ (juegos).

Recogimos hojas de hierbas, árboles y arbustos.

Recogimos hojas de _____. (plantas, distintas plantas).

- *Escribí las palabras (hipónimos) incluidas en la palabra subrayada*

*Algunos barrios tienen muchos **negocios**.*

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

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

tenedor cuchillo espumadera cuchara sopera cucharita

Escribí el nombre de este conjunto:

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

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

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

Secuencias de acciones

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

¿Cuál es la acción?

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

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

O a la inversa: enumerar las acciones que encierran las siguientes expresiones:

Tomar mate. Hacer la tarea. Jugar a las cartas. Ir al médico...

La oralidad

Hablar y escuchar en todos los espacios curriculares

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

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

- **Para cada espacio curricular:** Corresponde incluir sistemáticamente en cada secuencia de trabajo, las tareas específicamente destinadas a que los niños escuchen, conversen, pregunten, respondan, opinen, argumenten, expongan los resultados de sus actividades grupales e individuales, tal como hemos visto en las secuencias de trabajo desde primer año y en particular en las secuencias de lectura y escritura de textos de estudio de tercero. Además, son propias de este año, la sistematización de la lectura en voz alta y la exposición breve sobre un tema de estudio.

- **Para el espacio curricular Lengua:** El texto poético y los juegos del lenguaje son propios de este espacio curricular y están estructurados a partir de numerosos recursos sonoros (ritmos, rimas, repeticiones que producen efectos de sentido) que desafían distintos aspectos de la oralidad (la articulación o la velocidad en la pronunciación de las palabras) cuando se recitan o se juega con ellos. Asimismo, hay dos tareas que enlazan la oralidad y la lectura, cuyo desarrollo hay que profundizar en Lengua: la renarración y la lectura en voz alta, sobre la que hablaremos más adelante. En relación con los textos de ciencias, en el espacio curricular Lengua se enseñan, ejercitan y sistematizan las estrategias cognitivas y lingüísticas de exposición de un tema, como veremos a continuación.

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

Primero, escuchar...

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

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

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

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

...y leer

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

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

Planificar

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

Preparar la exposición

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

Desarrollar la exposición

- ✓ Exponer lo que se preparó.
- ✓ Controlar los aspectos no verbales en la exposición: se trata de ayudar a los alumnos a que controlen la voz cuando exponen, en lo que respecta especialmente a la articulación, el volumen y el tono, así como a usar códigos no verbales adecuados (gestos y movimientos) y dirigir la mirada a los interlocutores
- ✓ Negociar el significado Los alumnos expositores deberán estar atentos a las manifestaciones de comprensión o incomprensión del interlocutor,

contestando sus preguntas o verificando que exista una adecuada re-alimentación entre lo que ellos dicen y lo que entiende el auditorio.

- ✓ Conducir la interacción en el caso de que se exponga un tema frente al curso. En estos casos el expositor deberá dejar espacio para las preguntas y tratará de responderlas procurando que el grupo total comparta pregunta y respuesta.¹⁴

Evaluar

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

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

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

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

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

La enseñanza y desarrollo de la lectura en voz alta, así como la de cualquier otra competencia o estrategia lingüística, también comienza por actividades

¹⁴ Estas dos últimas tareas deben ser pensadas en función de los avances de los niños.

grupales en las que el niño aprende a leer fragmentos seleccionados por el docente en principio con todos sus compañeros a la vez, luego en un pequeño grupo que asume la voz de uno de los personajes en un diálogo o del narrador y así sucesivamente hasta lograr la confianza suficiente para asumir la lectura individual de un texto o parte de él, frente al grupo de pares.

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

El léxico

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

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

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

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

Tareas y espacios curriculares

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

- **Para cada espacio curricular:** Corresponde establecer un vocabulario específico (es el vocabulario activo del área correspondiente) para ser traba-

jado durante el año. Este vocabulario se recorta de las lecturas previamente seleccionadas del libro o manual de tercero. Los/las docentes hacen una lista para cada área, de no más de diez términos o frases clave. Esta lista corresponde a los conceptos centrales que han de ser enseñados durante todo el año.

