



Cuadernos para leer y escribir en cuarto, quinto y sexto

Especificaciones
para el docente



Cuadernos para leer y escribir en cuarto, quinto y sexto

Especificaciones para el docente

Cuadernos para leer y escribir en cuarto, quinto y sexto. Especificaciones para el docente

1.ª edición ©Administración Nacional de Educación Pública

Consejo Directivo Central

Políticas Lingüísticas

Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE), 2016

Consejo de Educación Inicial y Primaria

San José 878

Montevideo (Uruguay)

Tel./fax: 2901 98 30 - 2908 26 74 - 2900 77 42

prolee@anep.edu.uy

Coordinación:

María Noel Guidali

Edición:

María Noel Guidali

Ruth Kaufman

Claudia López

Sandra Mosca

Equipo de elaboración:

Alejandra Galli

Gabriela Irureta

Eliana Lucían

Paola Melgar

Sandra Román

Corrección:

Beatriz Cabral Mai

Diseño:

IMPO

Impresión: Imp. Polo S.A

Depósito legal: 370.803

ISBN: 978-9974-677-75-3

Impreso en Uruguay

Material publicado y distribuido por la ANEP-CEIP en los centros educativos dependientes del CEIP, en forma gratuita, con fines estrictamente educativos.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

PRESIDENTE: Prof. Wilson Netto
CONSEJERA: Mag. Margarita Luaces
CONSEJERA: Prof.^a Laura Motta
CONSEJERA: Mtra. Elizabeth Ivaldi
CONSEJERO: Dr. Robert Silva

CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

DIRECTORA GENERAL: Mag. Irupé Buzzetti
CONSEJERO: Mtro. Héctor Florit
CONSEJERO: Mtro. Pablo Caggiani

COMISIÓN COORDINADORA DEL PROGRAMA DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESPAÑOL

CEIP: Consejera Mag. Irupé Buzzetti
CES: Mag. Magela Figarola
CETP: Prof.^a Alicia Curbelo
CFE: Prof.^a Lic. Cristina Pippolo

PROGRAMA DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESPAÑOL

COORDINADORA ACADÉMICA: Mag. María Noel Guidali
COORDINADORAS DE GESTIÓN: Mtra. Sandra Mosca y Lic. Ruth Kaufman

EQUIPO TÉCNICO 2016:

Prof.^a Alejandra Galli
Prof.^a Gabriela Irureta
Mtra. Lic. Claudia López
Mag. Eliana Lucían
Mtra. Prof.^a Paola Melgar
Mtra. Sandra Mosca
Mag. Sandra Román

Índice

¿Por qué cuadernos para leer y escribir con especificaciones para el docente?	7
Primera parte	9
Generalidades de los <i>Cuadernos para leer y escribir en cuarto, quinto y sexto</i>	11
Organización de las especificaciones para el docente	12
Organización de los cuadernos del estudiante	13
Páginas preliminares	13
Capítulos	13
Acerca de los textos	15
Segunda parte	19
Actividades vinculadas con la comprensión, la producción textual y el conocimiento discursivo	21
Acerca de las actividades	21
La explicación en los CLE 4, 5 y 6	25
Selección de géneros explicativos	26
Ejemplos de actividades de «A ciencia cierta. La explicación»	31
La argumentación en los CLE 4, 5 y 6	43
Selección de géneros argumentativos	45
Ejemplos de actividades de «Cuestión de puntos de vista. La argumentación»	51
La narración en los CLE 4, 5 y 6	65
Selección de géneros narrativos	66
Ejemplos de actividades de «A puro cuento. La narración»	71
Actividades vinculadas con el conocimiento lingüístico	83
El trabajo con la gramática en los CLE 4, 5 y 6	83
Para pensar la lengua escrita	83
¿Por qué enseñar gramática en la escuela?	83
Modos de abordar la gramática en la escuela	84
Las actividades de gramática	85
Ejemplo de una actividad de gramática del CLE 4	88
El trabajo con la ortografía en los CLE 4, 5 y 6	89
Para escribir correctamente	89
¿Por qué enseñar ortografía en la escuela?	89

Modos de abordar la ortografía en la escuela	90
Las actividades de ortografía	91
Ejemplo de una actividad de ortografía del CLE 4	93
El trabajo con el léxico en los CLE.....	94
¿Por qué ampliar el léxico en la escuela?.....	94
Modos de ampliar el léxico en la escuela	94
Las actividades para ampliar el léxico	95
Ejemplo de una actividad de trabajo sobre el léxico del CLE 4	96
Referencias bibliográficas	97

¿Por qué cuadernos para leer y escribir con especificaciones para el docente?

Estimados colegas:

Con gran alegría presentamos esta serie, *Cuadernos para leer y escribir en cuarto, quinto y sexto*, que fue producida en consonancia con el *Documento Base de Análisis Curricular* elaborado por CEIP en el que se establecen los requerimientos básicos de aprendizaje para tercero y sexto año escolar en diálogo con el *Programa de Educación Inicial y Primaria* (2008).

Mientras la primera serie, *Cuadernos para leer y escribir en primero, segundo y tercero*, propone prácticas de lectura y escritura de textos que permiten tanto consolidar el conocimiento del sistema de escritura como propiciar avances en la comprensión y producción escrita, esta segunda serie pone el foco en la estrecha relación que existe entre lectura y escritura cuando de aprender se trata. Se plantean, entonces, prácticas habituales en situaciones de leer y escribir para aprender, tales como fichar, anotar ideas, tomar apuntes, resumir, planificar, escribir y revisar un texto.

Los tres cuadernos son acompañados por este libro denominado *Especificaciones para el docente* cuyo objetivo es compartir la fundamentación teórica, el porqué de las decisiones tomadas en la serie y presentar las actividades más relevantes. Ante cada actividad, se describen los contenidos desarrollados y algunos de los procedimientos que se propician al realizarla. Las propuestas de estos cuadernos, junto con las que cotidianamente los maestros plantean en sus aulas, permitirán a los estudiantes avanzar en su nivel lector y escritor.

A través de las recientes evaluaciones comparativas de SERCE y TERCE, así como las de Inspección Técnica del año 2014, el Consejo de Educación Inicial y Primaria constató un descenso de los resultados en lengua respecto de 2009. Por otra parte, Inspección Técnica identificó dos variables que inciden en los logros de los alumnos: la insuficiente formación inicial de los docentes en esta área y la poca frecuentación de la enseñanza específica de lectura y escritura. Esta situación obligó a indagar qué saben los alumnos sobre el lenguaje escrito luego de finalizar sexto año escolar. ¿Cómo leen y escriben para construir conocimiento en historia, geografía, biología, matemática? ¿Cómo construyen significado a partir de los textos literarios? Fue así como se decidió la redacción del *Documento Base de Análisis Curricular* antes mencionado y estos cuadernos que complementan y apoyan las prácticas de enseñanza de cada maestro en su aula.

Los escenarios educativos se construyen a partir de la profesionalidad de los maestros, de los recursos impresos y digitales y de esa «patria de afectos» que se teje entre cada particularidad y el colectivo de alumnos, y entre ellos y los maestros.

Estamos convencidos de que estos materiales junto al compromiso ético de todos ustedes para «Enseñar todo a todos. Todos los días» favorecerán los procesos de aprendizaje en todas las aulas del país.

Mag. Irupé Buzzetti

Directora general del CEIP

Primera parte



Generalidades de los Cuadernos para leer y escribir en cuarto, quinto y sexto

La serie integrada por *Cuaderno para leer y escribir en cuarto* (en adelante CLE 4), *Cuaderno para leer y escribir en quinto* (CLE 5), *Cuaderno para leer y escribir en sexto* (CLE 6) y *Cuadernos para leer y escribir en cuarto, quinto y sexto. Especificaciones para el docente* fue elaborada por el Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP-CEIP), en el marco de las Políticas Lingüísticas, a solicitud del Consejo de Educación Inicial y Primaria, así como los *Cuadernos para leer y escribir en primero, segundo y tercero*. Tiene como propósito contribuir a consolidar los requerimientos básicos de aprendizaje establecidos por el CEIP en el *Documento base de análisis curricular* (ANEP-CEIP, 2015) para sexto año escolar, aunque no sustituyen al *Programa de Educación Inicial y Primaria* (ANEP-CEIP, 2008).

Ha sido constatado por evaluaciones nacionales e internacionales que la posesión individual de materiales específicos para promover la lectura y escritura tiene una influencia positiva y significativa en el aprendizaje de los estudiantes.

Es necesario, además, que estos materiales estén organizados en función de los logros a alcanzar y que complementen las diversas instancias de enseñanza del docente. Si bien los materiales por sí mismos no garantizan el aprendizaje, el hecho de que el estudiante cuente con una herramienta que cumpla con estos requisitos potencia el rendimiento académico.

La lectura y la escritura constituyen prácticas sociales y procesos cognitivos complejos; requieren mucho tiempo y esfuerzo por parte del estudiante y exigen intervenciones diversas y focalizadas que contemplen esa complejidad. En este sentido, los *Cuadernos para leer y escribir en cuarto, quinto y sexto* deben considerarse como un aporte a la labor que se desarrolla en el aula, pues están diseñados para complementar el conjunto de estrategias y de recursos que los maestros despliegan en diversas, sucesivas y frecuentes situaciones de enseñanza del lenguaje escrito.

En la serie anterior —*Cuadernos para leer y escribir en primero, segundo y tercero*— se incluye una importante cantidad de actividades que procuran colaborar con la adquisición del conocimiento del sistema de escritura. En esta nueva serie, si bien se abordan cuestiones relacionadas con el sistema de escritura, como la ortografía, las actividades se centran en los aspectos discursivos, por considerar que la gran mayoría de los estudiantes ya logró consolidar los conocimientos establecidos como requerimientos básicos para tercer año escolar.

Es importante que estos cuadernos sean utilizados en clase con alta frecuencia, se sumen a la lectura en voz alta del maestro (de textos de distintos géneros) y al contacto asiduo con libros y otros materiales escritos. Asimismo, se considera fundamental proponer situaciones de escritura vinculadas con las prácticas sociales.

Los CLE operan como un soporte en el que el niño lee, escribe, produce borradores y consolida lo enseñado por el docente. Fueron concebidos para establecer un diálogo con el cuaderno de clase, de manera que algunas actividades que se proponen en los CLE pueden continuarse en aquel, según las intervenciones que cada docente planifique.

La formación de los sujetos como lectores y escritores constituye un proceso altamente complejo, ya que implica su inclusión en la cultura escrita. Frente a esta complejidad, las *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores del español como primera lengua* (ANEP-ProLEE, 2015) se organizan en cinco componentes. En el caso de la lectura, estos son: el comportamiento lector, el conocimiento del sistema de escritura, la comprensión textual, el conocimiento lingüístico y el conocimiento discursivo. En el caso de la escritura son: el comportamiento escritor, el conocimiento del sistema de escritura, la producción textual, el conocimiento lingüístico y el conocimiento discursivo. Como se apreciará, los CLE son insuficientes para promover el desarrollo de la totalidad de estos componentes, por lo que se insiste en considerarlos como un insumo más para integrar a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Si bien los niños adquieren los conocimientos vinculados con la lectura y la escritura en forma simultánea, es necesario advertir la especificidad de cada uno de ellos, para generar intervenciones didácticas pertinentes que atiendan a todos los aspectos del proceso de alfabetización.

Organización de las especificaciones para el docente

El *Cuaderno para leer y escribir en cuarto, quinto y sexto. Especificaciones para el docente* se organiza en dos partes:

La primera ofrece información general sobre la serie que aquí se presenta.

La segunda detalla, en un primer apartado, las especificaciones de las actividades vinculadas con la comprensión la producción textual y el conocimiento discursivo. Incluye un marco teórico, la selección de los géneros propuestos, y una descripción y fundamentación de las actividades para cada una de las organizaciones discursivas: narración, argumentación, explicación. Se presenta además una secuencia detallada de escritura, a modo de ejemplo, para cada capítulo. En el segundo apartado se explican, fundamentan y ejemplifican las actividades vinculadas con el conocimiento lingüístico (gramática, ortografía y léxico) de las páginas «Para pensar la lengua escrita», «Para escribir correctamente» y «Sumapalabras».

Organización de los cuadernos del estudiante

Los *Cuadernos para leer y escribir en cuarto, quinto y sexto* presentan páginas preliminares y, a continuación, tres capítulos. El *Cuaderno para leer y escribir en sexto* cuenta, además, con un apartado final que tiene el propósito de que el niño elabore un álbum de sus recuerdos de la escuela.

Páginas preliminares

Estas páginas presentan a los personajes que acompañan al estudiante en cada cuaderno: Lechuza, Yacaré y Yaguareté. Dichos personajes, por medio de íconos, le indican al niño qué debe realizar ante cada consigna:

- Leer por sí mismo.
- Escribir por sí mismo.
- Leer a través del maestro.

Además, le ofrecen información metalingüística, lo ayudan a focalizarse en la tarea y contribuyen a generar autonomía. Si bien cada ícono señala una acción concreta, las tareas se resuelven en la interacción entre la lectura y la escritura.

En estas páginas también se le brinda al estudiante información relacionada con el animal que inspira al personaje del cuaderno: su alimentación, su hábitat, las creencias existentes sobre él, etc. En los CLE 4 y 5 se consigna que el niño escriba sobre algunos aspectos de su vida personal, tomando como ejemplos las descripciones anteriores.

Capítulos

Cada *Cuaderno para leer y escribir en cuarto, quinto y sexto* tiene tres capítulos que se organizan de acuerdo con las intencionalidades de los textos que el *Programa de Educación Inicial y Primaria* (ANEP-CEIP, 2008) propone y que el *Documento base de análisis curricular* (ANEP-CEIP, 2015) retoma. Estas son: explicar, argumentar y narrar. Los tres capítulos se titulan de la misma manera en cada uno de los cuadernos de la serie:

- A ciencia cierta. La explicación.
- Cuestión de puntos de vista. La argumentación.
- A puro cuento. La narración.

En cada capítulo los niños encontrarán:

— Textos principales y complementarios a partir de los cuales se estructuran las actividades. Se consigna que los textos principales siempre sean leídos al inicio en voz alta por el maestro y releídos en oportunidad de abordar las actividades relacionadas con ellos.

Variada bibliografía (Beuchat, 1990; Molina Iturrondo, 1999; Sepúlveda Castillo, 2011; Munita y Riquelme, 2013) recomienda sostener durante toda la escolaridad la lectura en voz alta del maestro. El docente es un modelo lector que, por un lado, con su prosodia facilita la interpretación del texto y, por el otro, al detenerse en determinados pasajes (para hacer preguntas, brindar sinónimos, parafrasear lo leído, explicar el significado de palabras), ofrece los andamiajes necesarios para que sus estudiantes comprendan textos difíciles. Asimismo, las instancias de relectura constituyen una estrategia metacognitiva que facilita el procesamiento de la información, la organización conceptual y la identificación de ideas principales.

En este sentido, la autonomía del estudiante es uno de los logros a los que apuntan los CLE, mediante la propuesta de una progresión que parte de la escritura y de la lectura a través del maestro para que arribe a la escritura y a la lectura por sí mismo, pasando por instancias de escritura grupal o en duplas.

— Un conjunto de actividades de lectura y escritura secuenciadas en cada capítulo y a lo largo de los tres cuadernos de la serie, que se mantienen con el propósito de brindar a los niños oportunidades de frecuentación y recursividad para consolidar sus aprendizajes. Como se señala en las *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores del español como primera lengua* (ProLEE-ANEP, 2015) y en la introducción de estas especificaciones, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura implican cinco componentes fuertemente interrelacionados. Sin embargo, con fines didácticos, en cada actividad se focalizan algunos. En consecuencia, los CLE 4, 5 y 6 incluyen dos grandes tipos de actividades estrechamente relacionadas:

- actividades vinculadas con la comprensión, producción textual y conocimiento discursivo;
- actividades vinculadas con el conocimiento lingüístico.

Las primeras permiten explorar los diversos aspectos discursivos que son propios de la explicación, la argumentación y la narración, y apuntan a que los niños escriban y lean textos cada vez más largos y complejos; las segundas tienen como propósito la reflexión gramatical, ortográfica y léxica.

Acerca de los textos

- *Los textos principales*

Se trata de los textos que desarrollan la temática central del capítulo y funcionan como modelos de la organización discursiva. Estos textos fueron extraídos de diversas fuentes: libros de estudio, periódicos digitales e impresos, enciclopedias y libros de literatura; en algunos casos, han sido levemente adaptados, atendiendo a sus destinatarios.

En la selección se tuvo en cuenta que los textos resulten interesantes para los estudiantes; den lugar a prácticas lectoras significativas; aborden temas de ciencias naturales, de ciencias sociales y de literatura relacionados con el *Programa de Educación Inicial y Primaria* (ANEP-CEIP, 2008) y pertenezcan a los géneros considerados en él. Además, se tuvo especial cuidado en la selección de textos de calidad de fuentes confiables.

Las organizaciones discursivas *explicativa*, *argumentativa* y *narrativa* dan lugar, en cada caso, a géneros específicos. Para cada cuaderno han sido seleccionados los siguientes:

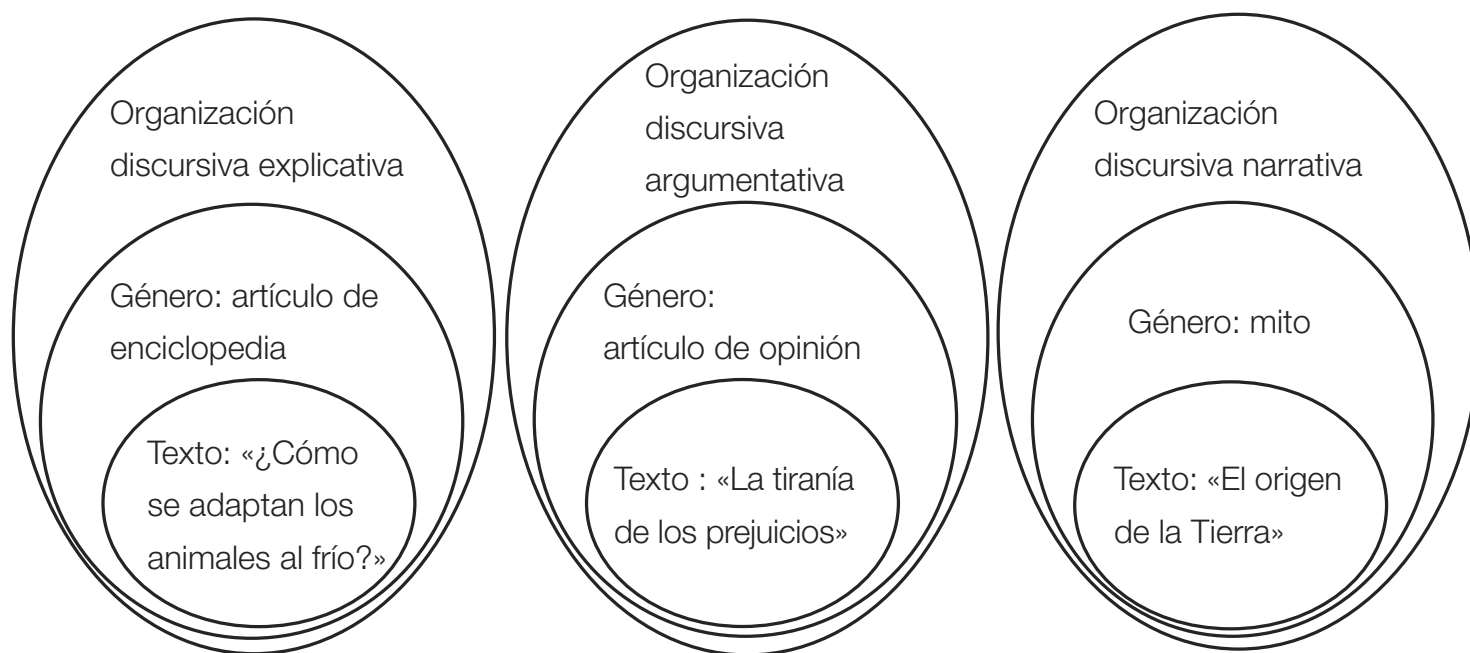
	A ciencia cierta. La explicación	Cuestión de puntos de vista. La argumentación	A puro cuento. La narración
CLE 4	Artículo de enciclopedia	Artículo de opinión	Mito y leyenda
CLE 5	Manual de estudio	Recensión y discurso político	Novela breve y crónica
CLE 6	Textos de divulgación científica	Artículo de opinión y carta del lector al director	Cuento de ciencia ficción y autobiografía

- *Los textos complementarios*

Estos textos son más breves que los principales, con los que mantienen una relación temática, complementan la información, añaden otros puntos de vista sobre los temas tratados en los textos principales y sirven de base a algunas actividades de gramática y ortografía. A su vez, a mitad de cada capítulo se presentan otros textos con función recreativa: chistes o datos curiosos que hacen referencia al tema desde un ángulo más lúdico.

Al concluir cada capítulo, el estudiante habrá leído en profundidad varios textos y las actividades realizadas le habrán permitido identificar las particularidades de las organizaciones discursivas y de los géneros a los que adscriben para cumplir con la intención de explicar, argumentar o narrar. El esquema de cierre resume estas particularidades a modo de sistematización del saber.

Los siguientes diagramas ejemplifican la relación entre la organización discursiva, el género y el texto en el CLE 4:



En la página siguiente se aporta un cuadro adaptado del documento *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores del español como primera lengua* (ProLEE-ANEP, 2015) en el que se puede observar una lista exhaustiva de géneros según la organización discursiva a la que adscriben. En dicho cuadro se destacan además los géneros principales leídos en los CLE 4, 5 y 6.

- *La página final*

La página final de cada capítulo tiene una función lúdica: ofrece información curiosa sobre el tema; liga con otros géneros, como la poesía; en algún caso, ofrece textos breves en otras lenguas que se enseñan actualmente en nuestras escuelas. La intención de estos cierres es, justamente, la apertura hacia otros textos, otras lenguas y otros temas.

ORGANIZACIÓN DISCURSIVA				GÉNEROS DISCURSIVOS	
Narración	Descripción	Explicación	Argumentación		
Anécdotas Autobiografías Biografías Blogs Cartas Chistes Crónicas Cuentos Diarios de vida Entrevistas Fábulas Guiones Historietas Informes etnográficos Leyendas Memorias de grado Mitos Noticias Novelas Nouvelles (novelas breves) Obras de teatro Poemas Rimas	Adivinanzas Cartas Cuadros sinópticos Esquemas Gráficas Informes Instructivos Listas Manuales de instrucción Mapas Mapas semánticos Planos Poemas Protocolos de observación Recetas Registros de observación Reglamentos Reglas de juego Retratos Rimas	Afiches Anexos Apéndices Apuntes Artículos de enciclopedia Artículos periodísticos Capítulos de libros Cartas Cuadros sinópticos Definiciones Divulgación científica Ensayos Esquemas Exámenes Fichas bibliográficas Fichas de lectura Fichas temáticas Fichas de citas Folletos Glosarios Gráficas Informes Instructivos Invitaciones Leyendas Listas Manuales de estudio Manuales de instrucción Mapas conceptuales Mitos Monografías Notas a pie de página Notas finales Parciales Cuestionarios Poemas Prólogos Protocolos de observación Publicaciones en actas de congresos Recetas Reglas de juegos Reseñas Resúmenes Tesinas Tesis	Actas de congreso Afiches publicitarios Artículos de opinión Artículos periodísticos Blogs Cartas de lectores al director Comentarios en espacios virtuales Comunicados de prensa Críticas artísticas Críticas deportivas Debates Defensas Discursos públicos Editoriales Ensayos Entrevistas Exámenes Folletos publicitarios Foros de discusión Informes Invitaciones Monografías Parciales Ponencias Publicaciones Reglamentos Reseñas Tesinas Tesis		

Lista de géneros discursivos en función de la organización discursiva predominante.

Segunda parte



Actividades vinculadas con la comprensión, la producción textual y el conocimiento discursivo

Acerca de las actividades

Los CLE 4, 5 y 6 proponen un recorrido que cada docente adecuará a los tipos lectores y escritores que conviven en su aula.* Cada capítulo supone una inmersión en una organización discursiva compuesta por actividades en las que se interrelacionan escritura y lectura.

En cada capítulo los estudiantes realizarán:

— Variadas actividades de lectura relacionadas con cada organización discursiva. Por ejemplo, en el CLE 4, en la página «¿Cuál es el tema?» del capítulo «A ciencia cierta. La explicación», deben reconocer el tema principal en un artículo de enciclopedia. En la página «¿Cuáles son los argumentos?» del capítulo «Cuestión de puntos de vista. La argumentación», deben seleccionar los argumentos que dan apoyo a las opiniones de la autora de un artículo de opinión; y en la página «¿Cuáles son los sucesos?» del capítulo «A puro cuento. La narración», ordenar los sucesos de un mito.

— Variadas actividades de escritura relacionadas con cada organización discursiva. Por ejemplo, en el CLE 4, en la página «Ideas en expansión» del capítulo «A ciencia cierta. La explicación», los estudiantes deben agregar ejemplos para precisar la información de un texto explicativo. En la página «¿Cuáles son los argumentos?» del capítulo «Cuestión de puntos de vista. La argumentación», luego de identificar los argumentos para debatir un prejuicio, deben escribir otros para dar apoyo a sus opiniones; y en la página «Para describir mejor» del capítulo «A puro cuento. La narración», describir un personaje.

— Una propuesta de escritura de un texto extenso dentro de la organización discursiva del capítulo. Esta propuesta se organiza en tres instancias: *planificar*, *escribir*, *revisar*. Esta organización se basa en las investigaciones que explican los procesos implicados en la escritura. En este sentido, Flower y Hayes (1996) destacan tres componentes: planificación, puesta en texto (también llamado escritura o redacción) y revisión. Si bien estos autores señalan que escribir es un proceso recursivo, no lineal, en los CLE, con fines didácticos, se opta por una presentación lineal que permite enseñar a los estudiantes las actividades propias de cada instancia. De esta manera tomarán conciencia de que escribir es un proceso complejo que implica planificar, redactar y revisar.

a. Planificar la escritura

La planificación de la escritura resulta el momento crucial y, dentro de ella, el subcomponente llamado *generación de ideas*. En los CLE se integran diferentes actividades para lograr ese propósito: la escri-

* Al respecto, se sugiere consultar las *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores del español como primera lengua* (ANEP- ProLEE, 2015).

tura de listas, la respuesta a preguntas, el completamiento de esquemas, entre otros. La generación de ideas se alimenta de la búsqueda de información y de la lectura, actividades que también se proponen en los CLE. Con este fin, en algunos capítulos se incluye una actividad denominada *Leer para escribir*.

Estos aspectos puntuales contribuyen a la planificación del texto que se escribirá. Los pasos planteados en la página de planificación constituyen el borrador que el niño deberá consultar al momento de escribir el texto. El foco atencional en estas instancias está dirigido a la generación de ideas. Por lo tanto, son válidas escrituras a modo de borradores, incluso, sin conectores entre las ideas: listas, frases sueltas, apuntes. Obviamente, compartir lo planificado (conversar sobre las ideas propias con los compañeros) enriquece esta instancia y posibilita un texto mejor.

b. Escribir

La puesta en texto o redacción se basa, como ya se dijo, en los borradores creados en la planificación. En este momento, el foco atencional se dirige a los modos de decir, al hilado de las ideas. En los CLE 4, 5 y 6 se presentan, en el margen de la hoja, instrucciones sencillas para contribuir en este proceso. Es importante tener en cuenta que se trata de una tarea muy exigente para los niños; algunos aún deben prestar atención al trazado de letras y en general tienen dudas ortográficas al momento de escribir, a lo que se le suma la exigencia de la construcción sintáctica de los enunciados, el empleo de conectores, la continuidad de la referencia, entre otros aspectos.

c. Revisar la escritura

En la revisión del texto los escritores deben tener en cuenta múltiples aspectos. Para facilitar la tarea, en los CLE 4, 5 y 6 se les brinda a los estudiantes una serie de preguntas que guían este proceso. Algunas se refieren al contenido: básicamente el niño debe verificar que su texto diga lo que se propuso, que esté en sintonía con su planificación y que esté construido acorde con el género en el que se encuadra. También se lo guía para que preste atención a la cohesión, sobre todo al uso de los conectores que se le sugieren, y para que evite reiteraciones por medio de la realización de sustituciones o elisiones, tachando su texto cuando sea necesario. Por último, la revisión se dirige a la puntuación y a la correcta escritura de palabras y enunciados. Si el texto ha sido revisado en profundidad e intervenido en el CLE, lo cual es muy recomendable, probablemente quede muy señalado y resulte necesario pasarlo en limpio. En ese caso, lo que era el texto final se convierte en un borrador y, al pasarlo en limpio, los niños podrán ampliar la información o reestructurarlo.

Es muy importante compartir la lectura en voz alta de los textos finales, dado que, generalmente, se escribe para ser leído por otros. En ese sentido, esta actividad contribuye a que los niños se comprometan con la producción de sus textos y a que el docente no sea su único lector. Oír las opiniones de los pares sobre lo que cada uno ha escrito resulta muy valioso, tanto para quien escribe como para

quien opina. Por otra parte, la lectura y el comentario sobre lo escrito resultan un momento privilegiado para fomentar el respeto por la producción de los compañeros.

En la página siguiente se aporta un cuadro adaptado del documento *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores del español como primera lengua* (ProLEE-ANEP, 2015) en el que se puede observar una lista exhaustiva de géneros discursivos según la organización discursiva a la que adscriben. En dicho cuadro se destacan además los géneros principales que se propone producir en los CLE 4, 5 y 6.

ORGANIZACIÓN DISCURSIVA				GÉNEROS DISCURSIVOS	
Narración	Descripción	Explicación	Argumentación		
Anécdotas Autobiografías Biografías Blogs Cartas Chistes Crónicas Cuentos Diarios de vida Entrevistas Fábulas Guiones Historietas Informes etnográficos Leyendas Memorias de grado Mitos Noticias Novelas Nouvelles (novelas breves) Obras de teatro Poemas Rimas	Adivinanzas Cartas Cuadros sinópticos Esquemas Gráficas Informes Instructivos Listas Manuales de instrucción Mapas Mapas semánticos Planos Poemas Protocolos de observación Recetas Registros de observación Reglamentos Reglas de juego Retratos Rimas	Afiches Anexos Apéndices Apuntes Artículos de enciclopedia Artículos periodísticos Capítulos de libros Cartas Cuadros sinópticos Definiciones Divulgación científica Ensayos Esquemas Exámenes Fichas bibliográficas Fichas de lectura Fichas temáticas Fichas de citas Folletos Glosarios Gráficas Informes Instructivos Invitaciones Leyendas Listas Manuales de estudio Manuales de instrucción Mapas conceptuales Mitos Monografías Notas a pie de página Notas finales Parciales Cuestionarios Poemas Prólogos Protocolos de observación Publicaciones en actas de congresos Recetas Reglas de juegos Reseñas Resúmenes Tesinas Tesis	Actas de congreso Afiches publicitarios Artículos de opinión Artículos periodísticos Blogs Cartas de lectores al director Comentarios en espacios virtuales Comunicados de prensa Críticas artísticas Críticas deportivas Debates Defensas Discurso público Editoriales Ensayos Entrevistas Exámenes Folletos publicitarios Foros de discusión Informes Invitaciones Monografías Parciales Ponencias Publicaciones Reglamentos Reseñas Tesinas Tesis		

Lista de géneros discursivos en función de la organización discursiva predominante.

La explicación en los CLE 4, 5 y 6

Los capítulos que llevan por título «A ciencia cierta. La explicación» tienen como objetivo contribuir a la enseñanza y el aprendizaje de la explicación. Esta es considerada la organización discursiva que habilita el acceso al conocimiento de las disciplinas en sus distintas áreas y en sus modos de decir. Ambos aspectos están profundamente imbricados: es a través de prácticas de lectura y de escritura con textos que explican que los estudiantes aprehenden contenidos específicos de las distintas áreas curriculares.

La aparición de esta organización discursiva al comienzo de cada CLE responde a la voluntad de dar un lugar prioritario a la lectura y a la escritura para aprender. Con este propósito se presentan géneros especialmente vinculados con el estudio en la vida escolar. Estos conocimientos, que circulan en la sociedad y en la escuela, se integran al currículo e ingresan al aula a través de distintos géneros: enciclopedias, diccionarios, manuales escolares, obras de divulgación —en soportes físicos o digitales—.

Los textos, como señala el *Programa de Educación Inicial y Primaria* (ANEP-CEIP, 2008), responden a intencionalidades específicas que, en el caso de la explicación, apuntan a la resolución de un problema de conocimiento. Los géneros explicativos se constituyen en el marco de interacciones sociales en las que un individuo idóneo en un saber particular facilita la comprensión de una cuestión de su competencia a otro individuo lego. En cuanto a la finalidad que persigue, la especificidad del discurso explicativo radica en hacer comprender un tema que, para quien recibe la explicación, reviste algún grado de complejidad. Por todo esto, la explicación se convierte en el género característico de la vida académica escolar, ya que es típico de las situaciones de transmisión y construcción de conocimientos.

El término *explicar* remite a las nociones de *enseñar*, *comprender*, *justificar*, *probar*, *excusar*, *interpretar*. Su sentido alude a la idea de expandir algo ante la visión intelectual o volver claro lo confuso. (Zamudio y Atorresi, 2000).

En virtud de que la explicación tiene el cometido de aportar conocimiento válido, el discurso explicativo encierra siempre una pretensión de verdad que se funda tanto en la autoridad del sujeto que explica (poseedor de un saber socialmente validado) como en el efecto de objetividad del discurso que produce (Calsamiglia y Tusón, 2001).

Sin embargo, a diferencia del discurso argumentativo, el discurso explicativo no pretende convencer ni influir en el interlocutor, sino que busca modificar su condición epistémica, logrando que incorpore el conocimiento necesario para satisfacer una necesidad cognitiva. Para que ese conocimiento pueda ser aprehendido, el discurso explicativo debe satisfacer condiciones de claridad, orden y precisión, y hacer uso de operaciones discursivas específicas; la definición, la ejemplificación, la reformulación, la clasificación, la citación y la analogía deben estar presentes en los géneros explicativos que circulan en la escuela.

El discurso explicativo —en función del fenómeno que quiera dilucidar y de las operaciones cognitivo-discursivas que intervengan para hacerlo— podrá adoptar modos de organización particulares: problema-solución, causa-consecuencia, comparación-contraste, secuencia temporal o enumeración descriptiva, entre otros (Meyer en Martínez, 1997). Estas formas de organización global de la información ponen de manifiesto, en el texto, actividades cognitivas que se despliegan tanto en la producción como en la comprensión de una explicación. Las propuestas de lectura y de escritura de textos de los CLE 4, 5 y 6 giran en torno a estos modos de organización del discurso explicativo.

La exigencia de orden y de claridad, la pretensión de objetividad y la necesidad de emplear los modos de decir propios de cada disciplina inciden en la frecuencia de aparición de ciertos recursos lingüísticos en la explicación. Así, los conectores que establecen relaciones de causalidad, los que introducen reformulaciones explicativas, los conectores de ejemplificación o las formas que indican comparación aportan al establecimiento de relaciones entre conceptos y a la claridad. Por otro lado, el predominio de construcciones impersonales se constituye en uno de los recursos básicos para el efecto de objetividad, mientras que la selección del presente de indicativo pone de manifiesto la atemporalidad de los fenómenos que se explican. En la lectura y en la producción de explicaciones es relevante la precisión léxica, esto es, el empleo de lenguaje técnico, científico y de palabras de significación unívoca.

Selección de géneros explicativos

La explicación, como organización discursiva, está presente en un sinfín de géneros discursivos. Sobre ese universo vasto se efectuó el recorte y se tomaron, para esta selección mínima, los géneros que usualmente son los de mayor circulación en la escuela: el artículo de enciclopedia, los textos de divulgación científica y el manual de estudio.

Los textos principales se presentan en la apertura de cada capítulo sin perjuicio de otros textos que aparecen más adelante como complementarios o como lecturas anexas a propuestas de escritura.

En cuanto a la extensión de los textos explicativos principales, es notoria su brevedad en relación, por ejemplo, con los textos narrativos de los CLE 4, 5 y 6. En el caso de la explicación, la brevedad por la que se optó opera a favor de la posibilidad de procesar conceptos y relaciones conceptuales que pueden revestir cierta complejidad para el estudiante. Una mayor extensión textual hubiera representado mayor carga informativa y un nivel de complejidad posiblemente inadecuado. Cabe agregar que la extensión de los textos fue considerada en una relación de equilibrio con el modelo de organización predominante en cada uno de ellos. Es decir, los modelos de organización más complejos —como el de problema-solución— se presentan en textos más breves y con menor carga informativa, mientras que a los textos más extensos corresponden modos de organización que el lector puede procesar más fácilmente, como la enumeración descriptiva o la secuencia temporal.

En las siguientes páginas se desarrollan los géneros discursivos explicativos que se trabajan en los CLE 4, 5 y 6.

Artículo de enciclopedia



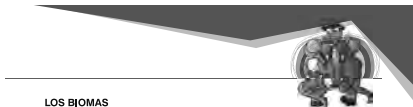
CLE 4

En el CLE 4 se aborda el *artículo de enciclopedia*.

Los temas de los artículos seleccionados pueden ser fácilmente relacionados con el Área del Conocimiento de la Naturaleza y con sus contenidos. Los textos principales son: «¿Cómo se adaptan los animales al frío?» y «¿Qué es la hibernación?». Ambos forman parte de una enciclopedia general organizada a partir de interrogantes puntuales que se remiten a campos de conocimiento específicos: *El libro de las 1000 respuestas* (Editorial Visor).

Las enciclopedias, en formatos físicos o digitales, pueden ser obras de consulta frecuente durante toda la vida escolar y académica, en la medida en que se adquiera competencia como lector del género. Estas obras, al reunir información general básica sobre las distintas ramas del saber humano, son un buen punto de partida para construir las primeras nociones relativas a la sistematización y a la organización del conocimiento científico. Como modelo de texto explicativo, el artículo de enciclopedia es útil al trabajo de aula en cuanto constituye una muestra, accesible para el escolar, de algunas de las características que definen a los géneros de esta organización discursiva (la explicación). Entre esas características, el estudiante, guiado por el docente, podrá observar, por ejemplo, la organización de los saberes en áreas y disciplinas, el empleo de vocabulario técnico y científico, la precisión en la presentación de datos, el registro formal y objetivo, el papel de la autoría en relación con otros géneros discursivos, la función de los paratextos, elementos gráficos anexos, etc.

Manual de estudio



LOS BIOMAS



La vida en nuestro planeta depende de la energía del sol, de la disponibilidad de agua y de la existencia de nutrientes en los suelos, entre otros factores. Pero no todas las regiones del mundo poseen las mismas condiciones. En cada región del planeta existen distintas climas, formas de relieve y tipo de suelo, que generan las condiciones ambientales para el desarrollo de la vida en ese lugar. En cada región vive un conjunto de seres adaptados al lugar que habitan. Por ejemplo, en el desierto, tanto las plantas como los animales están adaptados a la escasa disponibilidad del agua.

Los seres vivos que habitan una región también se relacionan entre sí, por ejemplo, unos son alimento de otros. Cada una de las regiones en las cuales los seres vivos interactúan entre sí y con el lugar en el que viven se denomina ecosistema. En la Tierra encontramos ecosistemas similares en lugares muy distantes entre sí. Por ejemplo, hay selvas o bosques tropicales en el centro de África, el norte de Sudamérica y el sudeste de Asia. Los ecosistemas pueden clasificarse en distintos tipos denominados biomas. Por ejemplo: selvas, desiertos, bosques o praderas.

LOS BIOMAS Y LA ACCIÓN DEL HOMBRE

Los seres humanos son parte de los seres vivos que habitan los biomas. Para satisfacer sus necesidades, los humanos modifican el medio natural. Por ejemplo, cultivan campos, construyen edificios, puentes, autopistas, entre otras transformaciones. Los especialistas señalan que actualmente ya no existen ambientes completamente naturales, es decir, que no hayan sido modificados por la acción humana. La transformación de la naturaleza es imprescindible para la vida humana, pero muchas veces se realiza sin tener los cuidados necesarios y se producen daños que pueden ser irreparables.

Biomasa del mundo
El clima y el relieve tienen gran importancia en la formación de los biomas. Por ejemplo, algunos ecosistemas montañosos son como grandes gradas o terrazas interrumpidas en el recorrido de las vertientes húmedas provenientes del océano. Al chocar contra la montaña, estas vertientes desdibujan la humedad en la ladera orientada al mar, mientras que la otra ladera se seca. Asimismo, la lluvia es un factor determinante en los biomas. Los biomas se distribuyen en pasos, según la altura.



La deforestación excesiva, la caza indiscriminada de algunas especies, la pesca intensiva (mercadería, por ejemplo), la perforación de terrenos para la explotación minera (petróleo, carbón y otros minerales) son algunos ejemplos de actividades que pueden provocar daños en el planeta.

Los especialistas en temas ambientales proponen que las actividades humanas se desarrollen teniendo en cuenta las necesidades de las generaciones futuras. Este tipo de desarrollo recibe el nombre de desarrollo sostenible. La Comisión Mundial del Medio Ambiente de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) define al desarrollo sostenible como «un desarrollo que satisfaga las necesidades del presente sin poner en peligro la capacidad de las generaciones futuras para atender sus propias necesidades».

TIPOS DE BIOMAS

Selvas

También se las llama bosques tropicales. Se desarrollan en zonas de altas temperaturas y lluvias abundantes durante gran parte del año. Se extienden a ambos lados del ecuador en América Central, América del Sur, África, Asia y Australia. La selva amazónica es la más grande y coincide con la cuenca del río Amazonas. Su extensión aproximada es de 7.000.000 de km².

Poseen una gran cantidad y variedad de vegetales: árboles de gran tamaño, medianos y pequeños, lianas, enredaderas, helechos, arbustos y vegetación herbácea, distribuidos en jales los árboles más altos forman un techo, bajo el cual las otras especies viven en forma desordenada y empujadas. También presentan una gran cantidad y variedad de animales, por ejemplo, monos, reptiles, aves, insectos y mamíferos depredadores.

Las actividades económicas están vinculadas con la explotación de recursos forestales y mineros. La deforestación a tal de especies provoca graves consecuencias, por ejemplo, pérdida de la biodiversidad, cambios climáticos globales, desaparición de especies animales y vegetales, y pérdida de los suelos.



Selva amazónica, Brasil



Selva ecuatoriana



Bosques

Se desarrollan en zonas de climas templados y fríos. Los árboles de los bosques se ubican formando un solo piso y muy distanciados entre sí, y tienen una época de reposo durante el invierno. Hay menor variedad de vegetales y animales que en la selva. En las zonas templadas, los bosques son de árboles y arbustos de follaje caduco y las de las regiones más frías son de coníferas, árboles de follaje perenne. La fauna de los bosques está formada principalmente por depredadores, como zorros, lobos, pumas y felcos.

En los bosques templados, los desmontes para utilizar la madera o para el desarrollo de la agricultura y la ganadería provocan la pérdida de especies animales y vegetales.

La tala es un bosque característico de los climas fríos del hemisferio norte, se desarrolla en Canadá y Siberia. Las especies características son los abetos, pinos, álamos y abedules. Su fauna está compuesta por animales que resisten el frío: alces, bisontes, lobos, osos, linces, ardillas, marmotas, castores y venados, muchos de ellos hibernan.

Praderas

Se desarrollan en zonas de clima templado y húmedo. Carecen casi por completo de árboles y tienen gran cantidad de pastos ternos y perennes. Son ideales para el desarrollo de las actividades agrícolas, como cultivos de cereales y leguminosas, y las actividades ganaderas, por ejemplo, la cría de ganado vacuno.

Graciela Zaritzky, Ciencias Sociales I, Dirección General de Cultura y Educación, Buenos Aires (fragmento adaptado).



Pradera, Uruguay



Bosque de coníferas, Chile

CLE 5

En el CLE 5 se aborda el *manual de estudio*. El texto principal seleccionado, «Los biomas», forma parte del capítulo de un libro de estudio de ciencias sociales: *Ciencias sociales I*, de Graciela Zaritzky, y su tema puede vincularse tanto con el Área del Conocimiento Social como con el Área del Conocimiento de la Naturaleza. El manual de estudio es otro de los géneros clásicos del ámbito escolar y, tal vez, sea la muestra más típica de la organización discursiva explicativa con finalidad didáctica.

Al ser textos destinados al aprendizaje, los manuales recurren a todas las operaciones discursivas tendientes a dilucidar conceptos y a establecer relaciones entre estos: definir, clasificar, ejemplificar, etc. A la vez, ofrecen modelos válidos de estas secuencias específicas. Como modelo de la organización discursiva explicativa, el capítulo de manual ofrece muestras de organización de contenidos por apartados textuales en los que se despliegan temas y subtemas. Este género, caracterizado por una exhaustividad mayor que la de la enciclopedia, pone al lector en situación de establecer relaciones de largo alcance al interior de la obra (relaciones entre capítulos, entre apartados, entre apartados y cuadros de datos anexos, etc.).

Divulgación científica



Un éxito sin palabras

El cine nació, creció y alcanzó la fama sin pronunciar una sola sílaba... Durante los primeros 30 años las películas fueron completamente mudas, así que había que ingenárselas muy bien para contar las historias sin recurrir a las palabras... Lo creas o no, todas las historias podían ser contadas: las de amor, las de guerra, las de terror, las de aventuras...

Lejos de ser silenciosas, las salas de cine eran espacios con mucho ruido. Casi siempre había un pianista que ayudaba a darle ritmo a las películas. Si la película era de acción, por ejemplo, tocaba una música acelerada, y si era de amor, tocaba algo romántico. En las cines más elegantes, podía haber toda una orquesta e incluso alguien que hacía sonidos especiales: truenos, disparos, explosiones... En las salas también se oían canciones, suspiros, ruidos y comentarios en voz alta del público, que distraían enormemente de cada función.




Guerras con pastelles de crema, caídas exageradas, persecuciones y peleas imposibles, caos y destrucción... Todas estas situaciones absurdas y divertidas que seguramente disfrutabas en los episodios de Los tres chiflados y en las películas de Jackie Chan empezaron en los Negroes tiempos del cine mudo.

Muchos de los artistas del cine mudo habían trabajado en espectáculos de pantomima. Eran expertos en divertirse solos sin decir una palabra, solo con la expresividad del cuerpo y del rostro.

En esos tiempos, se destacaron las películas de Buster Keaton y Charles Chaplin. Estos dos grandes comediantes actuaban y dirigían sus películas: historias desopilantes que hacían que el público estallara en carcajadas.

Buster Keaton creó un personaje que vivía todo tipo de aventuras y calamidades sin inmutarse en absoluto. Nunca se reía ni lloraba. Si más, por contrariedad, tenía prohibido reírse en público.

Chaplin inventó a Carlitos, Charlie o Charlie, un vagabundo tierno y sentimental que se metía siempre en problemas y que ponía en ridículo a richachones y policías. Seguramente lo conocas. Con este personaje hizo muchos cortos —Carlitos vagabundo, Carlitos desorden, Carlitos imaginario y otros— que hicieron reír a grandes y chicos por décadas. Su primera película larga, *El chico (o El píjole)*, en la que Carlitos se ve obligado a criar a un niño abandonado, tuvo un éxito impresionante. Chaplin era uno de los hombres más famosos del mundo. ¡El público lo amaba!



¡Ahora también hablan!

Después de varios experimentos extravagantes —como ubicar detrás de la pantalla cantantes y actores que intentaban sincronizar sus voces con las imágenes—, en 1927 llegó la primera película sonora: *El cantor de jazz*. Y fue tanto el éxito que, muy pronto, todas las películas fueron habladas.

Con la incorporación del sonido, surgió la necesidad de eliminar los ruidos del ambiente donde se filmaba. Técnicos, directores y ayudantes debieron aprender a no trabajar a los gritos. Las cámaras, que por esos años tenían motores ruidosos, se encerraron con las cámaras en cajas insonorizadas. Más tarde, alguien se dio cuenta de que las voces se pueden grabar bastante después de la filmación.

¿Cómo? Se les pasó la película a los actores y ellos repiten las frases intentando que coincidan con los movimientos de su boca. Esta técnica se llama *doblaje*. Con esta misma idea, se agregan otros sonidos: disparos, bocanadas, maullidos... También es posible cambiar las voces de los actores por otras en idiomas diferentes.



Marcelo Cerdá, Patricio Fontana y Pablo Medina (Argentina). El cine no fue siempre así. ¡Bemilquí!

CLE 6

En el CLE 6 se aborda la *divulgación científica*. El texto seleccionado como principal, «Un éxito sin palabras», forma parte de una publicación de carácter recreativo que difunde conocimientos del campo de las ciencias sociales: *El cine no fue siempre así*, de Marcelo Cerdá, Pablo R. Medina y Patricio Fontana. Este texto se vincula temáticamente con contenidos del Área del Conocimiento Artístico.

Los textos de divulgación científica constituyen reformulaciones de un discurso científico primario. Mientras que los textos originales son productos de circulación restringida a una comunidad especializada, sus reformulaciones divulgativas están al alcance de la comunidad lectora en general. Dado el carácter recreativo que pueden adoptar estos textos, es importante tener en cuenta que no dejan de ser productos de un autor informado o especializado en la temática que aborda y que, por lo general, no es quien genera el conocimiento que comunica. Su discurso pone en acción todas las operaciones que garantizan la comprensibilidad del contenido y, a diferencia de lo que sucede en manuales de estudio o en enciclopedias, el autor del discurso divulgativo puede hacer uso de un estilo coloquial, de apelaciones al lector y de apreciaciones evaluativas. Estos rasgos juegan en contra del efecto de objetividad que busca el discurso explicativo prototípico, pero operan a favor de la captación del interés del lector. En el plano léxico hay menos restricciones y el lenguaje técnico preciso puede ser reemplazado por reformulaciones más generales o indefinidas.



Ejemplos de actividades de «A ciencia cierta. La explicación»

Tema

Contenidos

- Tema global.
- Selección y jerarquización de la información.
- Inferencias textuales: ideas principales y secundarias.
- Inferencias en la lectura de libros de texto y de enciclopedias (índices, capítulos, epígrafes, etc.).

Fundamentación

El tema se define básicamente como el asunto global del que trata un texto. La unidad temática es uno de los aspectos básicos de la coherencia textual. La identificación del tema se sustenta en la selección y jerarquización de la información local con la que se construye el significado global del texto. Los lectores expertos identifican los elementos temáticamente relevantes y los que no lo son: jerarquizan la información. Los lectores inexpertos apoyan la selección y jerarquización de información sobre la base de criterios ajenos a la relevancia temática, y arriban a conclusiones desajustadas.

Para superarse en su nivel lector, el estudiante necesita aprender a reconocer indicios textuales válidos para la determinación del tema, seleccionar y jerarquizar información relevante. De esta manera, podrá reconocer la coherencia global del texto, identificar su tema y enunciarlo.

Descripción

Los CLE 4, 5 y 6 trabajan en la determinación del tema en textos explicativos a través de distintas estrategias.

En el CLE 4, el tema del artículo «¿Cómo se adaptan los animales al frío?» —enunciado en una actividad de múltiple opción— debe reconocerse entre ideas asociadas —secundarias, algunas— que no explicitan el tópico textual. Además se observan los paratextos como elementos que responden a la coherencia global y que constituyen indicios de la unidad temática.