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

Ser vivo

Animal / vegetal

Organismo / Partes

Función

Alimento / nutriente

Circulación

Ambiente

Reproducción

Nutrición

Energía

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

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

La articulación vertical se concreta pasando esta lista (y el posicionamiento¹⁵ de los niños en relación con ella) al docente del siguiente año quien no sólo promoverá su uso sino que añadirá nuevos términos.

- ***En el espacio curricular Lengua:*** Se recuperan los vocabularios de las áreas para sistematizar su pertenencia a familias y a distintas clases de palabras (verbos, sustantivos, adjetivos), sus acepciones cuando tienen más de una,

¹⁵ Posicionamiento es un término técnico que hemos acuñado para referirnos al lugar de construcción desde donde cada niño interroga al sistema de escritura en función de las situaciones didácticas que haya podido experimentar. En este sentido, la evaluación aporta datos sobre distintos posicionamientos que tienen los/as alumnos/as en relación con los contenidos desarrollados durante un determinado periodo.

su organización en campos conceptuales y asociativos, su presencia en diccionarios y enciclopedias, etc., como se ejemplifica en el apartado de Lengua en la tarea 2 de la secuencia de lectura.

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

La enseñanza del vocabulario, previa a la lectura

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

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

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

Otro error de igual importancia es la creencia de que, si los lectores desconocen el significado de las palabras, pueden igualmente comprender el texto, saltando la palabra desconocida. Proponemos, en cambio, que la enseñanza previa del vocabulario es una estrategia de enseñanza mejor que decirles a los alumnos que salteen las palabras que no conocen.

El empleo de mapas semánticos, luego de la lectura

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

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

La ortografía ¹⁶

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

Si queremos lograr que nuestros alumnos tengan una actitud responsable respecto de la adecuación normativa de sus escritos, consideramos importante que:

- ✓ Los docentes seamos cuidadosos con nuestra propia escritura para poder constituirnos en buenos modelos normativos.
- ✓ Acordemos institucionalmente cómo señalar los errores ortográficos a los alumnos y mantengamos lo acordado.
- ✓ Permitamos que nuestros alumnos tengan un plazo razonable para revisar sus escritos con autonomía creciente, consultando el diccionario u otras fuentes de información, que siempre estarán en el aula, a disposición de todos.

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

¹⁶ Antes de leer este punto sugerimos a los docentes releer los dos puntos desarrollados bajo el título "Los procesos cognitivos básicos" en Alfabetización. Marco teórico.

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

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

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

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

La ortografía del español tiene	Cuándo se enseña
<p>Un grupo de correspondencias bi-unívocas: P T D F L M N Ch A E I O U en sílaba directa (consonante +vocal).</p>	<p>Entre 1ero. y 2do. Año. Se enseña a través de la lectura (análisis y comparación) de palabras bien escritas, a través de la copia y de la revisión de la escritura desde el primer año (y aun desde antes) y del trabajo sistemático sobre el léxico de los textos leídos.</p>
<p>Plurivocidades de resolución sistemática, general y sin excepción: Alternancia C /QU (CASO QUESO QUISO COSO CUNA). Siempre QUE y QUI se escriben con QU. Alternancia G/ GU (GATO GUERRA GUITA GOTA GULA). Siempre GUE y GUI se escriben con GU. Alternancia R / RR RATA ROTA RUTA RETA RITA pero CARO / CARRO; CORO / CORRO; CURO / CURRO; PERO /PERRO</p>	<p>Entre 2do. Y 3er. Año Se continúa enseñando como en primer año, a través de la lectura (análisis y comparación) de palabras bien escritas, a través de la copia y de la revisión de la escritura. Se agrega una ejercitación (por completamiento de palabras) y memorización luego del trabajo sistemático sobre el léxico de los textos leídos.</p>

<p>Plurivocidades abiertas B / V; C / S / Z; G / J; Y / LL; Ñ / NI; H</p>	<p>Se enseñan desde 1er. Año, como ya lo hemos descrito, a través de la lectura (análisis y comparación) de palabras bien escritas, a través de la copia y de la revisión de la escritura, porque la mayoría de las palabras que presentan estas plurivocidades no tienen regla.</p> <p>Desde 4to. Año en adelante, cuando los niños ya saben escribir BIEN un conjunto importante de palabras, se sistematizan algunas reglas.</p> <p>Se ejercita la escritura de familias de palabras (<i>cocinar cocina cocinero cocido cocción</i>) (<i>coser cosido</i>).</p> <p>A ellas se agrega desde segundo ciclo la enseñanza de prefijos, (vinculados con temas de estudio y con literatura: <i>BIO biólogo; biodiversidad; biosfera</i>) y de sufijos (vinculados con temas de estudio y con literatura: <i>-SIBLE sensible extensible</i>)</p>
<p>La tildación a/á, e/é, i/i, o/ó, u/ú</p>	<p>Se enseña desde 1er. Año como ya hemos descrito, a través de la lectura (análisis y comparación) de palabras bien escritas, a través de la copia y de la revisión de la escritura.</p> <p>Durante todo el tercer año, cada vez que se escribe una palabra que lleva tilde el/la docente llama la atención sobre la presencia de este signo diacrítico.</p> <p>Como ejercicio, en el tercer año, alumnos y alumnas con la ayuda del docente comienzan a reconocer en cualquier palabra, lleve tilde o no, cuál es la sílaba tónica.</p>

Recordamos que las actividades para aprender las convenciones ortográficas requieren de parte de las instituciones y docentes, una propuesta de enseñanza que distinga con claridad la lengua oral de la escrita puesto que la ortogra-

fía es una propiedad de la escritura y no del habla. Cuando sucede lo contrario, es decir, cuando la lengua escrita se enseña como una mera técnica de transcripción de sonidos a letras, los niños lamentablemente aprenden eso: que se escribe como se habla, y generalmente siguen arrastrando ese problema en etapas avanzadas de la alfabetización.

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

La gramática

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

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

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

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

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

comunicativos en el tercer año y en adelante, estarán luego en condiciones óptimas para abordar sistematizaciones formales en el ciclo superior.

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

¿Cómo se enseña la gramática en el tercer año?

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

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

La reflexión gramatical desarrollada en este módulo

En este módulo hemos explicado cómo enseñar contenidos propios de la gramática del texto porque detallamos cómo realizar distintas operaciones para comprender y producir textos orales y escritos:

- Desde primer año trabajamos detalladamente el reconocimiento de los **géneros discursivos y las tipologías textuales**. Los alumnos y alumnas que han recibido enseñanza a partir de las orientaciones didácticas de este proyecto, encarán desde primer año textos completos y con sus maestros han experimentado tareas específicas y secuenciadas que les permiten comprender su pertenencia a una clase de textos y sus características, formatos, partes, ámbitos de circulación y demás propiedades.
- En este módulo explicamos cómo trabajar **el párrafo** como unidad textual y cómo observar y producir sus marcas gráficas: sangría, mayúsculas, punto y aparte. Su ubicación dentro del texto. Su aporte al tema que desarrolla el

texto. El reconocimiento de la oración más informativa del párrafo, que puede estar al principio, en medio o al final.

Los/las docentes pueden repasar el trabajo con párrafos en cada una de las lecturas explicadas.

- En el contexto del párrafo y entre párrafos de un texto, dimos pautas para enseñar uno de los principios estructurantes de la coherencia y cohesión textuales: la **progresión temática, especialmente la progresión temática lineal simple**: La lectura detallada del párrafo tal como se explicó en la secuencia de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Matemática brinda el contexto textual óptimo para tratar la alternancia de información dada y nueva en el texto. Cada vez que se explica en este módulo cómo leer un párrafo, el/la docente encontrará oportunidades para enseñar este contenido.
- Explicamos cómo **expandir textos mediante la paráfrasis y reformulación** (ver en todas las lecturas el trabajo con estrategias de reformulación sintáctica de títulos, subtítulos, consignas y fragmentos seleccionados de distintos textos).
- Explicamos cómo empezar a enseñar a **resumir textos mediante operaciones de omisión** en el tercer año (ver el resumen y todas las actividades explicadas en ese punto).
- Explicamos **cómo elaborar un texto informativo coherente y cohesivo a partir de una lista de informaciones sueltas, mediante el trabajo con borradores**. Los docentes pueden repasar este punto en la secuencia de enseñanza de escritura de un informe de Ciencias Naturales.