El CLE 5 aborda la repetición léxica como indicio temático en el apartado «Los biomas». En este caso, el tema debe ser enunciado por el estudiante, quien lo infiere a partir de la constatación del fenómeno cohesivo de la repetición.

En el CLE 6, la determinación del tema requiere de mayor autonomía. La tarea exige seleccionar conceptos primarios del texto «Un éxito sin palabras», descartar conceptos secundarios y proponer, finalmente, un enunciado que dé cuenta del tema global del texto.

CLE 4CLE 5CLE 6

Fuente

Contenidos

- Elementos básicos de la situación de enunciación: quién, a quién, qué, dónde, cuándo.
- Búsqueda bibliográfica en biblioteca y red virtual.

Fundamentación

Los géneros explicativos aportan conocimiento válido y suponen siempre condiciones de verdad, rigor y objetividad. Estas condiciones están aseguradas cuando los enunciadores son calificados y su discurso está enmarcado en prácticas socialmente reguladas. El lector experto deduce, a partir de la consideración de las fuentes, el grado de fiabilidad de la información que lee.

Para superarse en su nivel lector, el estudiante ha de adquirir progresivamente criterios para establecer el grado de fiabilidad de un texto. Entre ellos, la consideración de la autoría individual o colectiva, el respaldo académico e institucional, los ámbitos de circulación del texto.

Descripción

Los CLE 4, 5 y 6 trabajan en la consideración de las fuentes bibliográficas y en el reconocimiento de la organización disciplinar del saber científico.

En el CLE 4, se aborda el género enciclopedia a partir de una obra general de ciencias y artes y se atiende a la clasificación de artículos según las disciplinas. Se trabaja sobre las características generales de la enciclopedia como obra de consulta y, en esta línea, se propone además el trabajo con diccionarios digitales.

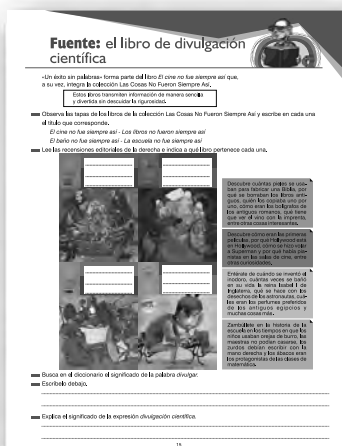
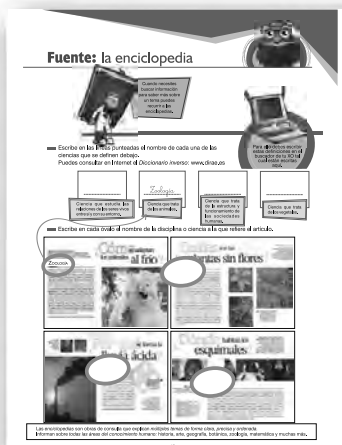
En el CLE 5, se abordan los manuales de estudio. La actividad propuesta hace hincapié en la adscripción de temas puntuales a disciplinas o áreas específicas. El estudiante se enfrenta a la situación de tener que seleccionar fuentes de consulta en función de necesidades académicas.

En el CLE 6, se aborda una colección integrada por cuatro libros de divulgación. Se presenta una propuesta de actividad centrada en el reconocimiento de relaciones entre elementos paratextuales e intertextuales (título, ilustración de portada, reseña editorial). Paralelamente se trabaja en la caracterización del género *divulgación*.

CLE 4

CLE 5

CLE 6



Relaciones

Contenidos

- Relaciones a partir de inferencias textuales y lógicas.
- Relaciones intratextuales e intertextuales.
- Selección y jerarquización de información.
- Lectura hipertextual.

Fundamentación

Una de las habilidades que potencian la capacidad de comprender los textos es la de establecer relaciones temáticas entre sus partes y entre el texto y las representaciones gráficas de distinta índole que lo acompañan (ilustraciones, mapas, gráficas estadísticas, etc.).

Para superarse en su nivel lector, el estudiante ha de ser capaz de establecer vínculos entre los textos que lee. Esta habilidad puede ser promovida con la ayuda de una selección planificada de lecturas que posibiliten el establecimiento de vínculos temáticos, genéricos, estilísticos o de otro tipo. A través de la lectura frecuente y rica en formatos, géneros y temas se crean condiciones para interpretar el entramado de relaciones intratextuales, intertextuales e hipertextuales.

Descripción

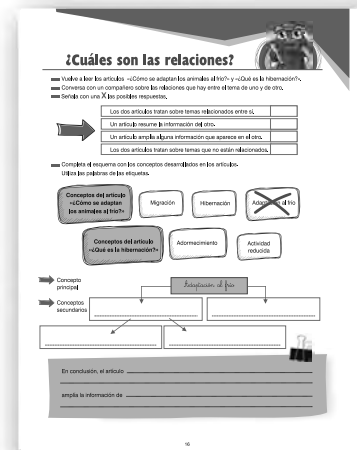
Los CLE 4, 5 y 6 proponen situaciones de lectura que promueven el establecimiento de relaciones temáticas entre los textos.

En el CLE 4, se presentan dos artículos de enciclopedia que abordan un tema de manera general, «¿Cómo se adaptan los animales al frío?», y específica, haciendo foco en un concepto en particular, «¿Qué es la hibernación?». La actividad apunta a que el lector comprenda la relación de inclusión temática y de ampliación conceptual de un texto con respecto al otro.

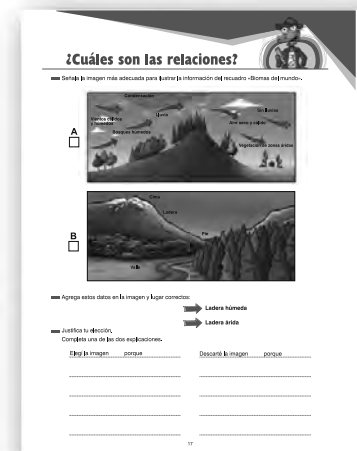
En el CLE 5, se propone la lectura exhaustiva de una secuencia explicativa de proceso y se muestran dos posibles representaciones gráficas del fenómeno descrito. El lector seleccionará la gráfica que a su juicio guarda relación con el texto y fundamentará su selección por escrito. Esta fundamentación, bien lograda, promueve el aprovechamiento del potencial epistémico de la escritura.

En el CLE 6, se propone la indagación en la temática que se despliega a partir del texto principal (el cine y su historia). La actividad implica una búsqueda controlada en la Web. Para ello es necesario el reconocimiento de la relación entre un problema de conocimiento (una interrogante dada) y una posible fuente de información pertinente (un sitio web sugerido). Cabe señalar que los sitios seleccionados permiten al lector inferir la relación interrogante-fuente de información a partir de su nombre, dirección web o pantalla de inicio —de la cual se presenta una imagen—.

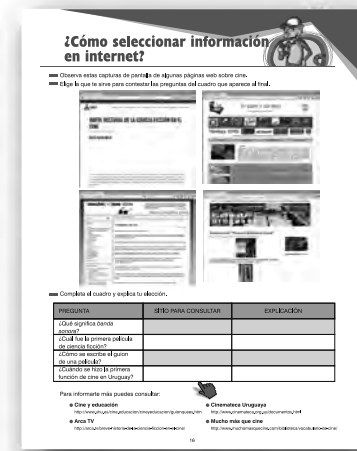
CLE 4



CLE 5



CLE 6



Información local

Contenidos

- Identificación de información local.
- Relaciones de sentido entre el contenido de textos.
- Elaboración de preguntas.

Fundamentación

La lectura es una tarea compleja que interrelaciona la información del texto con los conocimientos previos del lector. Los lectores expertos poseen recursos para deslindar con relativa claridad la información codificada en el texto de la que ellos, desde su conocimiento del mundo, activan al momento de leer.

Para superarse en su nivel lector, el estudiante necesita incrementar progresivamente su nivel de consciencia de lo que el texto *porta* y de lo que el texto *activa*. Es decir, debe ser capaz de diferenciar lo que aparece manifiesto en el texto de los datos o informaciones que forman parte de sus saberes previos activados por la lectura.

Esta es una habilidad fundamental cuando se lee para aprender en el ámbito escolar y académico, donde con frecuencia se solicita fundamentar las ideas sustentándolas en evidencias textuales.

Descripción

Los CLE 4, 5 y 6 trabajan de forma recurrente en el reconocimiento de información explícita en el texto y promueven la reflexión sobre la información que el texto convoca, pero no menciona manifiestamente. En función de ello, los tres cuadernos repiten la misma dinámica de trabajo sobre los textos.

En la actividad «Interrogantes», el estudiante debe decidir, a partir de una lectura exhaustiva, si las preguntas que se presentan pueden ser respondidas por el texto. No se solicitan respuestas, sino, únicamente, la verificación de la presencia textual de la información necesaria para responder. La aparición de interrogantes que posiblemente puedan responderse desde saberes previos introduce el grado de dificultad deseado.

A esta primera actividad se le suma la escritura de preguntas que puedan ser respondidas a partir del texto, para el intercambio en el grupo. La propuesta se cierra con la escritura de respuestas a las interrogantes elaboradas por otros niños del grupo.

CLE 4

Interrogantes

● Escribe cuáles de estas preguntas pueden contestarse después de leer «Cómo se adaptan los animales al frío». Escribe si o no sobre la línea punteada.

1. ¿Cuál es la principal fuente de alimento de los pinguinos?

2. ¿En qué regiones habitan usualmente los animales de sangre fría?

3. ¿Los pinguinos del sur son más pequeños que los del norte?

4. ¿Qué es un hibernador?

5. ¿Cómo sobreviven los osos a las bajas temperaturas invernales?

● Escribe tres preguntas que puedas contestar leyendo el artículo «Cómo se adaptan los animales al frío». Coméntalas con tus compañeros.

1. _____

2. _____

3. _____

● Copia dos preguntas que hayas escrito tus compañeros y redacta sus respuestas.

Pregunta: _____

Respuesta: _____

Pregunta: _____

Respuesta: _____

Pregunta: _____

Respuesta: _____

Para el desafío, lee el artículo «Cómo se adaptan los animales al frío».

CLE 5

Interrogantes

No sé o estoy seguro. Mejor voy a leerlo.

● Escribe cuáles de estas preguntas pueden contestarse después de leer «Los dinosaurios». Escribe si o no sobre la línea punteada.

1. ¿Cómo surgió la vida en nuestro planeta?

2. ¿De qué manera el hombre modificó el medio ambiente?

3. ¿Cuál es la definición de dinosaurio?

4. ¿En qué zonas del planeta existen volcanes?

5. ¿Qué tipos de dinosaurios se encuentran en Uruguay?

● Escribe tres preguntas que puedas contestar leyendo «Tipos de dinosaurios». Coméntalas con tus compañeros.

1. _____

2. _____

3. _____

● Copia dos preguntas que hayas escrito tus compañeros y redacta sus respuestas.

Pregunta: _____

Respuesta: _____

Pregunta: _____

Respuesta: _____

Pregunta: _____

Respuesta: _____

¿Qué más cuentas? Escribe una pregunta que requiera una respuesta en el texto.

CLE 6

Interrogantes

● Escribe cuáles de estas preguntas pueden contestarse después de leer «¿Qué rol jugó el agua en la historia del mundo?». Escribe si o no sobre la línea punteada.

1. ¿En qué país se hizo la primera película muda de la historia del cine?

2. ¿En qué año se comenzó la primera película sonora?

3. ¿A qué actividad se dedicaban Buster Keaton y Charles Chaplin?

4. ¿Cómo eran los antiguos funciones de cine mudo?

5. ¿Cuál invento la técnica del collage de sonido?

● Escribe tres preguntas que no respondas con datos del párrafo, basadas en respuestas en diferentes fuentes dadas, revistas de divulgación o sitios de internet y escribe el origen.

Respuesta: _____

● Escribe otras tres preguntas que puedas contestar leyendo «¿Qué rol jugó el agua en la historia del mundo?». Coméntalas con tus compañeros.

1. _____

2. _____

3. _____

● Copia dos preguntas que hayas escrito tus compañeros y redacta sus respuestas.

Pregunta: _____

Respuesta: _____

Pregunta: _____

Respuesta: _____

Pregunta: _____

Respuesta: _____

Organización de la información

Contenidos

- Selección y jerarquización de información.
- Organizadores gráficos.
- Elaboración de gráficos, cuadros sinópticos y mapas conceptuales.

Fundamentación

En su organización espacial típica, la información de los textos se dispone linealmente. Sin embargo, existen formas de organizarla que traducen visualmente las relaciones entre ideas o la estructura de significados del texto. De manera genérica, puede hablarse de *organizadores gráficos*. Su representación requiere habilidades del lector, quien debe seleccionar, jerarquizar, comparar y clasificar, es decir, realizar las operaciones cognitivas pertinentes para la comprensión y la posterior esquematización del contenido del texto.

Para superarse en su nivel lector, es útil para el estudiante resolver y, progresivamente, proponer sus propios organizadores gráficos de la información de los textos. La elaboración de organizadores gráficos requiere comprensión lectora y, a la vez, resulta una estrategia eficaz para profundizar la comprensión de un texto.

Descripción

Los CLE 4, 5 y 6 proponen de manera recurrente la elaboración de organizadores gráficos (cuadro de doble entrada, cuadro sinóptico, esquema, mapa semántico, etc.) a partir de los textos continuos leídos.

En las actividades propuestas, el tipo y estructura de organización vienen dados y le corresponde al lector tanto seleccionar del texto los conceptos pertinentes como determinar su posición en el nuevo formato textual. En el pasaje de nivel del CLE 4 al CLE 5, y de este al CLE 6, se incrementan progresivamente las categorías de clasificación y la cantidad de información a manipular. En una secuenciación más extensa de este tipo de actividad, es esperable que el estudiante comience a definir de forma autónoma cuáles son los organizadores más aptos para presentar la esquematización de contenidos de distintos tipos de textos explicativos.



Del texto al cuadro

■ **Lee el texto.** ¿Cómo se adaptan los animales al frío?

■ **Escoge en el cuadro simple las palabras que mejor describan para qué animales durante la estación fría.**

Palabras	Animales que se adaptan
aves	<i>Se adaptan en las zonas cálidas.</i>
mamíferos, felinos, reptiles	
invertebrados, aves, peces	
plantas, focas de Groenlandia	

■ **Lee el texto.** ¿Cuál es la hibernación?

■ **Escoge en el cuadro simple las palabras que se producen en el organismo de la ardilla para adaptarse al invierno.**

Cambios del organismo de la ardilla		
Enzimas cardíacas	Enzimas digestivas	Enzimas hepáticas
Hormona cardíaca	200 a 300 veces el tiempo que necesita	
Hormona respiratoria		

■ **Completa el esquema con la información del texto: ¿Cuál es la hibernación?**

Cambios en el organismo
de un animal que hiberna



Responde en ordenadas numeradas.



Del texto al cuadro

■ Páginas 44 y 45 de tu libro de matemáticas.

■ Completa el cuadro con la caracterización de los distintos biomas.



TIPO DE REGIÓN	CLIMA	VEGETACIÓN	FAUNA	ACTIVIDADES ECONÓMICAS
Tropicales	<i>clima tropical</i>			
Desiertos	<i>clima frío</i>			
Pantanos				

■ Completa el esquema de la derecha que resume los factores que caracterizan a los biomas. Escribe todos los conceptos en la lista.

- temperatura

- humedad

- clima

- color del suelo

- precipitaciones

- viento

- precipitación

- agua

- clima

- color del suelo

- precipitaciones

- viento

- precipitación

- agua

- clima

- color del suelo

- precipitaciones

- viento

- precipitación

- agua

- clima

- color del suelo

- precipitaciones

- viento

- precipitación

- agua

- clima

- color del suelo

- precipitaciones

- viento

- precipitación

- agua

- clima

- color del suelo

- precipitaciones

- viento

- precipitación

- agua

- clima

- color del suelo

- precipitaciones

- viento

- precipitación

- agua

- clima

- color del suelo

- precipitaciones

- viento

- precipitación

- agua

- clima

- color del suelo

- precipitaciones

- viento

- precipitación

- agua

- clima

- color del suelo

- precipitaciones

- viento

- precipitación

- agua

- clima

- color del suelo

- precipitaciones

- viento

- precipitación

- agua

- clima

- color del suelo

- precipitaciones

- viento

- precipitación

- agua

- clima

- color del suelo

- precipitaciones

- viento

- precipitación

- agua

- clima

- color del suelo

- precipitaciones

- viento

- precipitación

- agua

- clima

- color del suelo

- precipitaciones

- viento

- precipitación

- agua

- clima

- color del suelo

- precipitaciones

- viento

- precipitación

- agua

- clima

- color del suelo

- precipitaciones

- viento

- precipitación

- agua

- clima

- color del suelo

- precipitaciones

- viento

- precipitación

- agua

- clima

- color del suelo

- precipitaciones

- viento

- precipitación

- agua

- clima

- color del suelo

- precipitaciones

- viento

- precipitación

- agua

- clima

- color del suelo

- precipitaciones

- viento

- precipitación

- agua

- clima

- color del suelo

- precipitaciones

- viento

- precipitación

- agua

- clima

- color del suelo

- precipitaciones

- viento

- precipitación

- agua

- clima

- color del suelo

- precipitaciones

- viento

- precipitación

- agua

- clima

- color del suelo

- precipitaciones

- viento

- precipitación

- agua

- clima

- color del suelo

- precipitaciones

- viento

- precipitación

- agua

- clima

- color del suelo

- precipitaciones

- viento

- precipitación

- agua

- clima

- color del suelo

- precipitaciones

- viento

- precipitación

- agua



Del texto al cuadro

■ **Completa este cuadro con las características de cada género cinematográfico.**
Puedes obtener algunas ideas del artículo de vocabulario: Géneros cinematográficos.

Género cinematográfico	Temas y espacios	Línguas y narraciones características	Escenas y situaciones típicas	Recursos que provoca en el espectador
Cinecia ficción				ciencia ficción sensacionalista
Western				
Terror	terroríficos			
Futurista			tecnocientíficos	
Documental				
Humorístico				

■ **Selecciona uno de estos géneros y descríbelo.** Usa las ideas del cuadro.



Puedes seleccionar más información en la p. 102

Resumen

Contenidos

- Selección y jerarquización de la información.
- Resumen.
- Relación causal entre fenómenos.

Fundamentación

La práctica del resumen es de las más típicas del ámbito escolar. Su utilidad para el aprendizaje en las distintas áreas del currículo es ampliamente reconocida, al igual que su potencial como práctica previa necesaria para la escritura de los textos propios. El dominio de la técnica del resumen supone el despliegue de habilidades lectoras y escritoras que hacen de esta una práctica compleja.

Su complejidad consiste en el logro de un texto semánticamente fiel, formalmente distinto y más breve que el texto fuente. Por otro lado, resumir es escribir pero también, básicamente, es leer.

La práctica de esta actividad implica un trabajo consciente y controlado con la lengua escrita que se realiza, generalmente, en función de la asimilación de un contenido temático, es decir, en función de la apropiación de un saber. Por esto, resumir en la escuela es una práctica de escritura significativa.

Descripción

El CLE 5 presenta una propuesta pautada para la elaboración del resumen de un texto explicativo. Esta propuesta consta de cuatro pasos:

- reconocimiento de la estructura del texto fuente y de la organización de la información;
- redacción de la idea central de cada párrafo;
- puesta en relación de las ideas mediante conectores de causalidad;
- textualización final.

Es importante señalar que antes de llegar a la textualización final, el estudiante habrá abordado la información del texto fuente en al menos seis actividades diferentes: lectura, estudio de la estructura informativa, escritura de enunciados autónomos, relectura, reconocimiento de relaciones causales, reescritura con integración de conectores.

CLE 5

Antes de resumir

■ **Objeto de estudio:** Función de los bosques.
■ **Nombre del párrafo:** Cada uno se relaciona con una palabra o expresión clave de la información que acompaña al artículo.
■ **Completa el cuadro estableciendo las relaciones entre las palabras del texto y las expresiones clave de la información.**

Expresiones clave de la información	Párrafo n.º
Definición:	
Introducción y redacción de las prescripciones:	1
Historia:	
Abrincamiento de agua:	
Control de la erosión:	

■ **Resumen:** en este cuadro de la idea central de cada párrafo a partir de las expresiones clave de la información.
■ **Indica al menos un verbo conjugado en cada caso.**

Expresiones clave	Funciones de los bosques
Definición:	
Introducción y redacción de las prescripciones:	En los bosques de los bosques funcionan las conexiones que controlan el flujo de la energía y nutrientes al agua de la tierra .
Historia:	
Abrincamiento de agua:	
Control de la erosión:	

En los bosques de los bosques **funcionan** las **conexiones** que **controlan** el **flujo** de la **energía** y **nutrientes** al **agua** de la **tierra**.

CLE 5

Resumen

■ **Una vez que conozcas la estructura del texto fuente y de la organización de la información, escribe en la columna de la izquierda las palabras clave de la información que acompaña al artículo.**

Palabras clave de la información	Palabras clave de la información
Definición:	Los bosques funcionan como un ecosistema .
Introducción y redacción de las prescripciones:	Los bosques funcionan como un ecosistema que controla el flujo de la energía y nutrientes al agua de la tierra .
Historia:	
Abrincamiento de agua:	
Control de la erosión:	

■ **Resumen:** en este cuadro de la idea central de cada párrafo a partir de las expresiones clave de la información.

■ **Indica al menos un verbo conjugado en cada caso.**

■ **Resumen:** en este cuadro de la idea central de cada párrafo a partir de las expresiones clave de la información.

■ **Indica al menos un verbo conjugado en cada caso.**

■ **Resumen:** en este cuadro de la idea central de cada párrafo a partir de las expresiones clave de la información.

■ **Indica al menos un verbo conjugado en cada caso.**

■ **Resumen:** en este cuadro de la idea central de cada párrafo a partir de las expresiones clave de la información.

■ **Indica al menos un verbo conjugado en cada caso.**

Procedimientos explicativos

Contenidos

- Ejemplificación.
- Definición.
- Reformulación o paráfrasis.
- Recursos para la cohesión: conectores de reformulación y de ejemplificación.

Fundamentación

La explicación tiene la finalidad de dilucidar, de hacer comprender. En función de ello el enunciador recurre a procedimientos lingüísticos con los que suma claridad y precisión a su discurso. Tres de estos procedimientos son: la definición, que delimita y precisa conceptos; la ejemplificación, que precisa ideas abstractas o generales mediante casos concretos y cercanos; y la reformulación, que replantea una idea con otras palabras para aclararla. La producción de textos explicativos supone el dominio de estos recursos.

Descripción

En los CLE 4, 5 y 6 se trabaja sobre los procedimientos explicativos de ejemplificación, definición y reformulación. Las actividades proponen la ampliación de textos mediante la inserción de secuencias que definen, ejemplifican y reformulan.

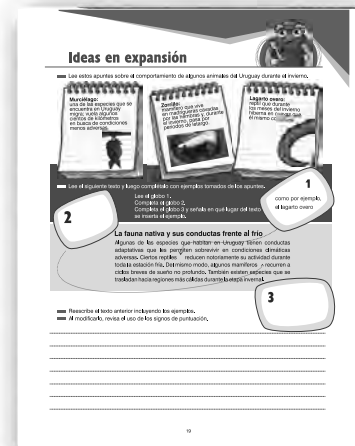
En el CLE 4, en la actividad «Ideas en expansión», el estudiante se enfrenta a la expansión de un texto por ejemplificación. La propuesta exige redactar el ejemplo con datos dados, determinar el lugar del texto en el que se insertará y seleccionar un conector adecuado para introducirlo. Finalmente, se le indica la reescritura del texto con los ejemplos ya integrados.

En el CLE 5, se trabaja con la identificación de definiciones insertas en un texto, la observación de distintas estructuras que definen y la ampliación de enunciados mediante la introducción de definiciones. En esta última actividad se emplean diccionarios o glosarios para obtener información. Luego, se presenta como mecanismo formal de inclusión de la definición el uso del conector de reformulación *es decir*.

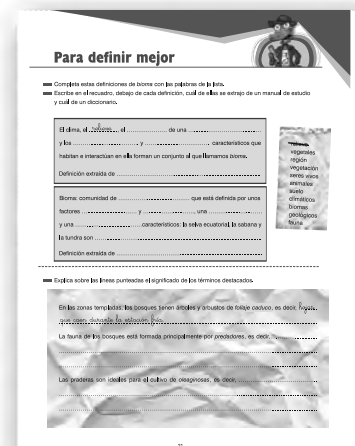
En el CLE 6, la actividad «En otras palabras» aborda la reformulación mediante el reconocimiento de la equivalencia semántica entre enunciados.

Cabe señalar que las actividades con procedimientos explicativos en los CLE no se limitan a estos tres ejemplos ni a estas tres únicas modalidades de abordaje.

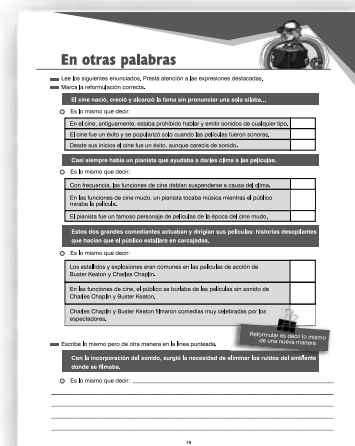
CLE 4



CLE 5



CLE 6



Organizadores gráficos

Contenidos

- Gráficos, cuadros sinópticos y mapas conceptuales.
- Elementos de cohesión textual.
- Organización de la explicación. Ordenamiento de la información en el texto.
- Recursos para la cohesión: conectores de comparación, contraste y oposición.

Fundamentación

Para la construcción de explicaciones, el escritor debe poner en juego conceptos, procedimientos explicativos (definición, reformulación, etc.) y modos de organización discursiva (causalidad, comparación-contraste, problema-solución, etc.). Su texto debe asumir una estructura y desplegar recursos cohesivos, que se suman a la consideración de la situación de enunciación (audiencia, contexto, finalidad, etc.).

Evidentemente, para el dominio de tal complejidad es necesaria una alta frecuentación de situaciones de escritura. El empleo de organizadores gráficos como fuente de información para la escritura de textos explicativos continuos es una modalidad de fácil y provechosa implementación.

Descripción

Los CLE 4, 5 y 6 presentan propuestas de escritura de textos explicativos breves, para las que debe usarse la información de organizadores gráficos dados.

Esta modalidad de tarea permite al estudiante estructurar textos de acuerdo con una pauta previa de escritura, expresar lingüísticamente relaciones entre conceptos y evaluar las condiciones de coherencia, adecuación y corrección de su escritura.

El texto solicitado aborda siempre una temática vinculada con la del texto principal del capítulo. Un organizador gráfico abre la propuesta, aportando parte de la información que será textualizada. El estudiante agrega luego la información faltante (las gráficas no aparecen completas), usando las fuentes necesarias. Una vez completados los organizadores gráficos, serán empleados como fuentes de datos.

Desde las consignas se plantean pautas de escritura que atienden a distintos aspectos del texto y de su producción: redactar títulos, escribir a partir de títulos dados, emplear ciertos conectores, adoptar una estructura textual predeterminada, ceñirse a cierta extensión, etc.

[illegible]

CLE 4

[illegible]

57C

Del cuadro al texto



■ Subraya uno de los géneros cronotopográficos descritos en el artículo de introducción de la página 1.

■ Pasa al título de una película que perteneciera a cada uno de los géneros que elegiste.

■ **Completa este cuadro:**

Género cronotopográfico	Título de la película	Personajes típicos	Lugares y escenarios característicos	Eventos o situaciones habituales	Temáticas que promueve en el espectador

Algunos de estos cronotopos pueden ser usados en un ensayo, por el contrario, otros no.

■ **Describe un texto que contase ambos géneros, uno lo oportuno del cuadro que seleccionaste.**

■ **No debes escribir el título de tu texto.**

CLE 6

La argumentación en los CLE 4, 5 y 6

Los capítulos que llevan por título «Cuestión de puntos de vista. La argumentación» tienen como objetivo contribuir a la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación, considerada como una organización discursiva específica que posibilita el desarrollo de un espíritu crítico y reflexivo.

De manera general, la *argumentación* puede definirse como una práctica discursiva de tipo racional, en la que un enunciador defiende un punto de vista confrontándolo con el de un contrincante real o potencial. Esta práctica discursiva presupone, por una parte, la existencia de una contradicción, de una confrontación de puntos de vista, y, por otra, la existencia de una pluralidad de opciones entre las cuales escoger.

Cualquier situación de argumentación implica una serie de elementos que la caracterizan (Dolz y Pasquier, 1996):

- Se trata de una situación que surge a partir de una controversia en relación con un tema.
- El argumentador adopta una posición en relación con ese tema.
- Quien argumenta tiene como objetivo convencer al otro racionalmente o persuadirlo apelando a sus sentimientos.
- Para que el argumentador alcance su objetivo es necesario que analice y anticipe la postura del destinatario.

El desarrollo de prácticas argumentativas implica conocimientos que permitan llevar a cabo esas prácticas en situaciones sociales específicas —conocimiento de los géneros argumentativos, sus temáticas, estructuras y características lingüísticas—. Este tipo de discurso presenta siempre argumentos (afirmaciones que buscan desarrollar o refutar una opinión) y contraargumentos (afirmaciones que buscan refutar el argumento del adversario).

La argumentación forma parte de nuestra vida cotidiana. Está presente en el ámbito familiar, con amigos o con vecinos, en intercambios verbales tales como la discusión, el consejo y el reproche. En contextos institucionales se integra a los intercambios verbales, tales como los debates públicos entre políticos, estudiantes, compañeros de trabajo. La argumentación también puede adoptar una forma escrita; así aparece en la prensa (editoriales, artículos de opinión, reseñas, cartas de lectores al director, etc.) y en géneros académicos (tesis, monografías, publicaciones en revistas científicas, etc.).

En este proceso resulta fundamental brindarles a los estudiantes herramientas que les permitan apropiarse de los mecanismos discursivos necesarios para opinar sobre un tema o para discutir una posición. Enseñar a argumentar es esencial para la formación de una ciudadanía que pueda participar en

la construcción de una sociedad democrática y plural; así se manifiesta en el *Programa de Educación Inicial y Primaria* (ANEP-CEIP, 2008):

Se apuesta a una proyección pedagógica que permita la búsqueda de un mayor desarrollo de la competencia metadiscursiva para que los hablantes dispongan de un mejor saber sobre los diversos géneros. Por lo cual, el proceso de aprendizaje permite el acceso a mayores niveles de dominio discursivo, de autonomía y de poder argumentativo, para conscientemente hacer parte o hacer frente a la cultura que están viviendo (42-44).

En consonancia con estos objetivos, en los CLE 4, 5 y 6 se propone un trabajo sistemático para que el estudiante se apropie de un dominio discursivo complejo como la argumentación, ya que las prácticas que se desarrollan en el ámbito escolar preparan a los estudiantes para formar parte de una sociedad que requiere individuos capaces de argumentar, plantear necesidades, resolver problemas, dirimir diferencias y llegar a consensos.

Desde la didáctica de la argumentación (Dolz, Pasquier y Bronckart, 1993; Schneuwly, 2004), se ha señalado la importancia de promover los procesos argumentativos en la escuela, mediante la exposición de los estudiantes a situaciones y a textos que les permitan desarrollar argumentos y contraargumentos, para así apropiarse de las especificidades de esta práctica discursiva.

En relación con las situaciones y textos que se propongan en el aula, es necesario tener en consideración una serie de factores. En primer lugar, si bien es fundamental que en estas instancias el niño desarrolle la capacidad de producir argumentos para defender su posición, es importante también que desarrolle la capacidad de analizar los argumentos contrarios a su tesis y, a través de la negociación, llegue a fórmulas de compromiso. Estos últimos procesos constituyen oportunidades para el ejercicio de la tolerancia, dado que permiten que el estudiante pueda eventualmente ponerse en el lugar del otro y comprender sus opiniones.

En segundo lugar, cuando se trabaja con argumentación es importante que los temas resulten interesantes y polémicos, de manera tal que disparen procesos argumentativos controvertidos. Los ejes temáticos en torno a los cuales se organizan las actividades de los capítulos dedicados al trabajo con argumentación atienden a este aspecto. La selección temática buscó también abarcar contenidos previstos por el *Programa de Educación Inicial y Primaria* (ANEP-CEIP, 2008) en el Área del Conocimiento Social, Construcción de la Ciudadanía, a saber: el tema de los prejuicios, los supuestos de género, los estereotipos de belleza y el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

Para la selección de los temas, es necesario tener en cuenta que se está trabajando dentro de un ámbito institucional, en consecuencia, puede resultar contraproducente plantear temáticas vinculadas

con las prácticas escolares, ya que el niño puede sentirse inhibido de expresar su opinión y argumentar solo en función de lo cree que el docente considera adecuado. Si bien en estos capítulos se procuró seleccionar temas que consideraran contenidos del *Programa de Educación Inicial y Primaria* (ANEP-CEIP, 2008), se cuidó especialmente de que los contenidos, por sus características y por las formas de abordaje, permitieran al niño posicionarse y expresar abiertamente su opinión.

Por último, un factor fundamental a considerar en el caso de las actividades planteadas en el salón de clase es que, para propiciar un diálogo argumentativo, los interlocutores deben tener derecho tanto a plantear argumentos como a refutarlos. En este sentido, es importante que al momento de proponer las actividades se explicita el derecho de los estudiantes a plantear los argumentos que crean convenientes sin inhibirse por la presencia del docente.

Selección de géneros argumentativos

En los CLE 4, 5 y 6 se han seleccionado diferentes géneros discursivos típicamente argumentativos (artículo de opinión, recensión, carta de lector al director, defensa y discurso público) para trabajar sobre sus especificidades. También se incluyeron géneros que no pertenecen a la organización discursiva argumentativa —los testimonios de Caperucita Roja y de Lobo Feroz, por ejemplo— con la finalidad de posibilitar que los estudiantes adopten un punto de vista, lo desarrollen y lo justifiquen a través de una serie de argumentos, y refuten eventuales argumentos contrarios a su posición.

En las siguientes páginas se desarrollan los géneros discursivos vinculados con la argumentación que se trabajan en los CLE 4, 5 y 6.

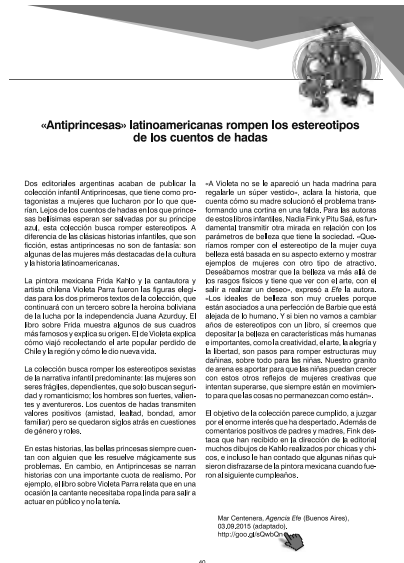
Artículo de opinión



CLE 4

En el CLE 4 se trabaja el *artículo de opinión* «La tiranía de los prejuicios», de Irene Orce (periódico *La Vanguardia* de Barcelona). Este género periodístico aparece frecuentemente en diarios, revistas y publicaciones webs, tales como los blogs. Los artículos de opinión tratan temáticas de interés general vinculadas con la política, la economía, la cultura, la sociedad, etc. Suelen ser redactados por periodistas especializados, quienes expresan su postura sobre un determinado tema de actualidad. El autor tiene como propósito contribuir a que los lectores formen una opinión con respecto al tema tratado. Los artículos de opinión suelen aparecer firmados, ya que sus escritores se responsabilizan por el contenido que desarrollan y por las opiniones que expresan.

Recensión o reseña



CLE 5

En el CLE 5 se propone trabajar con el texto «Antiprincesas latinoamericanas rompen los estereotipos de los cuentos de hadas», de Mar Centenera (del sitio oficial de *Agencia Efe*).

El *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española, en línea) define *recensión* de la siguiente manera: «noticia o reseña de una obra literaria o científica». En sentido amplio, *reseña* y *recensión* muchas veces aparecen como sinónimos.

Reseñar supone la tarea de distinguir y de relacionar los conceptos relevantes del texto fuente, que podrán ser sintetizados, ampliados y relacionados con los de otros textos. La reseña o recensión busca dar cuenta de una actividad de comprensión y de análisis de lo leído, en la que el enunciador puede, además de exponer los contenidos de la fuente, cuestionarlos y opinar sobre ellos.

Esta exposición crítica que suele aparecer publicada en periódicos, revistas u otros medios de comunicación se usa con frecuencia para referirse a un acto cultural o a una crítica artística. Las reseñas o recensiones incluyen, además de los datos precisos de la obra, argumentos sólidos para valorar su calidad.

Discurso público

Emma Watson: La igualdad de género también es problema de ustedes

Discurso de Emma Watson, embajadora de Buena Voluntad de ONU Mujeres, en un evento especial de la campaña HeForShe, en la sede de las Naciones Unidas, Nueva York, el 20 de septiembre de 2014.



Hoy estamos lanzando una campaña que se llama HeForShe (El por Ella). Acudo a ustedes porque necesito su ayuda. Queremos poner fin a la desigualdad de género. Se trata de la primera campaña de este tipo en las Naciones Unidas: queremos tratar de mover a todos los hombres y los jóvenes que podamos para que sean defensores de la igualdad de género.

Fui nombrada hace seis meses embajadora de ONU Mujeres, y cuanto más hablo sobre el feminismo, más me doy cuenta de que la lucha por los derechos de las mujeres se ha convertido en sinónimo de odiar a los hombres. Esto no puede seguir así. Para que conste, la definición de feminismo es: «La creencia de que los hombres y las mujeres deben tener derechos y oportunidades iguales. Es la lucha de la igualdad política, económica y social de los sexos».

Empecé a cuestionar los supuestos de género a los ocho años, ya que no comprendía por qué mi hermano —«mendocino» cuando quería dirigirse

obras de teatro que preparábamos para nuestros padres, pero a los varones no se les decía lo mismo; a los 15, cuando algunas de mis amigas empezaron a dejar sus equipos deportivos porque no querían tener aspecto «musculoso»; y a los 16, cuando mis amigas varonales eran incapaces de expresar sus sentimientos.

Nací en Gran Bretaña y considero que lo correcto es que como mujer se me pague lo mismo que a mis compañeros varones. Creo que está bien que yo pueda tomar decisiones sobre mi propio cuerpo. Creo que es correcto que haya mujeres que me representen en la elaboración de políticas y la toma de decisiones en mi país. Creo que socialmente se me debe tratar con el mismo respeto que a los hombres. Por desgracia, puedo eliminar que no hay ningún país del mundo en el que todas las mujeres puedan esperar que se les reconozcan estos derechos.

Considero que estos son derechos humanos, pero sé que soy una afortunada. Mi vida ha sido

56

CLE 5

En el CLE 5 se presenta también un género típicamente argumentativo como es el *discurso público*. En este caso se trabaja sobre el discurso que la actriz británica Emma Watson pronunció en la sede de la Organización de las Naciones Unidas, en el marco de la campaña *He for She: La igualdad de género también es problema de ustedes*. Si bien este discurso fue emitido en un contexto oral, las condiciones previas a su ejecución suponen —por lo general— una elaborada planificación que se sirve de la escritura; suelen, además, ser transcritos para su posterior circulación en diferentes ámbitos.

El discurso público se caracteriza por estar destinado a un gran número de personas y por desarrollar un tema de interés general. Su enunciador habitualmente está investido por algún tipo de autoridad y, de esa manera, el discurso público suele tener una amplia cobertura mediática. Dadas esas características, la función de este género discursivo resulta ser claramente persuasiva.

Artículo periodístico y comunicado



El País

No imprta q este scrito asi (No importa que esté escrito así)

El desaliñado texto de los mensajes de móvil no es más que un uso lúdico y rebelde. Un estudio en Francia indica que no influye en la ortografía.



Elsa García de Blas, Juan Pesces | 19 de marzo de 2014

Los padres se quejan: «Mi hijo escribe mal. Sus whatasps son casi ilegibles: en vocales, en tildes, en hache, con todo tipo de emoticonos que sustituyen a las palabras. ¿Está empezando su rebeldía?».

Tranquilidad. No significa que por eso vaya a cometer más fallos de ortografía cuando se enfrenta a un texto formal. Indica puede que domine mejor las reglas del lenguaje que los que no manipulan tanto las palabras en sus mensajes cortos. Un estudio de tres universidades francesas, auspiciado por el Centro Nacional de Investigaciones Científicas (CNRS) francés y publicado este martes, concluye que los hábitos de escritura de los alumnos en sus mensajes no cambian lo que saben (o no) de ortografía. Los mensajes por el móvil SMS, por tanto, no les influyen. Esta conclusión es aplicable, por extensión, a los mensajes de WhatsApp. Los expertos la apoyan, porque también hay voces en contra: algunos de su hijo juega con el lenguaje y sabe distinguir cuándo y con quién puede jugar y cuándo no. ¿Tendrán la escritura ilegible es una estrategia generacional. Usted no la entiende porque el no quiere que la entienda.

Los adolescentes tienen teléfonos móviles a edades cada vez más tempranas, así que aprenden a escribir en la escuela casi al mismo tiempo que a escribir mensajes cortos de texto. La forma en la que se comunican mediante aplicaciones de mensajería preocupa a los padres y a las educadoras, constata el estudio, y a veces, «es señalada como la causa de las dificultades de aprendizaje». La investigación, titulada «Como escriben mensajes de texto las personas citadas y menos dotadas para la ortografía?», ha analizado 4.542 mensajes enviados al largo de un año en situaciones cotidianas por 19 estudiantes de 11 y 12 años de edad.

¿Cuál fue el resultado? Los investigadores franceses concluyen que los alumnos no modificaron su nivel de competencia en ortografía en el periodo analizado, con independencia de sus hábitos de escritura y lectura de mensajes. «Los profesores no tienen motivos para percibir la mensajería como un peligro. Las evaluaciones de nivel de lengua francesa fueron consistentes con independencia de la producción de mensajes por parte de los alumnos»; los mensajes son «una manera nove-



EL PAÍS

Conectados. La era de las redes sociales

DELIA RODRÍGUEZ

29 de abril de 2010

Cada vez es más fácil acercarse a ese sueño de tener un millón de amigos. Las redes sociales en Internet —como Facebook, Tuenti, Twitter y MySpace— están cambiando totalmente la forma de relacionarnos con nuestros vecinos, conocidos, seguidores y compañeros. Algunos ven riesgos de adicción y pérdida de privacidad y del verdadero sentido de la amistad, pero más de 900 millones de personas ya se han dejado seducir. Para muchos es la manera más novedosa de socializar y sentirse acompañados.

Ese encuentro el pasado diciembre en su Facebook un mensaje de un tal David que se aplicaba Oja, como ella. La invitaba a unirse a un grupo donde se buscaba el resto del apodo familiar. En ese instante reconoció a su primo, con el que perdió el contacto a los cuatro años, tras el divorcio de sus padres. Desde entonces, y hasta el momento en el que la nota apareció en su ordenador, no había vuelto a saber nada de su familia paterna.

Nunca estuvimos tan conectados a la demás como en este momento de la historia. Frágiles, pero extensos, los vínculos que nos unen a los demás se han multiplicado gracias al nacimiento de una tecnología, las páginas de redes sociales, que ha abierto posibilidades impensables hasta antes.

El texto de las redes sociales ha sido fulminante. Las hay globales y locales, elitistas o populares, orientadas al empleo o a otros fines, fáciles y difíciles de utilizar, para jóvenes y mayores. Pero todas tienen en común que están formadas alrededor de las personas, dejando ver las líneas invisibles que son las relaciones que nos unen. Como una inmensa columna humana en la que se puede revolotear de una celda a otra.

<http://go.gd/EUwD45>



Redes sociales... niños y adolescentes en riesgo

Existen ciertos riesgos que vienen de la mano del uso de las redes sociales. ¿Quiénes enfrentamos a diario?

Las redes sociales se han convertido en ámbitos de interacción donde los jóvenes crean un perfil para relacionarse con los demás. La exposición pública en el caso de los adolescentes puede generar inconvenientes entre pares, problemas emotivos y afectivos.

Formar parte de una red social es una necesidad para la mayoría de las personas que buscan estar actualizadas y presentes. Es fácil integrarse a una red, basta solo con crear un perfil, ganar amistades, pero tiene sus riesgos.

Uno de estos riesgos es el cyberbullying, que consiste en el acoso entre jóvenes, donde se sufre humillación, maltrato y hostigamiento.

Otro peligro al que debemos prestar especial atención es el grooming, que sucede cuando un adulto trata de ganarse la confianza de un menor de edad, creando un lazo afectivo, haciéndose pasar por otro niño. El grooming culmina con la solicitud de datos personales y propuesta de una cita para encontrarse personalmente.

Los padres deben estar alerta frente a los riesgos que corren sus hijos cuando navegan por Internet y deben poner reglas, observar las fotografías que publican, fijarse en que no se encuentren con personas que conocieron solo en línea, y que no proporcionen datos personales a la familia.

Con el objetivo de fortalecer la seguridad ciudadana, compartimos algunas sugerencias para cuidarnos entre todos.

- Es importante que aduques a los niños para que no hablen con desconocidos.
- Intenta colocar la computadora en un lugar visible de la casa.
- Recuérdale a sus hijos que comuniquen cualquier problema sin importar lo que hayan hecho, haciéndoles saber que siempre contarán con el apoyo necesario ante cualquier situación.

¡Tenemos presente que la seguridad la hacemos entre todos!

Ministerio del Interior, Jefatura de Policía de Montevideo, 17.08.2010 (adaptación). <http://go.gd/ewD45>

CLE 6

En el CLE 6 se propone leer textos que permitan comprender la dimensión polémica de la argumentación. Se trata de tres textos cuya temática ronda en torno a los nuevos modos de comunicación generados por los avances tecnológicos.

El artículo principal, «No imprta q este scrito asi», de Elsa García de Blas y Juan Pesces (periódico *El País* de Madrid), expone dos posturas diferentes sobre el impacto de las nuevas tecnologías en el desempeño ortográfico de los adolescentes. Más adelante, se presentan un artículo y un comunicado de prensa que aportan puntos de vista diferentes acerca de los efectos del uso de las redes sociales: «Conectados. La era de las redes sociales», de Delia Rodríguez, y «Redes sociales... niños y adolescentes en riesgo», de la Jefatura de Policía de Montevideo. En este caso, la dimensión polémica surge de la confrontación de ambos textos.



Ejemplos de actividades de «Cuestión de puntos de vista. La argumentación»

Tema

Contenidos

- Tema global.
- Organización del texto argumentativo.
- Selección y jerarquización de la información.
- Inferencias textuales: ideas principales y secundarias.

Fundamentación

El tema de un texto es el asunto global que en este se trata. Reconocer el tema implica comprender cómo están configurados los conceptos y las relaciones entre las ideas presentes en él. Supone entonces jerarquizar, es decir, distinguir entre ideas principales e ideas secundarias que aportan información de índole local.

Para superarse en su nivel lector es importante que el estudiante aprenda a identificar en cada texto los indicios de esa información jerárquicamente relevante para determinar el tema.

Descripción

Los CLE 4, 5 y 6 trabajan la identificación del tema en textos argumentativos a través de distintas estrategias que suponen niveles de complejidad crecientes.

En el CLE 4 se aborda la identificación del tema a partir del trabajo con títulos. Se propone al estudiante una serie de títulos alternativos a «La tiranía de los prejuicios», entre los que debe seleccionar los que podrían sustituir el título original.

En los CLE 5 y 6 se brinda una lista de enunciados para que el estudiante seleccione los temas tratados en los textos principales del capítulo (recensión y artículo periodístico). El estudiante debe jerarquizar la información y descartar aquellos enunciados que tratan ideas secundarias y no son, por lo tanto, temáticamente relevantes.

CLE 4

¿Cuál es el tema?

Subraya cuáles de los siguientes términos podrían sustituir a la palabra tema en el título: «La tiranía de los prejuicios».

dominación • libertad • opresión • distorsión • moda • importancia

Señala con una X cuál de estas retóricas podría ser usada como título:

- Tiene con quién antes y te dirá quién eres.
- En caso de guerra, ¡cuidado de pelo!
- Los apocápticos anglos.
- No por mucho madrugar amanece más temprano.

Justifica la elección:
El título elegido parece el más adecuado para el título porque _____

Marca con una X a o a las opciones correctas:
«La tiranía de los prejuicios» trata sobre:

- El origen de los prejuicios.
- La influencia de los prejuicios en nuestra vida.
- Los efectos positivos de los prejuicios.
- Como liberarnos de los prejuicios.

Justifica la elección de la opción del artículo:
«¿Qué es un tema?»

- Define una historia.
- Opina sobre un tema.

CLE 5

¿Cuál es el tema?

Señala cuál es el tema de la recensión «Antropomorfos» latinoamericanos rompen los estereotipos de los cuentos de hadas.

Las voces de los autores Prosa Kufel y Víctor Pardo.

El tratamiento de una colección de textos infantiles innovadores.

El efecto negativo que los cuentos de hadas actuales tienen en los niños.

La falta de actualización de los temas de los cuentos de hadas.

Señala con una X la imagen que podría ser portada del libro ya escrito de la Colección Antropomorfos.

Señala con una O la imagen que podría ser portada del libro que se está escribiendo.

Marca la imagen que seguramente no será usada en una portada de esta colección.

¿Cuál es el tema por el que desearías ver imágenes?

La imagen _____ es adecuada para la lista de la lista de la Colección Antropomorfos.

La imagen _____ es adecuada para la lista de la lista de la Colección Antropomorfos.

CLE 6

¿Cuál es el tema?

Marca con una X la opción correcta.
El tema de este reportaje que está escrito así es:

La máxima importancia que los adolescentes dan a la tecnología cuando escriben mensajes en el teléfono celular.

Los efectos negativos de la escritura de mensajes en el celular en la ortografía de los adolescentes.

Las posibles relaciones entre la escritura de mensajes en el celular y la ortografía de los adolescentes.

Señala cuáles de estas preguntas pueden contestarse después de leer el artículo.
Escribe si o no sobre la línea punteada.

1. ¿A qué lectora les puede interesar este artículo?
2. ¿De qué país se originó la investigación citada?
3. ¿Cuál es la forma más efectiva de enseñar ortografía?
4. ¿Cómo puede originarse de las generaciones de los adolescentes de los ritos del celular?
5. ¿Cuál sería el tema principal de los adolescentes de los ritos del celular?

Señala los párrafos que son conclusiones de la que aparece destacada en el cuerpo.
después • creativo • rápido • decisivo • responsable • nuevo • sorprendente

No importa que esté escrito así:
El artículo trata de los mensajes de texto en los teléfonos móviles que un niño y su madre, un estudiante en Francia todos los días que no influye en la ortografía.

Marca con una X la opción más apropiada. En el reportaje que está escrito así la intención es por autores es:

- Opinar sobre un tema.
- Informar sobre los resultados de una investigación reciente.
- Presentar dos puntos de vista diferentes en relación a un tema.
- Conseguir el lector asiente de la importancia de investigar sobre ortografía.

Fuente

Contenidos

- Elementos básicos de la situación de enunciación: quién, a quién, qué, dónde, cuándo.
- Inferencias semánticas en los textos a nivel global y local.
- Relaciones de sentido entre textos.

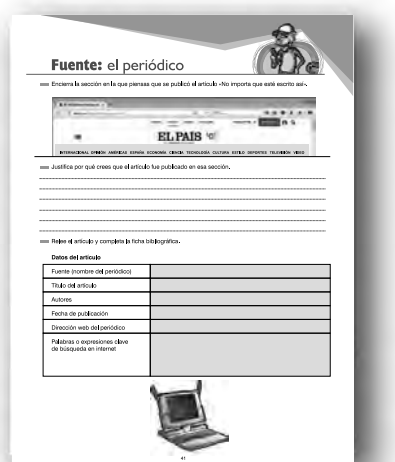
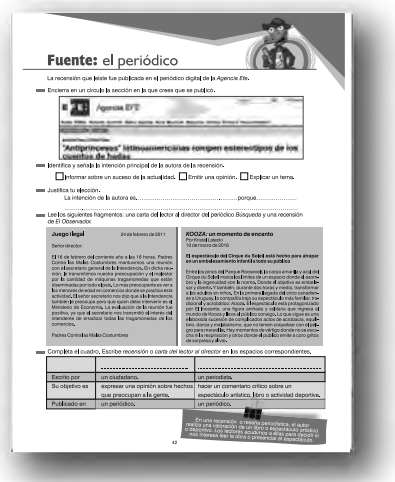
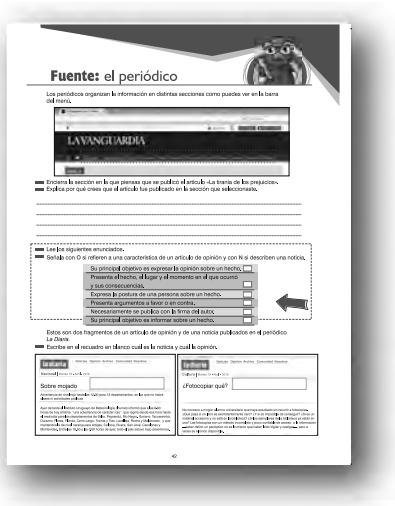
Fundamentación

En la fuente de un texto están presentes los elementos de la situación de enunciación que lo originan (audiencia, contexto, finalidad, etc.). Su reconocimiento ayuda a comprenderlo mejor. La identificación de la fuente conduce al estudiante hacia un importante conjunto de datos explícitos, que lee en los paratextos, o implícitos, que infiere apoyándose en su conocimiento del mundo.

Para superarse en su nivel lector el estudiante necesita reconstruir esta información. Así, incorpora progresivamente criterios sobre la fiabilidad de las fuentes y la competencia de los enunciadores en las temáticas sobre las que desarrollan sus argumentaciones.

Descripción

En los CLE 4, 5 y 6 se propone identificar la sección de los periódicos digitales en la que los textos fueron publicados. Para hacerlo se necesita comprender, en el primer CLE, la intención del autor y vincularla a un paratexto específico y, en los otros dos, relacionar diferentes paratextos con los temas de la reseña y del artículo. En los tres casos la escritura también cumple un papel importante, ya que se solicita explicar cómo se arribó a las conclusiones y justificar las respuestas dadas. Al solicitar reconstruir por escrito los procedimientos seguidos para solucionar los problemas de lectura planteados se favorece la metacognición.



Paráfrasis

Contenidos

- Reconocimiento del tema en el enunciado.
- Identificación de información local en los textos.
- Reformulación o paráfrasis.

Fundamentación

La reformulación es un procedimiento lingüístico que permite transmitir la misma información de un enunciado dado, con otro enunciado. Existen diferentes procedimientos para reformular, como por ejemplo la reducción (resumen) y la sustitución. Esta última puede consistir en sustituir un término por un pronombre, un determinante, un sinónimo, un hiperónimo o una expresión equivalente. La lectura y la producción de reformulaciones favorecen tanto la comprensión como la producción de textos.

Para superarse en su nivel lector y escritor el estudiante debe internalizar la reformulación como una estrategia metacognitiva de control de su comprensión, dado que es una herramienta imprescindible para apropiarse de los contenidos de los textos que estudia.

Descripción

En los CLE 4, 5 y 6 las propuestas de paráfrasis se presentan en la página «En otras palabras». Estas actividades constan de dos partes: en la primera, se propone un enunciado tomado del texto principal y tres reformulaciones entre las cuales el estudiante debe seleccionar la correcta para ese enunciado específico; en la segunda, se le propone que escriba la reformulación. En este caso, el estudiante no solo debe evidenciar su comprensión, sino que también debe ser capaz de encontrar expresiones que enuncien la misma idea con otras palabras.

Esta habilidad resulta fundamental tanto para resumir por escrito como para realizar una exposición oral sobre un texto.

CLE 4

En otras palabras

Lee los siguientes enunciados. Presta atención a las expresiones destacadas en negrita. Marca la información correcta.

Es más fácil desmenujar un diente que un pequeño.

¿Es lo mismo que decir:
El diente es más pequeño que el pequeño.
Desmenujar un diente es más fácil.
Desmenujar un diente es más fácil.
Desmenujar un diente es más fácil.

Los pequeños no tienen la fuerza de entender a cualquier persona.

¿Es lo mismo que decir:
Los pequeños no tienen la fuerza de entender a cualquier persona.
Los pequeños no tienen la fuerza de entender a cualquier persona.
Los pequeños no tienen la fuerza de entender a cualquier persona.
Los pequeños no tienen la fuerza de entender a cualquier persona.

El tamaño de un organismo depende de su estructura y sus componentes.

¿Es lo mismo que decir:
El tamaño de un organismo depende de su estructura y sus componentes.
El tamaño de un organismo depende de su estructura y sus componentes.
El tamaño de un organismo depende de su estructura y sus componentes.
El tamaño de un organismo depende de su estructura y sus componentes.

Si se quiere a alguien de los pequeños, tenemos que verlo la mente cada vez que nos presenta un objeto o algún elemento.

¿Es lo mismo que decir:
Si se quiere a alguien de los pequeños, tenemos que verlo la mente cada vez que nos presenta un objeto o algún elemento.
Si se quiere a alguien de los pequeños, tenemos que verlo la mente cada vez que nos presenta un objeto o algún elemento.
Si se quiere a alguien de los pequeños, tenemos que verlo la mente cada vez que nos presenta un objeto o algún elemento.
Si se quiere a alguien de los pequeños, tenemos que verlo la mente cada vez que nos presenta un objeto o algún elemento.

Los pequeños no tienen la capacidad de entender a cualquier persona.

¿Es lo mismo que decir:
Los pequeños no tienen la capacidad de entender a cualquier persona.
Los pequeños no tienen la capacidad de entender a cualquier persona.
Los pequeños no tienen la capacidad de entender a cualquier persona.
Los pequeños no tienen la capacidad de entender a cualquier persona.

CLE 5

En otras palabras

Lee los siguientes enunciados. Presta atención a las expresiones destacadas. Marca la información correcta.

Los cuentos de hadas se cuentan siempre en los cuentos de género y color.

¿Es lo mismo que decir:
Los cuentos de hadas se cuentan siempre en los cuentos de género y color.
Los cuentos de hadas se cuentan siempre en los cuentos de género y color.
Los cuentos de hadas se cuentan siempre en los cuentos de género y color.
Los cuentos de hadas se cuentan siempre en los cuentos de género y color.

La colección de cuentos de hadas es una colección de cuentos de género y color.

¿Es lo mismo que decir:
La colección de cuentos de hadas es una colección de cuentos de género y color.
La colección de cuentos de hadas es una colección de cuentos de género y color.
La colección de cuentos de hadas es una colección de cuentos de género y color.
La colección de cuentos de hadas es una colección de cuentos de género y color.

El cuento de hadas es una colección de cuentos de género y color.

¿Es lo mismo que decir:
El cuento de hadas es una colección de cuentos de género y color.
El cuento de hadas es una colección de cuentos de género y color.
El cuento de hadas es una colección de cuentos de género y color.
El cuento de hadas es una colección de cuentos de género y color.

El cuento de hadas es una colección de cuentos de género y color.

¿Es lo mismo que decir:
El cuento de hadas es una colección de cuentos de género y color.
El cuento de hadas es una colección de cuentos de género y color.
El cuento de hadas es una colección de cuentos de género y color.
El cuento de hadas es una colección de cuentos de género y color.

El cuento de hadas es una colección de cuentos de género y color.

¿Es lo mismo que decir:
El cuento de hadas es una colección de cuentos de género y color.
El cuento de hadas es una colección de cuentos de género y color.
El cuento de hadas es una colección de cuentos de género y color.
El cuento de hadas es una colección de cuentos de género y color.

CLE 6

En otras palabras

Lee los siguientes enunciados. Presta atención a las expresiones destacadas. Marca la información correcta.

Los investigadores han concluido que los alumnos no modifican su nivel de comprensión en un período de tiempo, con independencia de sus habilidades de escritura y lectura de mensajes.

¿Es lo mismo que decir:
Los investigadores han concluido que los alumnos no modifican su nivel de comprensión en un período de tiempo, con independencia de sus habilidades de escritura y lectura de mensajes.
Los investigadores han concluido que los alumnos no modifican su nivel de comprensión en un período de tiempo, con independencia de sus habilidades de escritura y lectura de mensajes.
Los investigadores han concluido que los alumnos no modifican su nivel de comprensión en un período de tiempo, con independencia de sus habilidades de escritura y lectura de mensajes.
Los investigadores han concluido que los alumnos no modifican su nivel de comprensión en un período de tiempo, con independencia de sus habilidades de escritura y lectura de mensajes.

Los alumnos tienen una idea muy precisa del contenido, porque lo escriben con lo que he leído.

¿Es lo mismo que decir:
Los alumnos tienen una idea muy precisa del contenido, porque lo escriben con lo que he leído.
Los alumnos tienen una idea muy precisa del contenido, porque lo escriben con lo que he leído.
Los alumnos tienen una idea muy precisa del contenido, porque lo escriben con lo que he leído.
Los alumnos tienen una idea muy precisa del contenido, porque lo escriben con lo que he leído.

Los alumnos tienen una idea muy precisa del contenido, porque lo escriben con lo que he leído.

¿Es lo mismo que decir:
Los alumnos tienen una idea muy precisa del contenido, porque lo escriben con lo que he leído.
Los alumnos tienen una idea muy precisa del contenido, porque lo escriben con lo que he leído.
Los alumnos tienen una idea muy precisa del contenido, porque lo escriben con lo que he leído.
Los alumnos tienen una idea muy precisa del contenido, porque lo escriben con lo que he leído.

Los alumnos tienen una idea muy precisa del contenido, porque lo escriben con lo que he leído.

¿Es lo mismo que decir:
Los alumnos tienen una idea muy precisa del contenido, porque lo escriben con lo que he leído.
Los alumnos tienen una idea muy precisa del contenido, porque lo escriben con lo que he leído.
Los alumnos tienen una idea muy precisa del contenido, porque lo escriben con lo que he leído.
Los alumnos tienen una idea muy precisa del contenido, porque lo escriben con lo que he leído.

Los alumnos tienen una idea muy precisa del contenido, porque lo escriben con lo que he leído.

¿Es lo mismo que decir:
Los alumnos tienen una idea muy precisa del contenido, porque lo escriben con lo que he leído.
Los alumnos tienen una idea muy precisa del contenido, porque lo escriben con lo que he leído.
Los alumnos tienen una idea muy precisa del contenido, porque lo escriben con lo que he leído.
Los alumnos tienen una idea muy precisa del contenido, porque lo escriben con lo que he leído.

Resumen

Contenidos

- Resumen: reglas de supresión, generalización y construcción.
- Selección y jerarquización de información.

Fundamentación

El resumen es una paráfrasis reductora de un texto fuente. Su producción demanda la selección y jerarquización de información sobre la base de su relevancia. Implica la elaboración de inferencias sobre la información que el texto brinda y su relacionamiento con los conocimientos previos del lector. Debido a la complejidad de las operaciones cognitivas que el resumen pone en juego, constituye una estrategia para profundizar la comprensión de un texto.

Para superarse en su nivel lector el estudiante necesita, con niveles crecientes de autonomía, practicar esta estrategia en textos cada vez más extensos, con temáticas y estructuras más complejas. Así logrará producir resúmenes prescindiendo del apoyo de cuadros o esquemas que orienten la selección y organización de la información.

Descripción

Los CLE 5 y 6 proponen dos modalidades de trabajo diferentes en tres actividades de complejidad creciente.

En el CLE 5 se solicita seleccionar el texto que mejor resume un discurso. Para ello, deben descartarse el que contradice lo expresado en el texto fuente y el que selecciona datos secundarios u omite información central. Luego se le propone al estudiante que justifique lo descartado, para que se haga consciente del proceso realizado. De ese modo, al reconocer las características de los textos descartados puede contrastarlas con las de un resumen bien elaborado.

En el CLE 6 se plantean actividades en las que el resumen contribuye a organizar la información para comprenderla. Como paso previo a la escritura del resumen, se propone el completamiento de cuadros que evidencian la estructura de la información y orientan la selección y la síntesis de datos (Colomer y Camps, 1990). Un cuadro recupera categorías básicas de la estructura argumentativa y ayuda a visibilizarlas, mientras que otro establece una comparación entre textos que desarrollan en forma argumentada posturas diferentes sobre un mismo tema. La producción de los resúmenes es guiada mediante expresiones que contribuyen a ordenar lo seleccionado en los cuadros y, también, a dar cohesión a los textos que se escriben.

CLE 5

CLE 6

CLE 6

En pocas palabras

Lee el texto de cada fuente en el que se presenta un resumen del discurso de Emma Watson. Elige el que te resulta más claro.

La campaña «He for she» es llevada adelante por las Naciones Unidas. En el discurso dado para promover un movimiento a su favor, Emma Watson, intenta a defender la igualdad de género. La actriz explica que aunque el actor, en general, no sufre las consecuencias de la desigualdad, debe tener claro que el feminismo no significa odio hacia el otro género.

Las Naciones Unidas promueven la campaña «He for she» en defensa de la igualdad de género. Su portavoz, Emma Watson, invita especialmente a los hombres a sumarse al movimiento ya que la desigualdad de género es un problema que afecta a la calidad de vida tanto de mujeres como de varones.

Las Naciones Unidas presentan por primera vez en Estados Unidos una campaña en defensa de la igualdad de género. El evento, que se realizó en Nueva York, tuvo como vocera a la conocida actriz Emma Watson, congresista de la cámara de senadores. Watson manifestó su emoción por ser parte de una campaña que pretende solucionar un problema que ella considera muy importante.

Explica por qué dos de estos resúmenes no son adecuados.

El texto número _____ no es un buen resumen porque _____

El texto número _____ tampoco, ya que _____

Algunas figuras públicas integran sus partes de la campaña «He for she» en el discurso, pero en cambio, no han participado en el evento.

Resumen

Lee el artículo. No importa que esté escrito así.

Identifica los detalles claves de cada texto. Busca conexiones de estos mensajes de texto en la integración de los estudiantes y completa el cuadro.

RELACION ENTRE EL DESARROLLO EN IDENTIFICACIÓN Y EL USO DE MENSAJES EN EL CUADRO	Primer punto de vista	Segundo punto de vista
Representantes de ese punto de vista	✓	✓
Opción que sostienen	✓	✓
Argumentos que sustentan los puntos de vista	✓	✓
Propuestas en relación con el tema	✓	✓

Completa el resumen con la información del cuadro.

En el artículo se presentan dos puntos de vista contrapuestos. El primer punto de vista es defendido por _____ quienes sostienen que _____

Sus argumentos son: _____

En contraposición _____ afirma que _____

Sus argumentos son: _____

Resumen

Completa el cuadro.

	tema	autor	texto a quien se dirige	intención
Contexto: La era de las redes sociales				
Hechos sociales, datos y acontecimientos en resumen	Situación de la actriz de la película de Montecarlo			

Completa el resumen a partir de la información del cuadro.

El discurso es dado _____ y publicado en _____ por _____

El discurso es dado _____ y publicado en _____ por _____

El discurso es dado _____ y publicado en _____ por _____

Por lo tanto, este discurso está claramente dirigido _____

Intencionalidad de los textos

Contenido

- Organización del texto en función de la intencionalidad.

Fundamentación

Si bien los textos responden a una organización discursiva determinada (narrativa, explicativa, argumentativa), frecuentemente en ellos se encuentran estructuras menores que colaboran con la finalidad comunicativa. Es así que en un cuento, por ejemplo, se pueden encontrar descripciones, opiniones, etc.

Las narraciones se estructuran básicamente en sucesión cronológica de hechos y su función es contar; las descripciones refieren a características de objetos o personas, y las argumentaciones se caracterizan por presentar y justificar una posición acerca de acontecimientos que admiten más de un punto de vista. Todos los hablantes conocen en forma intuitiva estas estructuras.

Para que el estudiante se supere en su nivel escritor, es necesario hacer explícito y sistemático ese conocimiento para que se vuelva eficaz (Riestra, 2006). De esta forma, las pistas que como lector toma en cuenta para construir la interpretación de un texto pueden ser usadas cuando está en el rol de escritor.

Descripción

Las actividades de estas páginas proponen, en una primera instancia, discriminar enunciados que narran, describen y argumentan (CLE 4) y, en una etapa más avanzada, plantean su producción escrita (CLE 5).

CLE 4

Cuándo, cómo y por qué

Indica cuál de los siguientes enunciados es narrativo, cuál es descriptivo y cuál es argumentativo. Escribe narración, descripción o argumentación en los recuadros correspondientes.

Enunciado 1: El viento levanta polvo sobre la ciudad. Muchos de los niños están jugando en el parque. El perro está ladrando. La niña está viendo todo de lejos y con su cámara cubeta.

Enunciado 2: Creo que el profesor está apenado porque, en clase, todos los hechos se olvidan por los alumnos.

Enunciado 3: Cuando llegó me abrió la puerta una simpática mujer y me dijo la situación. La niña estaba viendo todo de lejos y con su cámara cubeta.

Enunciado 4: Yo estaba jugando tranquilamente en el jardín de mi casa cuando me cayó un libro para encima de la cabeza.

Enunciado 5: Una enorme mujer, como que gigante y un trazo marcado entre los labios. Me parecía que si me miraba me estaba viendo y adivinando el tiempo ya que son muchos los pájaros que se van.

Enunciado 6: Cuando que estoy en la escuela recuerdo a mi mamá y a papá. Puedo contar algunas cosas que me pasan en la vida.

CLE 5

Cuándo, cómo y por qué

Indica cuál de los siguientes enunciados es narrativo, cuál es descriptivo y cuál es argumentativo. Escribe narración, descripción o argumentación en los recuadros correspondientes.

Enunciado 1: Cuando que estoy en la escuela recuerdo a mi mamá y a papá. Puedo contar algunas cosas que me pasan en la vida.

Enunciado 2: Creo que el profesor está apenado porque, en clase, todos los hechos se olvidan por los alumnos.

Enunciado 3: Cuando llegó me abrió la puerta una simpática mujer y me dijo la situación. La niña estaba viendo todo de lejos y con su cámara cubeta.

Enunciado 4: Yo estaba jugando tranquilamente en el jardín de mi casa cuando me cayó un libro para encima de la cabeza.

Enunciado 5: Una enorme mujer, como que gigante y un trazo marcado entre los labios. Me parecía que si me miraba me estaba viendo y adivinando el tiempo ya que son muchos los pájaros que se van.

Enunciado 6: Cuando que estoy en la escuela recuerdo a mi mamá y a papá. Puedo contar algunas cosas que me pasan en la vida.

A partir de la lectura de la narración, escribe un enunciado narrativo, uno descriptivo y uno argumentativo.

Este material es propiedad intelectual de la Universidad Nacional de La Plata. No se permite su uso sin el consentimiento expreso de la Universidad Nacional de La Plata.

Argumentos

Contenidos

- Organización del texto argumentativo.
- Jerarquización de argumentos en un texto de opinión.
- Nexos que expresan relación causa-consecuencia.

Fundamentación

La formación de lectores expertos requiere de la capacidad de reconocer la dimensión argumentativa de ciertos textos.

Para ello es necesario, en primer lugar, desarrollar la habilidad para identificar los elementos lingüísticos característicos de la argumentación, que funcionan como indicadores de que se está introduciendo un punto de vista sobre un tema (Van Eemeren, Grootendorst, Snoeck Henkemans, 2006). Con ese fin, se hace necesario plantear con recurrencia las estructuras características que se utilizan para la presentación de una opinión.

Asimismo, para apoyar o refutar una argumentación es necesario desarrollar la capacidad de evaluar los argumentos. Esto es, poder identificar si un argumento es o no pertinente para defender un punto de vista (Muñoz y Musci, 2013).

Descripción

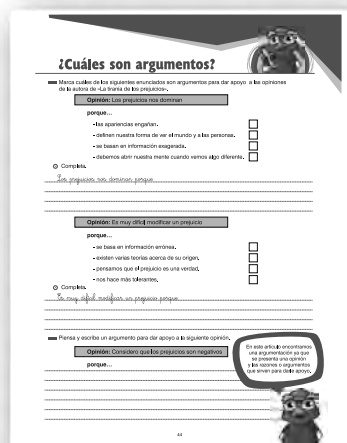
En los CLE 4, 5 y 6 las actividades frecuentan los elementos prototípicos de la presentación de opiniones o puntos de vista sobre un tema. El objetivo de estas actividades es la identificación de la pertinencia de los argumentos.

Para ello el estudiante apela a diferentes estrategias (reconocer la vinculación temática; ponderar que el argumento presentado no resulte contradictorio con la posición que se defiende; reconocer que el argumento aporta una prueba o justificación de lo que se sostiene) con el fin de determinar cuál es el más apropiado para dar apoyo a la opinión propuesta desde la consigna.

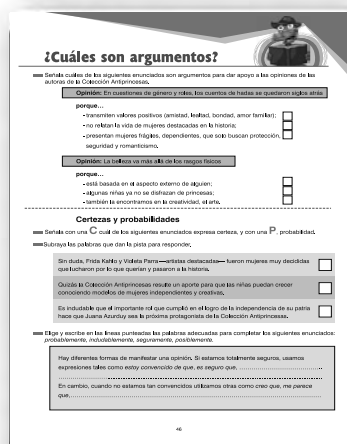
En el CLE 4 se plantean cuatro opciones, dos de las cuales resultan fácilmente descartables. La actividad se cierra con un ejercicio de escritura que consiste en el completamiento de un enunciado.

En el CLE 5 se reduce el número de opciones pero hay un aumento en la dificultad, dado que ninguna de las opciones incorrectas es fácilmente descartable.

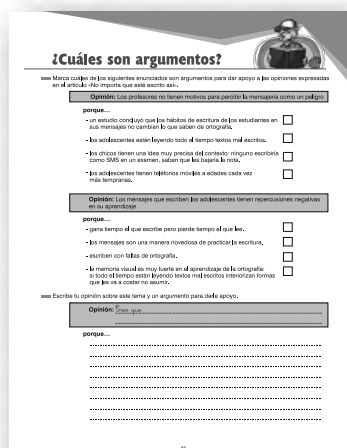
En el CLE 6 las opciones son cuatro, pero adicionalmente se pide una breve producción escrita en la que el estudiante explicita su opinión sobre el tema y la fundamente.



CLE 4



CLE5



970

Contraargumentos

Contenidos

- Organización del texto argumentativo.
- Argumentos y contraargumentos.

Fundamentación

La actividad argumentativa requiere que el lector o el escritor realice una evaluación crítica externa de sus argumentos, es decir, que realice una búsqueda de argumentos dirigidos a obtener una conclusión opuesta a la que defiende (Plantin y Muñoz, 2011). Como resultado de esta evaluación crítica, llega a identificar los contraargumentos que eventuales contrincantes pueden presentar en relación con su tesis y prevé nuevos contraargumentos para refutarlos. Este proceso resulta de particular relevancia en dos niveles.

En un nivel intrapersonal contribuye al desarrollo de los procesos psicológicos que el sujeto pone en funcionamiento para realizar una actividad cognitivamente compleja, como es argumentar. En este sentido, la capacidad de descentración del sujeto, es decir, la posibilidad de ponerse en el lugar del otro, constituye un prerrequisito para la puesta en práctica de las habilidades. Además de este nivel intrapersonal que supone cierto desarrollo cognitivo, existe un segundo nivel interpersonal que supone cierto desarrollo ético.

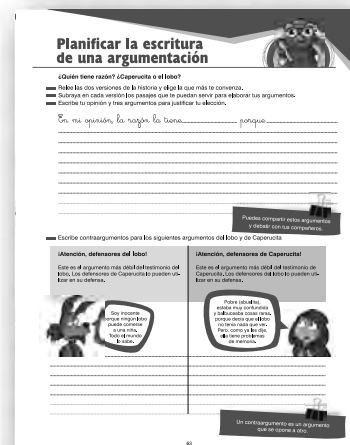
En la elaboración de contraargumentos, el argumentador desarrolla conciencia acerca de que existen otros puntos de vista que pueden estar fundamentados con sólidos argumentos. Este proceso puede ser entendido como una oportunidad de ejercitar la tolerancia y el respeto por el punto de vista del otro.

Descripción

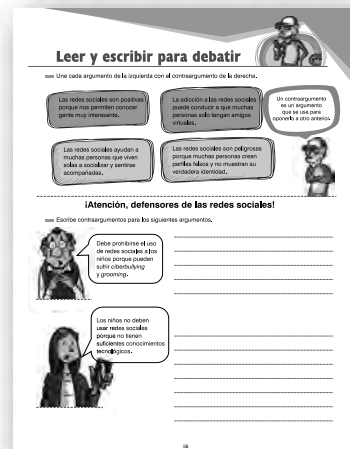
El CLE 4 introduce la noción de contraargumento. Se le propone al estudiante que elabore contraargumentos para refutar los argumentos más débiles de los personajes de los textos.

En el CLE 6 se propone un trabajo de establecimiento de correspondencias entre argumentos y contraargumentos, y un ejercicio de escritura de contraargumentos para dos argumentos dados, con el objetivo de consolidar este concepto.

CLE 4



CLE 6



Causas y consecuencias

Contenidos

- Organización del texto argumentativo.
- Relación causal en la argumentación.
- Conectores que expresan relación causa-consecuencia.

Fundamentación

Una vez lograda la identificación de los argumentos, es posible desarrollar el análisis de distintas estructuras argumentativas. Una estructura típica de esta organización textual es la basada en la relación causal con la que se sostiene una opinión, sobre una conexión causal entre el argumento y la conclusión. Esta conexión causal se establece con el uso del conector *porque*. De esta manera, el orden de presentación entre el argumento y la opinión es retroactivo, ya que aparece la conclusión antes que el argumento (Van Eemeren, Grootendorst, Snoeck Henkemans, 2006).

Una forma de consolidar la identificación y el uso de esta estructura argumentativa, y a la vez de incorporar nuevas, consiste en la introducción del conector *por eso*. Los conectores *porque* y *por eso* suelen confundirse aunque cumplen funciones diferentes: el primero es un indicador de que a continuación se presentará una causa (razón o argumento) y el segundo, un indicador de que a continuación se presentará una consecuencia.

Es importante señalar que la presencia de conectores no es imprescindible para definir un texto como argumentativo, aunque sí funciona como un facilitador para su comprensión. En los casos en los que los conectores no están explícitos se puede recurrir a la situación o al conocimiento del mundo para reconstruir la orientación argumentativa del texto (Muñoz y Musci, 2013).

Descripción

En los CLE 4, 5 y 6 se presentan una serie de ejercicios en los que el estudiante debe establecer relaciones entre causas (argumentos) y consecuencias (conclusiones). Primero, se le propone armar enunciados que establezcan las relaciones entre consecuencias y causas, para, posteriormente, rearmarlos en términos de causas y consecuencias.

El nivel de dificultad aumenta a medida que se proponen diferentes alternativas para sustituir a los conectores *porque* y *por eso*.

Las alternativas propuestas no son todas válidas y el estudiante debe, entonces, prescindir del uso de las opciones incorrectas.

CLE 4

Causas y consecuencias

Une las consecuencias que aparecen en los recuadros de la izquierda con las causas que están en los recuadros de la derecha.

CONSECUENCIAS

- Los prejuicios nos dominan
- Los prejuicios nos hacen o manipulamos lo diferente
- Ver algo o a alguien diferente nos perturba

CAUSAS

- nos hacen creer que nuestra manera de hacer las cosas es la correcta.
- sonos prejuiciosos.
- determinan o condicionan nuestra manera de ver el mundo y nuestras relaciones.

CONEXIÓN: PORQUE

CLE 5

Causas y consecuencias

Une las consecuencias que aparecen en los recuadros de la izquierda con las causas que están en los recuadros de la derecha.

CONSECUENCIAS

- La Colaboración Antirracista busca romper estereotipos sesados.
- Los medios de la derecha son muy cruciales.
- Los cuentos de hadas ayudan a establecer estereotipos sesados.

CAUSAS

- están asociadas con una perspectiva distorsionada de la realidad, como la de la derecha.
- los protagonistas son personas reales, contemporáneas, que están buscando protección, seguridad y reconocimiento.
- los adultos se protegen por presentar una imagen de su mundo aferrados a sus ideas cuantitativas.

CONEXIÓN: PORQUE

CLE 6

Causas y consecuencias

Elige de la lista los conectores que pueden sustituir a porque y por en las consecuencias por consecuencia, elige que.

Une las consecuencias que aparecen en los recuadros de la izquierda con las causas que están en los recuadros de la derecha.

CONSECUENCIAS

- Los roles sociales son pedagógicos.
- Los padres deben aprender a vivir con los roles y las diferencias hacer de las cosas propias.
- Nunca entendemos las conductas como en la actualidad.

CAUSAS

- los roles sociales han modificado los estándares de comportamiento por los roles.
- los roles de género a través de los roles, como los roles de género y género.
- los roles sociales pueden llevar a la pérdida de privacidad.

CONEXIÓN: POR ESO

Antecedentes y consecuentes

Contenidos

- Organización del texto argumentativo.
- Estructura argumentativa condicional.
- Conjunción *si*.

Fundamentación

Una vez lograda la comprensión y producción de estructuras argumentativas simples, como la del tipo *causa-consecuencia* (argumento-conclusión), se introduce una estructura más compleja: la estructura argumentativa *condicional*.

Como en todo argumento, el efecto buscado es presentar las razones que permiten llegar a una conclusión, y se hace específicamente bajo la forma de un enunciado condicional que relaciona dos ideas mediante la conjunción *si*. La primera idea es el *antecedente* y se plantea como condición de la segunda idea o *consecuente*.

Se trata de la forma en la que se presenta más frecuentemente un razonamiento deductivo, que se caracteriza por partir de una afirmación de tipo general para llegar a una afirmación de tipo particular. De modo general, se trata de una estructura sintáctica y un modo de encadenamiento que imita un silogismo y converge hacia una conclusión afirmada de modo categórico (Charaudeau y Maingueneau, 2005).

Descripción

En los CLE 5 y 6 se introduce el trabajo con este tipo de estructuras argumentativas.

En el CLE 5 se propone que, a partir de la conjunción *si*, el estudiante enlace cada antecedente con su respectivo consecuente. La actividad se cierra con un ejercicio de escritura en el que debe completar los consecuentes de una serie de antecedentes.

En el CLE 6, la actividad se complejiza, dado que al encadenamiento entre antecedentes y consecuentes debe sumar la identificación del autor del razonamiento.

CLE 5

Condiciones

Una vez leídas las expresiones de la izquierda con las de la derecha para las situaciones que expresan condiciones.

Si las personas no tienen la necesidad de control...
Si las personas no necesitan ser...
Si las personas se...
Si las personas se...
Si las personas se...
Si las personas se...
Si las personas se...
Si las personas se...
Si las personas se...
Si las personas se...

Las personas no se...
La situación de las personas...
Las personas se...
Las personas se...
Las personas se...
Las personas se...
Las personas se...
Las personas se...
Las personas se...
Las personas se...

Una vez con una fecha las personas o expresiones de cada columna para formar las condiciones que...
Se...
Se...
Se...
Se...
Se...
Se...
Se...
Se...
Se...
Se...

Los personajes a quienes les...
Completar las condiciones que...
Si las personas se...
Si las personas se...
Si las personas se...
Si las personas se...
Si las personas se...
Si las personas se...
Si las personas se...
Si las personas se...

CLE 6

¿Cuál es el tema?

Una vez con cada una de las siguientes frases para los temas anteriores. Una vez con una fecha.

Construcción...
Realización...
Realización...
Realización...
Realización...
Realización...
Realización...
Realización...
Realización...
Realización...

Argumentar cada una de las ideas más interesantes para leer con tu familia.

Condiciones

Una vez con una fecha las expresiones de cada columna para las situaciones que expresan condiciones.

Si las personas se...
Si las personas se...
Si las personas se...
Si las personas se...
Si las personas se...
Si las personas se...
Si las personas se...
Si las personas se...
Si las personas se...
Si las personas se...

Las personas se...
Las personas se...
Las personas se...
Las personas se...
Las personas se...
Las personas se...
Las personas se...
Las personas se...
Las personas se...
Las personas se...

Una vez con una fecha las expresiones de cada columna para las situaciones que expresan condiciones.

Si las personas se...
Si las personas se...
Si las personas se...
Si las personas se...
Si las personas se...
Si las personas se...
Si las personas se...
Si las personas se...
Si las personas se...
Si las personas se...

Las personas se...
Las personas se...
Las personas se...
Las personas se...
Las personas se...
Las personas se...
Las personas se...
Las personas se...
Las personas se...
Las personas se...

Certezas y probabilidades

Contenidos

- Organización de los textos argumentativos.
- Grados de aserción: probablemente, seguramente, indudablemente.
- Indicadores de certeza y probabilidad.

Fundamentación

Las opiniones pueden presentar diferentes grados de certeza o probabilidad. Incluso, las expresiones de certeza o probabilidad, en la medida que constituyen marcas de subjetividad, suelen funcionar como importantes indicadores de que se está frente a la presentación de una opinión o punto de vista.

La identificación de este tipo de expresiones resulta una valiosa pista para el reconocimiento de textos argumentativos, pero además pone de manifiesto la amplia gama de matices que hay entre la absoluta seguridad y la duda, al momento de plantear una opinión sobre un tema.

La formación del lector y del escritor expertos requiere del desarrollo de la sensibilidad frente a estos tipos de modalización que permiten distinguir qué tipo de expresiones utilizar en cada caso (Dolz y Pasquier, 1996).

Descripción

En el CLE 5 se propone una actividad de reconocimiento de esta gradación, que tiene como objetivo ofrecer al estudiante herramientas que le permitan la apropiación de diferentes formas de presentación de las opiniones, en función del grado de certeza o probabilidad que quiera dar a su enunciado.

¿Cuáles son argumentos?

Lee el texto y marca con una X los argumentos que encuentres en el texto. Los argumentos son aquellos que sirven para apoyar o defender una opinión o punto de vista.

Opinión: El momento de guerra y dolor, los cuarenta de todos los cuarenta años.

porque...

- tener una vida pacífica (salud, felicidad, amor familiar);
- no haber la vida de mujeres dedicadas en la historia;
- presentar mujeres jóvenes, independientes, que solo buscan protección, seguridad y bienestar.

Opinión: La cultura es una de las cosas más importantes.

porque...

- está presente en el aspecto externo de algunas;
- algunas niñas ya no se dedican a procesos;
- también la encontramos en la sociedad, el arte.

Certezas y probabilidades

Lee el texto y marca con una C cuál de los argumentos expresados expresa certeza, y con una P, probabilidad.

Subraya las palabras que son la pista para responder.

Sin duda, Frida Kalo y Frida Paro—entonces doctoras—fueron mujeres muy decididas que lucharon por lo que querían y pasaron a la historia.

Quiso la Colección Antropomórfica resultar un aporte para que las niñas puedan conocer diferentes modos de mujeres independientes y creativas.

Es indudable que el momento al que corresponde el libro de la independencia de su patria tiene que haberse escrito en la historia posterior de la Colección Antropomórfica.

Elige y escribe en las líneas puntuales las palabras adecuadas para completar los argumentos expresados probablemente, indudablemente, seguramente, posiblemente.

Hay diferentes formas de manifestar una opinión. Si estamos totalmente seguros, usamos expresiones como estoy convencido de que, no hay que... .

En cambio, cuando no estamos tan convencidos usamos otras como creo que, me parece que.

CLE 5

Escribir argumentaciones

Contenidos

- Lectura planificada: selección y jerarquización de información de distintas fuentes.
- Organización del texto en función de la intencionalidad.
- Jerarquización de argumentos.
- Adecuación del registro a la situación comunicativa.
- Recursos para la cohesión: conectores que organizan la información, conectores de causa-consecuencia y de oposición.
- Ortografía literal, acentual y de puntuación.

Fundamentación

La propuesta plantea la escritura de una carta del lector al director como producción final del CLE 6. El propósito general de la actividad es poner al estudiante en situación de producir un género argumentativo que circula en las prácticas sociales de lectura y de escritura habituales, atendiendo en detalle a su planificación, textualización y revisión.

Para superarse en su nivel escritor, el estudiante necesita tener cada vez mayor conciencia y control de los subprocesos implicados en la escritura, e incorporarlos de manera reflexiva y cada vez más autónoma. Esto está fuertemente vinculado con el conocimiento del género que se construye a partir de la lectura, y solo se logra con la práctica sistemática de la escritura.

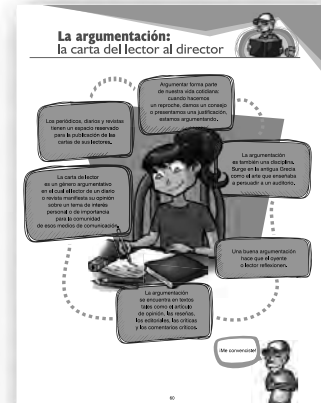
Descripción

Por medio de la escritura de una carta del lector al director se propone que el estudiante exprese su opinión argumentada. Algunos aspectos de este acto retórico están determinados en la consigna: para quién escribir (audiencia), para qué escribir (objetivos) y qué género producir. A partir de esos datos definirá qué escribir (tema), qué registro usar y, a la vez, se situará como autor («yo, alumno de sexto año» o «nosotros, los alumnos de sexto año»). Estos aspectos guiarán todo el proceso de escritura.

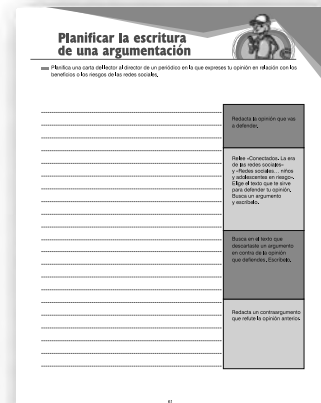
Para orientar el proceso de escritura y favorecer tanto la generación como la organización de las ideas, se propone el completamiento de un cuadro. Para ello se pautan los espacios de escritura y se detallan en los recuadros de la derecha de la página algunas actividades para realizar. De esa manera, se propone al estudiante hacer una lectura selectiva de textos ya trabajados, en búsqueda de argumentos para producir su carta.

Se evidencia así el fuerte vínculo existente entre las prácticas de lectura y de escritura. En este caso la lectura proveerá el contenido argumentativo para escribir la carta. El estudiante planifica su carta utilizando los conocimientos construidos en el trabajo con el capítulo, redacta argumentos a favor y en contra y, también, un contraargumento para refutar el argumento en contra.

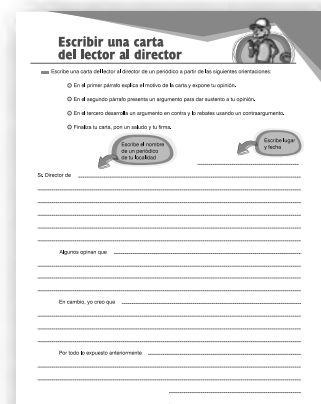
CLE 6



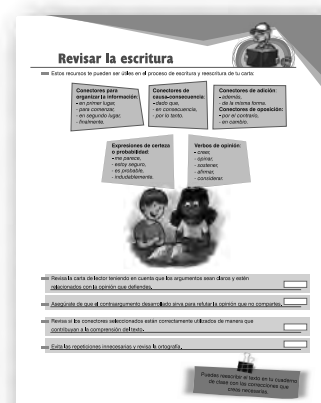
CLE 6



CLE 6



CLE 6



La narración en los CLE 4, 5 y 6

Los capítulos que llevan por título «A puro cuento. La narración» tienen como objetivo contribuir a la enseñanza y al aprendizaje de la narración, considerada como una organización discursiva que posibilita el desarrollo de un modo específico del pensamiento humano. Según Bruner (2003: 132), «La narración es un modo de pensamiento, una estructura para organizar nuestra conciencia y un vehículo en el proceso de la educación». Entre los diversos sentidos que este autor le da a la narración, se destaca el hecho de contar historias como una forma privilegiada del ser humano de construir su identidad, y como un modo de pensar y de promover mundos posibles y proyectos de vida realizables.

La narración constituye, entonces, una forma de expresión típicamente humana en la que sujetos se ven involucrados en situaciones desequilibrantes que los mueven a actuar para encontrar una resolución. Esta organización discursiva requiere siempre la presencia de un narrador que relate los acontecimientos.

Según Bassols y Torrent (1997), la mayoría de los autores que han estudiado la configuración de la narración coinciden en representarla de la siguiente manera:

Situación inicial o planteamiento ANTES	Transformación o nudo PROCESO	Situación final o resolución DESPUÉS
---	-------------------------------------	--

La narración se caracteriza por una situación que se transforma en el tiempo. Para comprenderla es necesario reconocer las relaciones de causalidad explícitas o implícitas, y entender el orden temporal en el que suceden las acciones y reconstruirlo cuando no se presenta de manera lineal. Siguiendo a Van Dijk (1983), los sucesos narrativos acontecen en determinado marco, lo que da lugar a los episodios que conforman la trama de la historia.

Los textos que narran son centrales en el acceso de los estudiantes a una cultura común. La aparición de esta organización discursiva en cada CLE responde a la voluntad de dar un lugar prioritario a la lectura y a la escritura de géneros discursivos especialmente vinculados con la literatura, dado que el conocimiento literario circula en la sociedad y se integra al currículo escolar a través de distintos géneros: cuentos, fábulas, leyendas, mitos, novelas, poemas.

La narración ha tenido un gran desarrollo que se remonta a los orígenes de la humanidad. Con la creación de la escritura, surgieron nuevos modos de decir que dieron lugar a dos vertientes narrativas: la narración no ficcional (crónicas, historiografías, biografías...) y la narración ficcional o literaria (cuentos, novelas, fábulas...). En esta última creación sociocultural adquiere relevancia la función estética.

Según Colomer (2005, 81), los textos literarios «introducen a los niños a nueva forma de comunicación en la que importa el cómo y en la que uno se detiene a apreciar la textura y el *espesor* de las

palabras». Esta autora señala, además, que la literatura permite «la incursión en la tradición cultural, en una especie de plaza pública donde se reúnen todas las perspectivas desde las que los humanos han contemplado el mundo, allí donde resuena el coro de voces, el patrimonio de textos que se han acumulado a lo largo de los siglos».

Selección de géneros narrativos

La narración como organización discursiva está presente en un sinnúmero de situaciones de interacción comunicativa y da lugar a distintos géneros. Sobre este universo se efectuó la selección de algunos de los géneros sugeridos por el *Programa de Educación Inicial y Primaria* (ANEP-CEIP, 2008).

Para secuenciar el grado de complejidad de la narración en los CLE 4, 5 y 6, se propone la distinción entre narración ficcional y no ficcional. En el CLE 4 solo se trabaja con géneros ficcionales, mientras que en los CLE 5 y 6 se incluye la narración no ficcional. Los dos últimos CLE presentan dos textos narrativos principales, uno ficcional y otro no ficcional. El capítulo «A puro cuento. La narración» se divide en dos secciones en dichos CLE, cada una correspondiente a una de estas vertientes narrativas. A la vez, cada sección se focaliza en los aspectos característicos de los géneros que estudia, con la finalidad de que el niño los aprehenda para poder realizar, luego, conexiones entre ellos.

Como narraciones ficcionales, en los CLE 4, 5 y 6 se presentan el mito, la leyenda, la novela breve y el cuento de ciencia ficción, y como narraciones no ficcionales, la crónica y la autobiografía.

En las siguientes páginas se desarrollan los géneros discursivos narrativos que se trabajan en los CLE 4, 5 y 6.

Mito y leyenda



CLE 4

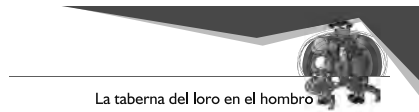
En el CLE 4 se abordan el mito y la leyenda. Los textos principales seleccionados son «El origen de la Tierra» (mito guaraní) y «¿Por qué la ballena vive en el mar?» (leyenda tehuelche), ambos versionados por el escritor y antropólogo argentino Miguel Ángel Palermo en sus libros *Cuentos que cuentan los guaraníes* y *Cuentos que cuentan los tehuelches*, respectivamente.

Estos géneros tienen su origen en las culturas orales primarias (Ong, 1987), cuyo modo de pensamiento difiere de la manera de pensar y de estar en el mundo occidental y letrado actual. En esas culturas los mitos y las leyendas eran considerados verdaderos.

Los *mitos* refieren a un orden del mundo anterior al actual y surgieron como modo de explicar el origen y la naturaleza de los fenómenos trascendentes para la vida, como por ejemplo el día y la noche, las estaciones, el surgimiento del ser humano, etcétera. Están protagonizados por dioses y por personajes sobrenaturales. Las *leyendas*, por su lado, se distinguen de los mitos en que su alcance es más limitado, narran el origen de una entidad concreta: una planta, un animal o un lugar, por ejemplo, y están protagonizadas por héroes sobrenaturales y personajes históricos. Cabe destacar que la pretensión de clasificar y de definir propia del pensamiento racional y científico le resultaba ajena a estas culturas.

En el CLE 4 se plantea el origen de los textos de tradición oral, que oficia de fuente de los relatos, y de la tradición escrita, que los recoge y los recrea. A partir de los textos seleccionados en este cuaderno, se trabaja sobre estas tradiciones y sus diferencias, además de ahondar en las características propias de cada género narrativo.

Novela corta (*nouvelle*) y crónica



La taberna del loro en el hombro

1

Dudo que, en mil leguas a la redonda, alguien tenga una historia tan increíble, elucianante y endemoniadamente hermosa como la mía y la de mis dos abuelos. Una historia que comenzó por los tiempos de pobreza más difíciles que se hayan vivido en mi tierra, en una casa donde apenas se comía un plato de lentejas con arroz, una noche sí y otra no.

Y las aseguro que de lo ocurrido se van a enterar exactamente dentro de cuatrocientos años. Ni uno más ni uno menos. Es decir: hoy.

Todo empezó el día en que mi abuelo Hermes apareció en nuestra casa con un polvoriento botellón de vino francés aferrado por el pico, asegurando a gritos, como un viejo loco pero muy alegre, que se lo había conseguido gentilmente un marino holandés llamado Leendert van Rijn, en una taberna del puerto de Willemstad en la isla de Curazao.

—¿Cuándo ocurrió eso, abuelo? —le pregunté, simulando que creía todo lo que dijese.

—Hoy, a la hora de la siesta, a las tres de la tarde. Y si quieres creer me crees y si no, me crees sin querer. —dijo, mientras dejaba caer un chorro lento y espeso de vino color sangre de toro en un vaso de vino grueso. Luego lo miró a través y se lo bebió hasta lo último, como si temiese que alguien llegase de pronto y lo obligara a compartirlo.

Sin embargo, aquel hombre oscuro y realmente muy antiguo, que debía escapar un aroma extraño a hualles, a vates gigantes y a vainilla de México, me desconcertaba. Jamás había visto uno igual en ninguna casa del pueblo de Mosquitos.

En realidad, hacía mal en turbarme, pues el abuelo Hermes jamás mentó. Y eso significaba que debía creer seriamente en su relato: es decir, que había estado de verdad a la hora de la siesta en una taberna del puerto de Willemstad en la isla de Curazao, cerca de Venezuela, en el mar Caribe, a diez mil quinientos de distancia. Y que además había regresado una hora más tarde, como si tal cosa, a nuestra casa de Mosquitos, en el corazón del Uruguay.

Pero lo que de verdad no entraba en mi cabeza era que había estado en el puerto de Willemstad a la hora de la siesta, pero... cuatrocientos años atrás. Porque el abuelo decía que el amigo que le había regalado aquella botella de vino tinto, que oía al mejor de los vinos del mundo, era un intrépido marino llamado Leendert van Rijn, de quien aseguró que en 1654 le había arrebatado la corona española las islas vecinas de Bonaire y Aruba, solo con veinte arcabucos holandeses.

Pero todo esto, tan difícil de creer, pude comprobarlo con mis propios ojos a través de un capicrío del marefallo: solo, una tarde después de una siesta, cuando el abuelo Hermes se levantó de la cama, salió al patio y se sentó a la sombra de las madreleas, a esperar que yo le llevase el vaso del té helado fresco de todas las tardes.

Mientras tanto, se desahogó, levantó sus potentes brazos al cielo como si quisiera tocar las flores de la enredadera y lo hizo con tanta energía que perdió el equilibrio, la silla se fue hacia atrás y, al fin, dio su cráneo contra las losas de piedra del patio.



La catástrofe del acorazado brasileño Solimoes

(Ocurrida el 19 de mayo de 1892)



Pocos días hace que, recordando con un amigo los desastres marítimos que se han sucedido durante este año fatal, citáramos la catástrofe del Solimoes como una de las más terribles entre las que han ocurrido hasta ahora en nuestras costas bañadas por el flujo de la Títere y el océano Atlántico. Coincidió que en esos días llegó a la ciudad el encargado del faro del Polonio, don Pedro Gruppilo, con el que conversamos largamente acerca del acontecimiento que tan triste impresión produjo en toda América.

Cambiemos ideas, discutimos los detalles ya tratados en anteriores entrevistas y sacamos en consecuencia nuevos datos que pueden servir para esclarecer algo del profundo misterio que hasta hoy envuelve el siniestro de aquella importante nave de la armada brasileña.

Me volvió a hacer Gruppilo la prolija reseña del arbo al faro de los cinco naufragos, a las 11 de la noche del día 19 de mayo. También me contó sobre su sorpresa y sus angustias al conocer el desastre y sobre su imposibilidad de lanzarse en seguida al mar en auxilio de los infortunados tripulantes del Solimoes por no tener embarcaciones prontas ni gente de que echar mano en aquella ineluctable noche.

El enfermero José Correa Maguana, el más despierto de los cinco salvados, le relató cómo se había producido el suceso. Venían navegando con bastante mal tiempo, después de muchas contrariedades durante la travesía, por tempestades que los sorprendieron. Al llegar a la vista del faro del Polonio se sintió de repente un choque tremendo que causó mucha alarma.

Según Correa, el comandante los ordenó ir a y a cuatro tripulantes más que fueron en seguida a tierra con una embarcación en demanda de socorros inmediatos. A los pocos instantes de haberse alejado del buque, oyeron una violenta explosión, que juzgaron sería de las calderas, acompañada por los tristes clamores de los que no sobrevivieron. Por último, Correa refirió las penurias que sufrieron hasta que pisaron la desamparada costa cubierta por las rompieñas y los arrecifes, y lograron salvarse milagrosamente.

El Solimoes se hundió con la velocidad con que el rayo rasga y ilumina el oscuro firmamento sin dejar señales de su lugar cercano: así, aquella desdichada nave, centro y vivienda de tantos estimables seres, cruzó con rapidez sobre las neblinas azules del Polonio, dejando apenas estela de espumas en su marcha, hasta que súbitamente las hambrientas olas abrieron sus dilatados fauces y la tragara!

Antonio Lussich (Uruguay). Naufragios célebres. Cabo Polonio, Banco Inglés y Océano Atlántico. I Libros.

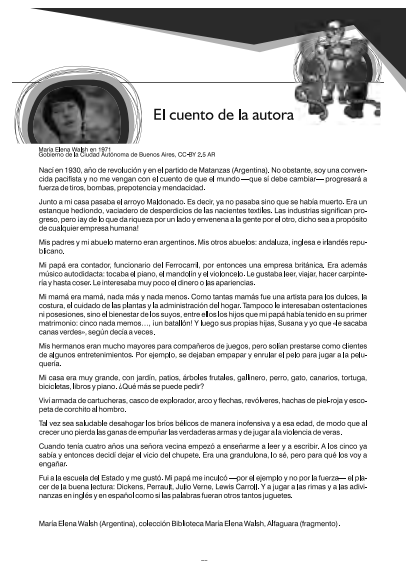
CLE 5

En el CLE 5 se aborda la novela corta, también llamada *nouvelle*, y la crónica. Los textos principales son, respectivamente, dos capítulos de *La taberna del loro en el hombro*, de Mario Delgado Aparain, y «La tragedia del acorazado Solimoes», del libro *Naufragios célebres. Cabo Polonio, Banco Inglés y Océano Atlántico*, de Antonio Lussich, que trata sobre un naufragio ocurrido en las costas de Rocha.

La *novela corta* es un relato ficcional caracterizado por poseer una extensión mayor a la del cuento y menor a la de novela. Evidencia una economía de recursos, como los cuentos, pero, a diferencia de ellos, tiene una trama más compleja. Puede plantear un argumento fantástico o uno basado en la realidad. Presenta con intensidad la evolución de los personajes, ya sea desde su accionar o desde su mundo interior. Tanto los personajes como sus acciones se ubican en coordenadas espacio-temporales más variadas que las observadas en los cuentos. A partir de las características propias de este género se practican las estrategias de lectura que requiere.

La *crónica* es un relato no ficcional que tradicionalmente narraba hechos históricos ordenados cronológicamente. Sin embargo, dado que se trata de un género muy antiguo (san Isidoro, el primer cronista español, es del siglo XI), tanto su forma como su contenido se han ampliado y modificado. Actualmente, este género incluye crónicas de viajes, periodísticas, deportivas o policiales, que narran lo acontecido recientemente.

Cuento de ciencia ficción y autobiografía



CLE 6

El CLE 6 presenta el cuento de ciencia ficción «Cómo se divertían» de la antología *Lo mejor de Isaac Asimov*, cuya selección de textos fue realizada por el mismo autor, y un fragmento de la autobiografía de María Elena Walsh, «El cuento de la autora».

En el *cuento de ciencia ficción* la trama narrativa acontece en coordenadas espacio-temporales irreales, que se proyectan hacia el futuro. En sus historias predomina lo imaginario unido a una reflexión sobre la vida humana, dado que sus autores suelen adoptar una actitud crítica sobre los problemas de la actualidad. En los cuentos y novelas de ciencia ficción se realizan hipótesis sobre logros científicos y técnicos del futuro, explicados racionalmente, aspecto que los diferencia del cuento fantástico. A su vez, emplean la ciencia como disparadora de la fantasía. La anticipación de inventos y de situaciones que, en muchas ocasiones, se desarrollan años después es otra característica de este género.

Una *autobiografía* es la historia de vida de una persona contada por ella misma; por este motivo se narra en primera persona y está teñida de la subjetividad del protagonista que se refleja en las anécdotas, descripciones, emociones y opiniones relatadas. Al mismo tiempo, es común la inclusión en ella de las voces de otros, ya sea en estilo directo o indirecto. La autobiografía puede aparecer como información complementaria sobre el autor en un libro o conformar en sí misma una obra.

Cuando se narra la historia de vida de otra persona, el género se denomina *biografía*. En ocasiones, la historia narrada en las biografías recibe un tratamiento literario que hace que el biografiado se convierta en un personaje novelesco. Esto es más difícil que ocurra en una autobiografía, a pesar de lo cual siempre hay una selección de hechos y una reconstrucción literaria de la realidad.

La elección de estos textos permite que se establezca un diálogo entre el cuento «Cómo se divertían», que trata de las escuelas del futuro, y la autobiografía de María Elena Walsh, en la que ella hace referencia a su niñez y a su vida escolar.



Ejemplos de actividades de «A puro cuento. La narración»

Tema

Contenidos

- Tema global.
- Identificación de información local.
- Inferencias textuales, ideas principales y secundarias.

Fundamentación

Para la comprensión de una narración es fundamental inferir el tema, entendido como el asunto que desarrolla el relato. Para lograrlo es preciso discernir entre los hechos temáticamente relevantes y los que aportan información secundaria en la narración.

Descripción

En el CLE 4, la determinación del tema parte de una lista de expresiones alusivas a mitos. Se propone el reconocimiento de aquellas que se vinculan con el mito leído: «El origen de la Tierra». También se propone la construcción de la noción de mito mediante un cuestionario cuyas respuestas brindan una descripción del género.

En los CLE 5 y 6, la determinación del tema se apoya en una lista de expresiones que sintetizan algunos núcleos narrativos y otras que funcionan como distractores. En este caso, el estudiante debe identificar las vinculadas temáticamente y, además, seleccionar las que resumen el relato.

La primera actividad del CLE 6 añade una complejidad al proponer la redacción de expresiones que resuman de qué trata el cuento «Cómo se divertían», a partir de un conjunto de sintagmas nominales («las lecciones del maestro automático», «la desobediencia de Margie», etc.), que se brindan como ejemplo. Resulta una oportunidad valiosa para la enseñanza de estas estructuras.

En la segunda actividad de los CLE 5 y 6, el estudiante debe decidir si las preguntas que se le presentan pueden ser respondidas luego de leer el texto. Para hacerlo, necesitará releerlos en busca de información local, poniendo en práctica una estrategia metacognitiva con un objetivo particular.

CLE 4

¿Cuál es el tema?

Después de leer «El origen de la Tierra» responde sí o no.

¿El tema responde a las preguntas de la portada del cuento?

¿Las expresiones identifi-
cadas son relevantes?

¿Cuenta una historia?

¿Tiene como protagonista a un ser humano?

¿El protagonista es un ser extraordinario?

¿Presenta personajes excepcionales?

La historia que presenta, ocurrió en el mundo tal como lo conocemos hoy?

¿Tacha las expresiones que no se relacionan con este mito.

El origen del día y la noche
El origen de los seres humanos
El origen de las primeras palabras
El origen de los volcanes
El origen de la música
El fin de la Tierra
El origen de los ríos
El origen de los animales
El origen del castigo
La creación de la Tierra
El origen del mar
El origen de la vida

Encierra la respuesta (R) y la pregunta (P) que faltan.

P: ¿Por qué Nandor creó a los dioses?

R: _____

P: ¿Nandor pensó que era mejor que hubiera cuerpos sin almas, por eso creó a los humanos, para que cuando dejara su vida en el suelo, desapareciera los almas y en su lugar creciera el pasto.

CLE 5

¿Cuál es el tema?

Tacha las expresiones que no se relacionan con el tema de los capítulos leídos de La historia del libro en el mundo. Encierra la expresión que mejor resume el tema.

La amistad entre el abuelo Hermes y Leonardo Rey
El viaje de un niño con sus abuelos
El viaje turístico del abuelo Hermes
El crecimiento de la ciudad Juana
La trifulca en una taberna de Villanueva
Un viaje fantástico a través del tiempo a un lugar lejano
La prosperidad del pueblo de Mosquitos
Un viaje en una máquina del tiempo
El rapido del marino holandés
Un viaje en una nave intergaláctica
Las consecuencias de la guerra en el pueblo de Mosquitos
La llegada de un pirata al pueblo de Mosquitos

Identifica cuáles de estas preguntas pueden contestarse después de leer el texto. Responde sí o no.

¿Quién tiene razón acerca de Leonardo Rey? ¿El abuelo o la abuela?

¿Cuántos libros tiene el abuelo Hermes en un momento?

¿Qué siente el niño frente a lo que le sucede a su abuelo?

¿De qué se trata este cuento?

¿De qué se trata este cuento?

¿De qué se trata este cuento?

¿De qué se trata este cuento?

Completa el cuadro con un suceso de este cuento que pueda ocurrir en la realidad y dos sucesos fantásticos.

Suceso realista	Suceso fantástico
La comunicación entre el abuelo y la abuela.	

CLE 6

¿Cuál es el tema?

Tacha las expresiones que no se relacionan con el cuento «Cómo se divertían». Encierra la que lo resume.

Los juegos de Margie en el recreo de su escuela.
La compra realizada por Tommy.
Los cuentos del futuro sobre los niños de ahora.
Las protecciones de Margie en su cuarto.
El maestro de Margie y Tommy.
Las lecciones del maestro automático.
El diálogo entre dos niños del futuro sobre el encuentro de un loro muy antiguo.
La desobediencia de Margie.
Los pensamientos de Margie sobre su escuela.
Las aventuras de Tommy y Margie.
Las diferencias entre las escuelas del pasado y las escuelas del presente de los protagonistas.
Las aventuras del maestro mecánico en el planeta.

Rescribe estas dos expresiones para que se relacionen con el cuento.
La amistad entre Margie y Tommy.

El punto que Margie sentía por él a la escuela.

Encierra tres expresiones que se relacionan con el cuento.

1. _____

2. _____

Identifica cuáles de estas preguntas pueden contestarse después de leer el cuento. Responde sí o no.

¿Cuál era la compra de Margie y Tommy?

¿Qué día compró Margie a Juan?

¿Cuándo le contó al abuelo a su nieto cómo eran los niños de antes?

¿Cómo eran los niños?

¿Cuáles el diálogo en el que Margie recordaba las respuestas de sus exámenes?

¿Por qué Margie odiaba la escuela?

¿Por qué se había ido el maestro mecánico de Margie?

Fuente

Contenidos

- Elementos básicos de la situación de enunciación: quién, a quién, qué, dónde, cuándo.
- Inferencias a partir de elementos paratextuales: tapa, contratapa y lomo del libro; títulos e imágenes.
- Datos bibliográficos.
- Transmisión oral y escrita.

Fundamentación

El reconocimiento de la fuente en la narración es fundamental para identificar la situación de enunciación del texto y diferenciarla de la voz narrativa. A su vez, conocer dicha situación sirve para distinguir la narración ficcional de la no ficcional y para reflexionar acerca de las formas de transmisión (oral o escrita) de los textos.

Reconocer los datos bibliográficos, identificar la información paratextual, conocer qué información brindan las distintas partes de un libro, comparar ediciones y distinguir originales son aspectos del comportamiento lector que contribuyen a la comprensión.

Asimismo, el completamiento de fichas bibliográficas ayuda a ordenar la información para su recuperación.

Descripción

Establecer las diferencias entre las formas de transmisión oral y la escrita es imprescindible para entrar en el mundo de los mitos y las leyendas. Por esa razón, en el CLE 4 se sistematizan las características principales de cada una. Dado que el género se estudia a partir de una versión escrita y publicada del mito «El origen de la Tierra», se propone la lectura de paratextos y su registro en fichas bibliográficas.

En el CLE 5 el trabajo con la fuente ayuda a distinguir los relatos ficcionales de los no ficcionales. Acciones tales como identificar el año y la ciudad de edición, y diferenciarlos del año y del lugar del acontecimiento real relatado en la crónica «La tragedia del acorazado *Solimoës*» favorecen la comprensión, puesto que apuntan a identificar el hecho histórico por un lado y, por el otro, su registro escrito. Además, en la actividad propuesta se agrega información sobre la primera edición del libro *Naufraios célebres. Cabo Polonio, Banco Inglés y Océano Atlántico* de Antonio Lussich, del año 1893, fuente de la crónica estudiada. De esa manera, el estudiante podrá comparar la edición actual con la inicial, conocer que existen varias ediciones de una misma obra y manejar el valor histórico de algunas de ellas, para desarrollar, así, su comportamiento lector.

En el CLE 6, dado que el cuento «Cómo se divertían» es una traducción del inglés, se proporciona la tapa del libro en su versión original y en español. Un fragmento de la introducción del propio autor (Isaac Asimov) permite conocer la singular historia del cuento y contribuye a construir la noción de antología.

Fuente: la transmisión oral

Transmisión oral

Todo lo que se dice al hablar se transmite oralmente. Los cuentos que se escuchan en la escuela son transmitidos oralmente. Los cuentos que se leen en el libro son transmitidos por escrito.

Datos del mito en su versión oral

Autor	El pueblo gitano
Título	El cuento de la Tierra
¿Cómo se transmite?	Se transmite en la escuela
Lugar y fecha	La escuela, en la ciudad de Buenos Aires, en el año 1980
Forma de transmisión	Oral

Transmisión escrita

La versión escrita del cuento que se lee en el libro es transmitida por escrito. Los cuentos que se leen en el libro son transmitidos por escrito.

Datos del mito en su versión escrita

Autor	El pueblo gitano
Título	El cuento de la Tierra
Edición	La primera edición
Forma de transmisión	Escrita

CLE 4

Fuente: la crónica

Las crónicas del mito y sus datos bibliográficos que se relacionan con el tema de la crónica.

Datos bibliográficos

Autor	Antonio Lussich
Título	La tragedia del acorazado Solimoës
Edición	La primera edición
Lugar y año de edición	Buenos Aires, 1980
Año de la primera edición	1980

CLE 5

Fuente: la antología de cuentos de ciencia ficción

Las tres tapas de la obra, el fragmento de la introducción a esta antología, los datos bibliográficos del autor y los datos bibliográficos del cuento.

Datos bibliográficos

Autor	Isaac Asimov
Título	Los cuentos de ciencia ficción
Edición	La primera edición
Lugar y año de edición	Buenos Aires, 1980
Año de la primera edición	1980

Datos del cuento

Autor	Isaac Asimov
Título	Los cuentos de ciencia ficción
Edición	La primera edición
Lugar y año de edición	Buenos Aires, 1980
Año de la primera edición	1980

CLE 6

Orden temporal

Contenidos

- Narraciones con más de un episodio.
- Ubicación espacial y orden temporal.
- Resumen: selección y jerarquización de información.

Fundamentación

En la organización discursiva narrativa todo acontece en el tiempo, a veces narrado linealmente, a veces no. Entender el orden temporal en el que se suceden las acciones y reconstruirlo cuando no se presenta de manera lineal es necesario para comprender la trama narrativa y poder resumirla. Resumir es un modo de apropiarse de la narración para compartir y recomendar lo leído, actividades que hacen al comportamiento lector. Supone jerarquizar y ordenar los hechos, y volver a crear un texto semánticamente fiel, formalmente distinto y más breve que el texto original.

Descripción

En los CLE 4, 5 y 6 el ordenamiento temporal se propone a partir de una lista de enunciados que resumen los hechos y que se presentan en desorden. Para reconstruir el orden de la historia se deberá releer con este propósito.

En el CLE 4 el orden de la historia y el orden de la narración coinciden. Al tratarse de un mito de creación, la sucesión es arbitraria y depende de las acciones de Ñanderú, el dios creador.

En el CLE 5, el relato también respeta la linealidad cronológica, pero se superponen dos marcos espacio-temporales. Para resolver la actividad es necesario comprender las relaciones de causa y consecuencia que vinculan los hechos en los capítulos leídos de *La taberna del loro en el hombro*.

En el CLE 6, la actividad se complejiza, ya que la narración no es fiel a la cronología en la que acontecieron los hechos, por lo tanto es imprescindible reconstruir el orden temporal del cuento «Cómo se divertían».

En los tres CLE se propone la escritura de un resumen. Este tiene a la actividad anterior (ordenamiento de los hechos) como insumo o planificación de la redacción. En los tres cuadernos se cede progresivamente la palabra al estudiante para que, en el CLE 6, tenga la oportunidad de escribir el resumen en forma autónoma.

CLE 4

¿Cuál es el orden de los hechos?

Ordena los datos que sigue Ñanderú para crear la Tierra.

1	Ñanderú crea el mundo.
2	Ñanderú crea la Tierra con el viento.
3	Ñanderú crea el agua y la tierra.
4	Ñanderú crea el fuego y el agua.
5	Ñanderú crea el sol y la luna.
6	Ñanderú crea el viento y el agua.
7	Ñanderú crea el mundo.

Completa el resumen de cómo Ñanderú creó el mundo. Escribe las partes respetando el orden que los datos en el listado anterior.

Alondro en el día de los gigantes, creador de la Tierra.

Primero se creó a sí mismo. Luego

A continuación

Después

Y enseguida

Más tarde

Finalmente

Hasta a hoy, el mundo se ha creado. Así como lo ves hoy, así como lo ves hoy.

CLE 5

¿Cuál es el orden de los hechos?

Numera los hechos de acuerdo con el orden en el que acontecieron en la narración.

1	El viento sopla fuerte en su casa con un trueno de una trueno para verlo en el punto de la historia.
2	Después, luego de una noche, el viento le llevó un vaso de leche al albañal, al patio, como todos los días.
3	El viento paró en su casa en la mano mirando el vaso vacío desde arriba entre su albañal y el punto de la historia.
4	Después, la albañal paró en su casa para verlo, mirándolo por la historia del albañal.
5	El viento paró en la cabeza de la mesa, con el vaso de leche y un trueno de una trueno.
6	El viento paró en la cabeza de la mesa, con el vaso de leche y un trueno de una trueno.
7	El viento paró en la cabeza de la mesa, con el vaso de leche y un trueno de una trueno.
8	El viento paró en la cabeza de la mesa, con el vaso de leche y un trueno de una trueno.

Completa el resumen del segundo capítulo de la novela con las expresiones del recuadro, y el último enunciado con tus propias palabras.

En la noche de la historia, la albañal paró en su casa con un trueno de una trueno para verlo en el punto de la historia. Después, luego de una noche, el viento le llevó un vaso de leche al albañal, al patio, como todos los días. El viento paró en su casa en la mano mirando el vaso vacío desde arriba entre su albañal y el punto de la historia. Después, la albañal paró en su casa para verlo, mirándolo por la historia del albañal. El viento paró en la cabeza de la mesa, con el vaso de leche y un trueno de una trueno. El viento paró en la cabeza de la mesa, con el vaso de leche y un trueno de una trueno. El viento paró en la cabeza de la mesa, con el vaso de leche y un trueno de una trueno.

CLE 6

¿Cuál es el orden de los hechos?

Numera los hechos de acuerdo con el orden en el que acontecieron en la narración.

1	El viento sopla fuerte en su casa con un trueno de una trueno para verlo en el punto de la historia.
2	Después, luego de una noche, el viento le llevó un vaso de leche al albañal, al patio, como todos los días.
3	El viento paró en su casa en la mano mirando el vaso vacío desde arriba entre su albañal y el punto de la historia.
4	Después, la albañal paró en su casa para verlo, mirándolo por la historia del albañal.
5	El viento paró en la cabeza de la mesa, con el vaso de leche y un trueno de una trueno.
6	El viento paró en la cabeza de la mesa, con el vaso de leche y un trueno de una trueno.
7	El viento paró en la cabeza de la mesa, con el vaso de leche y un trueno de una trueno.
8	El viento paró en la cabeza de la mesa, con el vaso de leche y un trueno de una trueno.

Completa el resumen del cuento «Cómo se divertían» respetando el orden que los datos en el listado anterior.

El 17 de mayo de 2152, Ñanderú creó el mundo con el viento y el agua.

Sucesos

Contenidos

- Organización del cuento: marco, complicación y resolución.
- Sucesos que constituyen la trama del cuento.
- Diálogo en la narración.
- Voces de los personajes.

Fundamentación

Comprender una narración implica poder reconstruir la trama e inferir las motivaciones de los personajes. La trama se compone de sucesos, pero estos, a su vez, dependen de los personajes insertos en determinado marco que, al estar involucrados en situaciones desequilibrantes, intentan con sus acciones encontrar una resolución. Es así como el lector de narraciones, al analizar los móviles de los personajes, además de comprender mejor la historia, aprende a pensar poniéndose en el lugar de otros.

Descripción

En los CLE 4, 5 y 6 las actividades giran en torno a renarrar la historia, mediante el completamiento de viñetas de historieta. Para ello deben asumirse dos perspectivas diferentes: por un lado, completar los globos con la voz de los personajes, transcribiendo fragmentos de los diálogos del texto original o inventándolos y, por otro, resumir los sucesos presentados en cada cuadro, asumiendo la voz del narrador.

En el CLE 4 se propone la redacción del suceso que resuelve el conflicto y da cierre a la leyenda «¿Por qué la ballena vive en el mar?», sin la apoyatura de la ilustración.

En el CLE 5 la historieta facilita la comprensión del planteo fantástico de la trama de los capítulos leídos de la novela *La taberna del loro en el hombro*, en la que los acontecimientos suceden en dos momentos históricos diferentes en forma simultánea.

En el CLE 6, el estudiante debe escribir, además de los diálogos, los pensamientos de Margie, la protagonista del cuento «Cómo se divertían», sobre lo sucedido, desde su subjetividad.



CLE 4



CLE 5



CLE 6

Conectores en la narración

Contenidos

- Organización del texto en función de la intencionalidad.
- Ubicación espacio-temporal en el marco del cuento.
- Conectores temporales.
- Conectores de causa-consecuencia.

Fundamentación

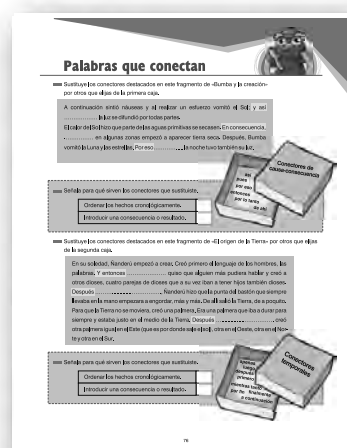
Los conectores característicos de la organización discursiva narrativa (temporales y de causa-consecuencia) son fundamentales para la ilación del discurso: guían el avance temporal y explicitan la relación lógica de los sucesos narrados.

Para superarse en su nivel lector y escritor, es importante que el estudiante se familiarice con un conjunto de conectores que le permitan organizar su texto y, especialmente, que comprenda el tipo de relaciones lógicas y cronológicas que estos establecen.

Descripción

En el CLE 4, la sustitución de los conectores usados en los mitos leídos, por otros de igual función, da pie a la reflexión metalingüística acerca de su función y significado.

La presencia de diversos conectores en las producciones escritas es fundamental para lograr textos bien cohesionados. Por ese motivo, en los CLE 4, 5 y 6, en las instancias de producción de textos narrativos extensos, se brindan varios conectores como insumo para la escritura, con el fin de ampliar el léxico disponible del estudiante. Más tarde, en la instancia de revisión, siempre se llama la atención sobre su utilización.



Descripción

Contenidos

- Descripción de los personajes principales y secundarios.
- Descripción de acciones.
- Comparación en la descripción.
- Conectores de comparación, contraste y oposición.

Fundamentación

La descripción en la narración está al servicio del marco (lugar y tiempo), de la caracterización de los personajes y de los objetos presentes en el texto. A diferencia de las descripciones empleadas en las explicaciones, la narración literaria presenta figuras retóricas que la caracterizan (comparaciones, metáforas, adjetivaciones impropias), que se emplean con la finalidad de despertar emociones, generar climas narrativos, mostrar la subjetividad del narrador... Al describir, el estudiante pone en juego sus conocimientos léxicos, sintácticos y literarios.

Descripción

En el CLE 4 se introduce el tema mediante la caracterización de los personajes protagónicos de la leyenda «¿Por qué la ballena vive en el mar?». Luego de su relectura, se propone adjudicarle a cada personaje sus cualidades, a partir de un conjunto de atributos brindados. Posteriormente, con esos insumos, se pide al estudiante que escriba el retrato de uno de ellos.

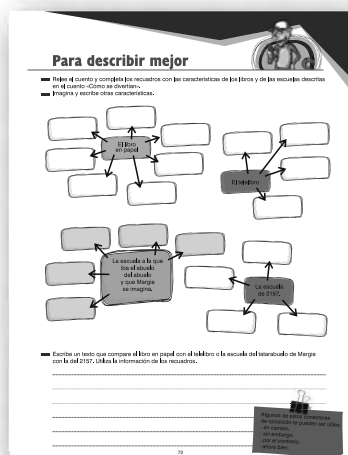
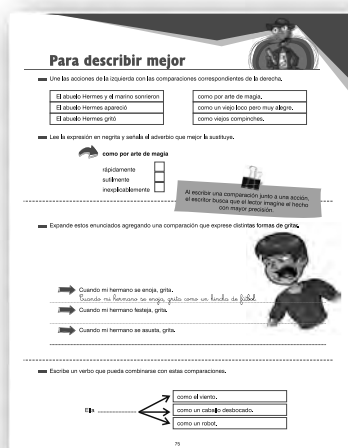
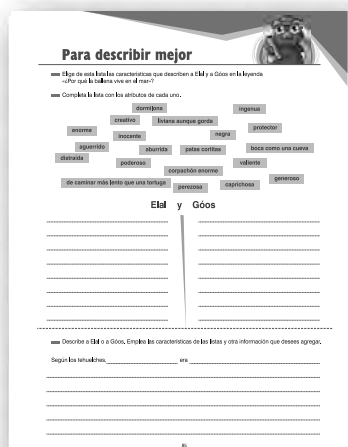
En el CLE 5 se aborda el uso de comparaciones en la descripción de acciones, tomando ejemplos de los modos de decir de Delgado Aparain en *La taberna del loro en el hombro*. A partir del análisis de estos ejemplos, se exploran otros modos de decir.

En el CLE 6, la actividad se basa en la descripción de un objeto y una institución, claves en el cuento de Asimov: libro (en papel y telélibro) y escuela (actual y del año 2157). En un primer momento, se propone completar esquemas con sus características esenciales. Para ello, es preciso releer el cuento, ya que algunas están explícitamente mencionadas y otras deben ser inferidas. Por último, tomando los esquemas como planificaciones, se propone la redacción de un texto sobre uno de los elementos (libro o escuela) en el que se integren descripción y comparación.

CLE 4

CLE 5

CLE 6



Voces de la narración

Contenidos

- Polifonía: voz del narrador y voces de los personajes en los cuentos.
- Discurso referido: estilo directo y estilo indirecto.
- Marcas que distinguen al narrador de los personajes.
- Verbos de lengua en el discurso directo.
- Marcadores en el diálogo: la raya.

Fundamentación

La organización discursiva narrativa se caracteriza por presentar varias voces que enuncian (narrador y personajes), es decir, es polifónica. Esto enriquece los textos, pero también los complejiza. Para avanzar en su nivel lector, el niño debe poder identificar la voz que enuncia y determinar su perspectiva.

A la vez, debe manejar adecuadamente en la escritura la incorporación de otras voces. En este sentido, es importante el trabajo con los estilos de discurso referido, tanto el directo como el indirecto, dado que es a través de ellos que los personajes expresan su punto de vista. Para trabajar con estos estilos se ponen en juego conocimientos ortográficos (dos puntos y rayas) y gramaticales (verbos de comunicación, deixis).

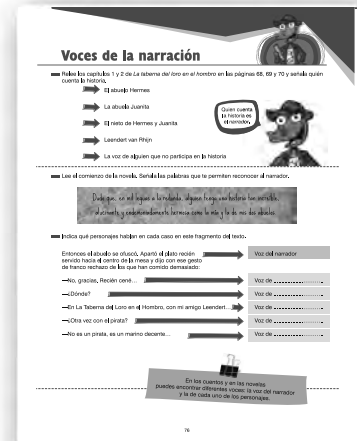
Descripción

En el CLE 5 la identificación del narrador, definido como aquel que cuenta la historia, se realiza señalando las palabras que permiten reconocerlo en un fragmento de *La taberna del loro en el hombro*. Al tratarse de un narrador-personaje, este reconocimiento resulta accesible, ya que el estudiante puede buscar e identificar las marcas de la narración en primera persona. La diferenciación de la voz del narrador y la de cada uno de los personajes se plantea como ejercicio que cierra la propuesta.

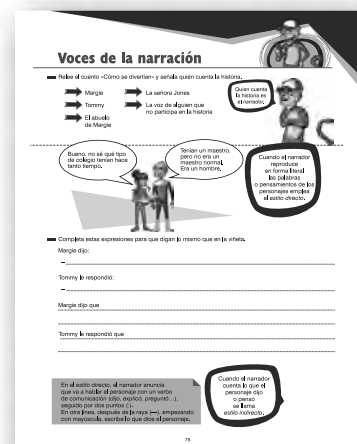
En el CLE 6, la identificación del narrador en tercera persona en el cuento «Cómo se divertían», noción que resulta más abstracta y difícil de captar, se logra al descartar a los personajes como narradores.

En una segunda actividad, se plantea la reescritura de parlamentos en estilo directo y en estilo indirecto. En ambos casos, la producción se encuentra andamiada y puede ser utilizada como marco para la enseñanza de este tema.

CLE 5



CLE 6



Realidad o ficción

Contenidos

- Crónicas.
- Novela de aventuras.
- Episodios en la novela.
- Narraciones ficticiales y no ficticiales.

Fundamentación

La organización discursiva narrativa tiene un vasto desarrollo. Distinguir, dentro de los relatos escritos, aquellos que son ficticiales de los que no lo son resulta fundamental para crecer como lectores. No se trata de una distinción fácil de realizar, ya que los géneros, tanto literarios como no literarios, en la actualidad, se transforman de manera muy dinámica. Para iniciar a los estudiantes en esta distinción se plantea la comparación de algunos rasgos de una novela breve fantástica y una crónica de fines del siglo XIX.

Descripción

La construcción de las nociones de *crónica* y *novela breve* se plantea en el CLE 5 a partir del reconocimiento de sus características fundamentales. A la vez, esta acción permite reflexionar sobre el primero de los géneros mencionados, que aborda la realidad, y el segundo, que aborda la ficción.

Distinguir entre hechos que podrían ocurrir en la realidad y aquellos que no responden a la lógica que esta impone es otro modo de abordar la distinción referida anteriormente. En una segunda actividad se plantea, ante breves relatos de tres hechos, la elección del que resulta pertinente para la escritura de una crónica. Al justificar por qué se descartan dos de los hechos propuestos, el estudiante reflexiona sobre esta compleja problemática.

¿Realidad o ficción?

■ Escribe entera o novela en la etiqueta que corresponde.

La historia es imaginada por un autor. Los personajes de la historia son ficticios. El autor escribe sobre hechos que ubica en un espacio y tiempo imaginarios.	El autor registra una historia que verdaderamente ocurrió. Los personajes de la historia son o fueron reales. El autor registra hechos basados en testimonios y documentos reales.
---	--

■ Sube uno de los siguientes hechos por la lupa a la columna de una crónica. Justifícalo.

1. Un niño y su hermano fueron corriendo a la escuela. Llegaron y pasaron un día de clase en ningún tipo de movimiento.
2. Un niño pasó un par de días en un partido de fútbol en el punto de la escuela. La pelota llegó a la zona y los jugadores se pararon en medio que estaba los niños fueron.
3. Una niña de 10 años fue hallada acorralada en la cima de una gila de 40 metros de altura. Después de estar allí por un tiempo se detuvo.

■ Escoge por qué descartas los otros dos.

Descarté el hecho número porque

Descarté el hecho número porque

■ Subraya la expresión de búsqueda que escribiste en el navegador de Internet de la PC y recórrala información para redactar una crónica.

■ Escribe tu propia expresión de búsqueda.

CLE 5

Escribir narraciones

Contenidos

- Organización del texto en función de la intencionalidad.
- Personajes principales y secundarios.
- Ubicación espacial y orden temporal.
- Recursos para la cohesión: conectores temporales, de adición y de causa-consecuencia.
- Discurso referido en estilo directo e indirecto.
- Ortografía literal, acentual y de la puntuación.

Fundamentación

Al igual que en los otros capítulos de los CLE 4, 5 y 6, en «A puro cuento. La narración», las propuestas de escritura se presentan secuenciadas en tres momentos: planificar, redactar y revisar. De esta manera, se brinda un lugar específico para cada una de estas etapas recursivas, con la intención de contribuir a la sistematización de estos momentos de escritura en los estudiantes.

Una buena planificación, es decir, una rica instancia de generación de ideas, facilita el proceso de puesta en texto, ya que algunos aspectos han sido resueltos en forma previa en las actividades de lectura, por ejemplo. Por último, una vez realizada la redacción, detenerse a revisar el texto que se ha producido posibilita el desarrollo del comportamiento escritor.

La secuencia se inicia con un esquema que resume las características del género al cual adscribe el texto a producir.

Descripción

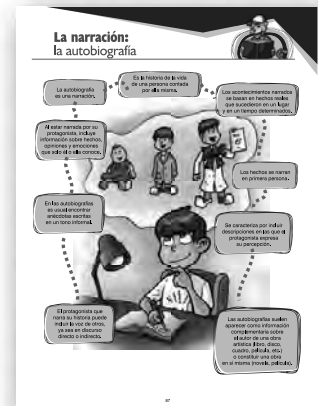
En el CLE 6 la propuesta plantea y guía la escritura de una autobiografía. En la planificación de una autobiografía es fundamental tener en cuenta la selección y jerarquización de los hechos dignos de ser narrados, organizados temporalmente. Para ello se propone que el estudiante confeccione una lista con los que considera hechos significativos de su vida. A partir de esa lista, que puede ser muy diferente para cada niño, se plantea la selección de cinco hechos (según criterios subjetivos) y su ordenamiento cronológico.

Narrar cada hecho, no meramente nombrarlo, requiere de una nueva planificación que es guiada por una serie de preguntas. A su vez, la descripción de personas o de lugares se planifica con esquemas previos, como los propuestos en la página «Para describir mejor» de este CLE.

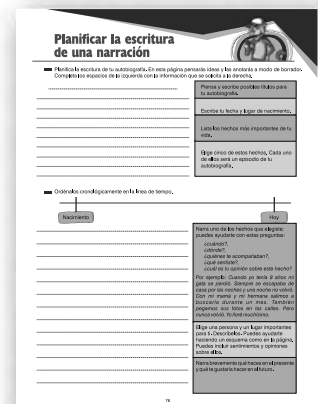
La página «Escribir una narración» organiza la producción párrafo a párrafo, proporcionando en el margen derecho de la hoja instrucciones sencillas. Se presentan, también, tres listas de conectores que pueden ser útiles al momento de la puesta en texto.

La revisión se propone como un momento fundamental del proceso. Una serie de preguntas orienta la lectura y la observación del texto para poner en relación lo escrito con lo planificado. Se brinda, también, una lista de verificación que guía la revisión de la organización cronológica, el uso de conectores y de sinónimos textuales, el acertado empleo del discurso referido y de aspectos ortográficos.

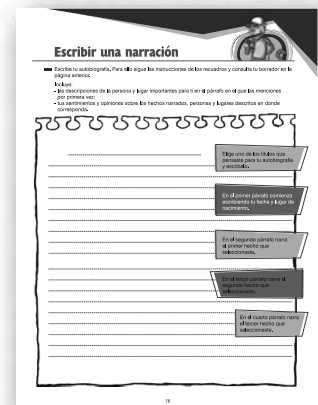
CLE 6



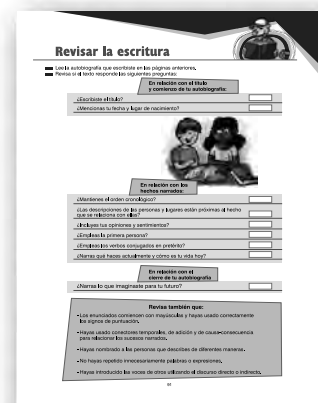
CLE 6



CLE 6



CLE 6



Actividades vinculadas con el conocimiento lingüístico

Las actividades que se describen a continuación mantienen cierta independencia respecto de la organización discursiva. Sus especificaciones teóricas se organizaron sobre la base de criterios gramaticales, ortográficos y léxicos, y aparecen reunidas bajo las siguientes denominaciones: «Para pensar la lengua escrita», «Para escribir correctamente» y «Sumapalabras».

En los próximos apartados de estas *Especificaciones para el docente* se incluyen, a modo de ejemplo, una actividad de gramática, otra de ortografía y otra sobre léxico.

El trabajo con la gramática en los CLE 4, 5 y 6

Para pensar la lengua escrita

En cada capítulo se incluyen actividades de gramática vinculadas con situaciones de producción y comprensión de textos. Estas actividades se basan en los textos principales; en algunas ocasiones, se seleccionaron otros textos que mantienen relación temática con el principal, en función de los contenidos gramaticales sobre los que se buscó generar la reflexión metalingüística.

Di Tullio y Malcuori (2012) definen la *gramática* como la disciplina que se ocupa de estudiar las combinaciones entre elementos significativos de la lengua y los significados que se les asocian. Tradicionalmente se divide en dos partes: la morfología y la sintaxis. La *morfología* se ocupa de los morfemas y de cómo estos se combinan para formar palabras. La *sintaxis* estudia cómo las palabras se combinan formando sintagmas y estos, en la oración. Estas combinaciones responden a regularidades que se formulan como unidades o principios.

¿Por qué enseñar gramática en la escuela?

El papel de la enseñanza de la gramática y su contribución para el aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura ha sido reivindicado en las últimas décadas, desde la didáctica, y también desde las ciencias de referencia.

Para Di Tullio y Malcuori (2012) la enseñanza de la gramática tiene su fundamento en que esta constituye un componente central de la lengua, hecho que se evidencia en la relación que establece con los aspectos discursivos, textuales, sociolingüísticos y hasta ortográficos. La gramática, además, es una construcción sociohistórica que cuenta con una tradición de enseñanza desde la Antigüedad.

Para estas autoras, la gramática escolar debe proponerse enseñar a reflexionar sobre la lengua; lo que importa no es solo el conjunto de contenidos, sino las prácticas asociadas con estos. Desde esta perspectiva, el propósito de la enseñanza de la gramática es hacer que los estudiantes comprendan

que la lengua está organizada sistemáticamente y no en forma arbitraria. Para ello es necesario que se enseñe de manera sistematizada y coherente, partiendo del significado para llegar a la forma, presentando las regularidades de la lengua, explicitando los fenómenos a partir de la relación con otros y promoviendo actividades de experimentación y reflexión. Así entendida, la gramática puede resultar útil para las actividades de producción y comprensión.

Riestra (2010) cuestiona la disyuntiva que históricamente se estableció entre enseñar gramática y enseñar a producir textos. Sostiene que los enseñantes necesitan conjugar inexorablemente en su hacer el texto como objeto empírico (dimensión praxeológica) y la gramática de las lenguas (dimensión epistémica) como objeto de conocimiento disciplinar formalizado. Ambos dominios son necesarios para la formación humana y esta es la función de la escuela, aunque reconoce que esta articulación tiene una complejidad frente a la que no existen respuestas sencillas.

Para Rodríguez Gonzalo (2012), actualmente, tanto en primeras lenguas como en lenguas extranjeras parece haber cierta coincidencia en la importancia de enseñar contenidos de gramática explícita desde los primeros niveles. Se requiere desarrollar cierto grado de conciencia metalingüística con distintos grados de explicitud para poder utilizar bien las lenguas con finalidad social. La enseñanza de la gramática, a partir de la reflexión metalingüística, por una parte contribuye al desarrollo de la conciencia metalingüística de los hablantes y, por otra, el conocimiento de los aspectos normativos de la gramática es un requisito necesario en los usos más elaborados de la lengua en las situaciones de mayor formalidad.

Otañi y Gaspar (2002) postulan la necesidad del conocimiento explícito de la gramática como una herramienta cultural que permite potenciar la reflexión sobre el lenguaje. El conocimiento explícito de la gramática, afirman las autoras, no debe comprenderse como conocimiento formulístico, estático y mecánico, sino como un dominio gradual de conceptos que constituyen un saber necesario para revisar las producciones propias y de otros, explorar los límites del sistema, buscar diferentes maneras de transmitir un mensaje, encontrar la ambigüedad en una expresión o producir una construcción correcta.

Según Garton y Pratt (1989, en Fontich, 2014) la enseñanza gramatical estimula la conciencia metalingüística de los aprendices. Estos autores comparan la reflexión gramatical con mirar a través del cristal de una ventana: generalmente la atención se fija en el paisaje (la comunicación), pero no en el vidrio (la lengua). Enseñar gramática entonces es enseñar a mirar el vidrio.

Modos de abordar la gramática en la escuela

Di Tullio (2010) sostiene que debe haber un cambio de enfoque en la escuela primaria que consiste en «hacer gramática», expresión que utiliza para referir a las actividades que promueven la exploración de los mecanismos productivos de la lengua a partir del significado para llegar a los elementos formales.

Con ello se procura que el niño comprenda que no hay una única manera de expresar un mismo significado y que reconozca los matices diferenciadores.

Para Fontich (2014) el papel de la enseñanza de la gramática debe revisarse teniendo en cuenta tres elementos: los contenidos gramaticales, la metodología de enseñanza y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La condición para poder desarrollar un razonamiento gramatical coherente es problematizar el contenido gramatical a enseñar y promover una interacción dinámica y cooperativa entre los estudiantes. Esta interacción debe integrar en la reflexión los aspectos morfosintácticos, los significados y los usos lingüísticos. Por ende, la gramática pedagógica debe focalizar la enseñanza en las clases de palabras para luego centrarse en los sintagmas a los que dan origen y luego en la oración. Por ejemplo, el sintagma (una unidad sintáctica intermedia entre la palabra y la oración) tiene sus propias reglas en relación con la naturaleza de su núcleo. Si el niño entiende la lógica que subyace a la configuración sintagmática, habrá comprendido una parte esencial del funcionamiento gramatical y es esperable que pueda explotar y generalizar esos saberes en sus producciones lingüísticas.

Camps (2010, en Fontich, 2014) considera que los docentes, a través de la inducción guiada, ayudan a sus alumnos a plantearse interrogantes y a ser observadores activos del material lingüístico. En esta perspectiva, la interacción es básica para aprender. Promover actividades de descubrimiento y clasificación en un contexto de interacción en grupo puede constituir una condición clave para desencadenar la reflexión metalingüística, tanto en el contexto de escritura como en el estudio del sistema gramatical.

Las actividades de gramática

En los CLE, la gramática pedagógica procura volver reflexivo el conocimiento gramatical espontáneo a través de sencillos experimentos sobre el lenguaje (Di Tullio y Malcuori, 2012). Con estas actividades experimentales se desarrollan en el niño las capacidades de observación, de reflexión, de análisis y de generalización en torno a los contenidos gramaticales. Para que ello ocurra es importante generar situaciones de discusión colectiva y en pequeños grupos. El docente sistematiza las observaciones y guía la conceptualización. La gramática se entiende a través de actividades intelectuales, como la reflexión, la pregunta, la objeción, que serán promovidas por medio de operaciones tales como la supresión, la sustitución, el borrado.

La gramática en los CLE parte del léxico, no solo con el objetivo de acrecentar el vocabulario del niño, sino para promover en él la reflexión gramatical. Es decir que a partir de las características de cada clase de palabras y las posibilidades morfológicas, sintácticas, léxicas y combinatorias que las unidades léxicas habilitan o inhabilitan se promueve que el niño explore y descubra en su gramática interna los conocimientos que ya posee por ser un hablante nativo del español.

Los niveles para la selección de contenidos han sido el nivel morfológico y el sintáctico. En el primero, nos dedicamos a la formación de palabras por derivación y composición; en el segundo a las relaciones que se establecen en torno a las clases de palabras básicas con especial énfasis en el sustantivo y el verbo. Siguiendo a Di Tullio y Malcuori (2012), presentamos las regularidades antes que las irregularidades del sistema.

La siguiente tabla muestra la selección de los contenidos gramaticales de los CLE 4, 5 y 6:

	Explicación	Argumentación	Narración
CLE 4	Primera página. Las clases de palabras Sustantivos, adjetivos y verbos.	Primera página. El sustantivo Propios y comunes. La concordancia entre el sustantivo común y el artículo.	Primera página. La oración Partes de la oración: sujeto y predicado. Concordancia entre verbo y sujeto.
	Segunda página. El sustantivo Concordancia de género y número con el adjetivo y los determinantes.	Segunda página. El sintagma nominal Concordancia. Movilidad. Combinatoria de los elementos (determinantes, sustantivos y adjetivos).	Segunda página. La oración Sujeto y predicado. Concordancia entre verbo y sujeto.
	Tercera página. El verbo Verbos conjugados.	Tercera página. El verbo Formas en infinitivo y formas conjugadas. Concordancia entre verbo y sujeto. Tiempos simples del modo indicativo.	Tercera página. El verbo Formas en infinitivo y formas conjugadas. Concordancia entre verbo y sujeto. Pretéritos en la narración.
	Explicación	Argumentación	Narración
CLE 5	Páginas primera y segunda. El verbo Los pronombres personales. Concordancia entre verbo y sujeto. El pronombre personal. Formas en infinitivo. Formas conjugadas.	Primera página. El verbo Formas en infinitivo y formas conjugadas. Concordancia entre verbo y sujeto. El pronombre personal. Segunda página. El verbo Concordancia entre verbo y pronombres personales. Personas gramaticales. Paradigma verbal.	Primera página. El verbo Tiempos verbales fundamentales: pretérito, presente y futuro. Segunda página. El verbo Tiempos fundamentales: pretérito perfecto e imperfecto. Tercera página. El verbo Estructura argumental.
	Tercera página. El verbo Modo imperativo.		

CLES	Explicación	Argumentación	Narración
	Páginas primera y segunda. El verbo Formas no personales: infinitivos, gerundios y participios. Persona y número.	Primera página. Formas verbales compuestas Tiempos verbales: pretérito perfecto compuesto.	Primera página. El adjetivo Concordancia del adjetivo, el sustantivo y el determinante en el grupo sintáctico nominal.
	Segunda página. El verbo Tiempos fundamentales: pretérito, presente y futuro. Tiempos simples y compuestos.	Segunda página. Posesivos Posesivos.	Segunda página. Formación de palabras Palabras derivadas por sufijación. Concepto de sufijo. Adjetivos derivados de verbos.
	Tercera página. Formación de palabras Palabras compuestas. Clase de palabras: sustantivo, adjetivo, verbo.	Tercera página. Formación de palabras Palabras derivadas por sufijación. Verbos derivados de adjetivos y sustantivos.	Tercera página. El verbo Formas simples de pretérito: perfecto, imperfecto y compuestas (pluscuamperfecto) del modo indicativo.

El trabajo con la ortografía en los CLE 4, 5 y 6

Para escribir correctamente

Los CLE 4, 5 y 6 incluyen en cada capítulo al menos dos actividades de ortografía vinculadas con situaciones de producción y comprensión de textos. Las palabras con las que se trabaja fueron tomadas tanto de los textos principales como de los secundarios, teniendo en cuenta los contenidos de ortografía del *Programa de Educación Inicial y Primaria* (ANEP-CEIP, 2008). El sistema de escritura del español tiene una base alfabética pero dista de ser un sistema transparente en el que cada grafema se relaciona con un fonema. La escritura involucra tres aspectos que determinan tres niveles ortográficos: el *literal*, que establece cuáles son las grafías que deben utilizarse, el *acentual*, que determina si la palabra lleva o no tilde, y el vinculado con *la puntuación*, que amplía el abanico de signos y extiende la frontera de la palabra al enunciado y al texto.

La *ortografía*, según se explicita en la *Ortografía de la lengua española* (2010) de la Real Academia Española (RAE), es el conjunto de normas que regulan los usos correctos del sistema de escritura de una lengua. Según esta definición, el alcance de la ortografía excede el nivel de la relación entre grafema y fonema, y abarca, además, unidades lingüísticas muy diversas: prosódicas, sintácticas, semánticas y discursivas.

La ortografía no es una acumulación de normas o reglas. Estas se organizan en el sistema ortográfico que incluye otros subsistemas: el que regula el uso de los grafemas en la representación gráfica de las unidades léxicas, el de los diacríticos (el tilde y la diéresis), el subsistema de los signos de puntuación (punto, coma, raya, etc.), el de signos auxiliares (guion, barra, llave, etc.), el de las letras mayúsculas y minúsculas, entre otros.

En la definición de la RAE se ponen en evidencia dos principios reguladores de la ortografía: el principio de corrección, que presupone la existencia de normas que deben tenerse en cuenta al momento de escribir un texto, y el principio de convencionalidad, que supone que estas normas son el producto de un acuerdo aceptado por los usuarios de la lengua.

¿Por qué enseñar ortografía en la escuela?

Se asume que enseñar ortografía supone enseñar a escribir correctamente, por lo tanto, toda intervención docente en este sentido deberá proporcionar a los niños estrategias para conocer la escritura correcta de las palabras y para organizarlas en unidades mayores.

La ortografía resulta un saber imprescindible no solo al momento de producir un texto sino también al momento de comprenderlo. Pese a que esta afirmación parece tan obvia, el valor que se le ha dado en

el ámbito escolar ha variado en distintos momentos. En algunas épocas ha ocupado un primer plano en las actividades de enseñanza, al punto que se creyó que enseñar lengua era enseñar ortografía; en otros momentos se ha situado en un plano totalmente secundario, entendiéndosela como un saber subsidiario al estudio del léxico o la sintaxis.

Camps (2009) sostiene que para poder delimitar la importancia pedagógica de la ortografía hay que situarla en el marco del aprendizaje de la lengua escrita y analizar las funciones que cumple en los planos lingüístico, comunicativo y sociológico. En los dos primeros planos, la ortografía permite que el mensaje sea íntegro, comprensible y no redundante. En el tercero, el dominio de la ortografía consolida la pertenencia al grupo de los alfabetizados en la medida que funciona como marcador de cultura.

Desde un punto de vista didáctico es necesario poner en evidencia estas funciones para que el niño comprenda que este saber es importante. Es fundamental que lo que se enseña sea motivador y que el conocimiento ortográfico se integre a sus experiencias de lectura y escritura.

Modos de abordar la ortografía en la escuela

El niño no aprende a escribir solo por imitación del modelo que le presentan los adultos sino que es un sujeto activo que formula hipótesis, busca regularidades y experimenta anticipaciones. Ferreiro y Teberosky (1979) investigaron la manera en que los niños adquieren la lengua escrita e identificaron distintos conceptos que estos van construyendo sobre el sistema de escritura. Demostraron que los niños elaboran hipótesis sucesivas sobre la escritura antes de llegar a la hipótesis alfabética; este es el momento en que ponen en juego la capacidad metalingüística denominada *conciencia fonológica* para construir el principio alfabético que regula un aspecto del sistema de escritura: a cada fonema le corresponde un grafema. Para Ferreiro y Teberosky (1979) este momento puede señalarse como el inicio del aprendizaje de la ortografía como convención y es esperable que el niño comience a poner en juego la *conciencia ortográfica* para resolver sus problemas de escritura.

La capacidad metalingüística denominada *conciencia ortográfica* se pone de manifiesto en el momento en que, enfrentado a un mismo sonido, el niño que está descubriendo el funcionamiento del sistema alfabético se pregunta o pregunta a su maestro con qué letra debería representar ese sonido. Con este recurso se pone en evidencia que el niño ya sabe que para representar ese fonema existe más de un grafema y que el uso de uno o de otro dependerá de una convención. Este salto fundamental para la comprensión de la ortografía se produce cuando el niño toma conciencia del error y experimenta con él. Al experimentar pondrá en juego distintas hipótesis y escribirá de distintas formas, dudará, preguntará, buscará información en carteles o en otros recursos escritos que tenga a