En este módulo hemos explicado cómo enseñar **contenidos propios de la gramática oracional** porque detallamos cómo realizar distintas operaciones sintácticas para comprender y producir oraciones:

- En cada lectura hay explicaciones exhaustivas acerca de cómo enseñar -mientras se enseña a leer- la noción de **agente** de la acción (quién), de **acción** (hace o sufre, le pasa), de **objeto** de la acción (qué cosa), de **lugar, modo y tiempo** (dónde, cómo, cuándo) y cómo enseñar a reponer el agente, la acción, el objeto y las informaciones de tiempo, lugar y modo cuando no están explícitamente expresadas en la oración. (Ver en todas las lecturas el trabajo con cada oración y el trabajo con la comprensión de las consignas).
- En las lecturas (especialmente en la de Ciencias Naturales) explicamos cómo reconocer el sujeto/agente de la acción, cómo reponerlo cuando está elidido o suprimido y cómo suprimirlo cuando está innecesariamente repetido.
- En cada lectura hay orientaciones precisas para enseñar a comprender **fragmentos y nominalizaciones** (es decir, oraciones unimembres según la

gramática estructural) mediante operaciones de reformulación. (Ver en las lecturas el trabajo con títulos). Asimismo, en vinculación con contenidos de Matemática sugerimos un contexto adecuado para sistematizar la estructura de **la comparación**.

En este módulo hemos incluido el trabajo con **clases de palabras**.

- Explicamos cómo reconocer palabras que nombran objetos (sustantivos) y palabras que los califican (adjetivos). Los docentes pueden encontrar actividades al respecto en la lectura de Ciencias Naturales y transferirlas a cualquier otra lectura que aborden.
- Explicamos cómo reconocer los verbos en las consignas y cómo identificar el **tiempo en la narración histórica** ; la lectura de un ejemplo de narración histórica nos dio material para empezar a trabajar en el tercer año la diferencia entre el tiempo de la historia y el tiempo de la narración y la diferencia entre el tiempo que indica acciones habituales (imperfecto) y el tiempo que indica comienzo o serie de acciones puntuales (perfecto).

En este módulo hemos explicado cómo enseñar **el vocabulario** porque en cada lectura detallamos cómo realizar distintas operaciones semánticas y morfológicas para comprender las palabras y emplearlas con propiedad en textos orales y escritos:

- Explicamos cómo se activa el vocabulario previo a la lectura
- Explicamos cómo enseñar a sistematizar el léxico de la lectura que se está trabajando a través de la búsqueda de términos específicos de las áreas, sinónimos, antónimos, nombres de clase (hiperónimos), usos contextuales y expresiones idiomáticas.
- Explicamos cómo se sistematiza la red semántica de los textos leídos y escuchados, a través de mapas semánticos.

Los/las docentes pueden repasar la Tarea Léxico en cada secuencia de las lecturas.

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

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

Todos estos aspectos permiten cumplimentar los NAP de tercer año en relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos. (Ver Núcleos de aprendizajes prioritarios, página 29).

Organización de las secuencias didácticas

Cronograma mensual

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Secuencia de lectura de texto de Ciencias Naturales	Continuación	Continuación	Continuación	Continuación
Lengua (como contenido transversal)		Lengua (como contenido transversal)	Lengua (como contenido transversal)	
Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Secuencia de lectura de texto de Ciencias Sociales	Continuación	Continuación	Continuación	Continuación
Lengua (como contenido transversal)		Lengua (como contenido transversal)	Lengua (como contenido transversal)	
Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Secuencia de lectura de texto literario	Continuación	Continuación	Continuación	Continuación
Lengua		Lengua		Lengua
Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Secuencia de escritura de textos de Ciencias Naturales	Continuación	Continuación	Continuación	Continuación
Lengua (como contenido transversal)		Lengua (como contenido transversal)		Lengua (como contenido transversal)
Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Secuencia de escritura	Continuación	Continuación	Continuación	Continuación
Lengua		Lengua		Lengua
Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática

Para cada secuencia se pueden desplegar las tareas con número y nombres (o contenidos) como en las siguientes:

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Ciencias Naturales Secuencia de lectura Tarea 1 Tarea 2	Ciencias Naturales Secuencia de lectura Tarea 3 Tarea 4	Ciencias Naturales Secuencia de lectura Tarea 5 Tarea 6	Ciencias Naturales Secuencia de lectura Tarea 6.1 Tarea 6.2	Ciencias Naturales Secuencia de lectura Tarea 6.3 Tarea 7
Lengua Reflexión sobre el vocabulario, familia de palabras (En relación con la Tarea 2 de la secuencia de lectura)		Lengua Reformulación de títulos de los textos (En relación con la Tarea 5 de la secuencia)	Lengua Elisión del sujeto. (En relación con la Tarea 6.2. de la secuencia)	Lengua
Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Ciencias Naturales Secuencia de escritura Tarea inicial	Ciencias Naturales Secuencia de escritura Tarea 1	Ciencias Naturales Secuencia de escritura Tarea 2	Ciencias Naturales Secuencia de escritura Tarea 3	Ciencias Naturales Secuencia de escritura Tarea inicial
	Lengua Reflexión sobre el vocabulario, familia de palabras (En relación con la Tarea 2 de la secuencia de escritura)			
Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática

Bibliografía

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

- Romero de Cutropia, A. et al.(2001) *La enseñanza de la comprensión lectora* Módulo 1. Red de Escuelas de Campana.
- Serafini, Ma. Teresa. (1989) *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Buenos Aires, Paidós.
- Silvestri, Adriana (1999). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Bs. As. , Cántaro.
- Tishman, S. Perkins, D., Jay E. (1997) *Un aula para pensar*, Buenos Aires, Aique.
- Van Dijk, T. (1983) *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.

Anexo: Colecciones sugeridas para los alumnos en esta etapa

Colección Cuentos del Pajarito Remendado Colihue

Colección Los morochitos Colihue

Colección Primera lectura Sigmar

Colección Leo con figuras Sigmar

Cuentos y leyendas Ed. Atlántida

Pequeños lectores Barco de vapor SM ediciones

Colección celeste Barco de vapor SM ediciones

Colección infantil-juvenil El Ateneo

Colección juega y cuenta Ediciones Susaeta

Colección Los libros de María Chucena Ediciones Caligraf

Colección El bosque encantado Ed. Sigmar

Colección Cuentos del Chiribitil CEAL

Colección Osito sabe Sigmar

Colección mil preguntas Sigmar

Colección Pequeño Emecé

Papapepelipitopos. Antología. Colihue

Pan flauta Ed. Sudamericana

Colección Torre azul Ed. Norma

Colección Rolin Todos de Ziraldo Ed. Emecé

Desde 8 años en adelante

Colección Libros del malabarista Colihue

Colección Pajaritos en bandadas Colihue

Serie blanca Libros del Quirquincho

Serie negra Libros del Quirquincho

Entender y participar Libros del Quirquincho

Vida y salud Libros del Quirquincho

Los libros verdes de ecología Libros del Quirquincho

Serie naranja Barco de Vapor SM ediciones

Atlas ilustrado de los animales Ed. Atlántida

Enciclopedia activa Ed. Atlántida

Cómo funcionan las cosas David Macaulay Ed. Atlántida

El cuerpo humano Ed. Atlántida

La otra historia. Libros del Quirquincho

Los chicos hacemos una obra de teatro Ed. Albatros

Colección Prehistoria ilustrada para niños Ed. Plesa

Colección Libros Visuales, ed. Sigmar

Leyendas argentinas, Ed. Sigmar

Leyendas americanas, Ed. Sigmar

Mi primer libro de poemas, Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca y Rafael Alberti, Ed. Aique.

**¡TOD@S
PUEDEN
APRENDER!**



MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA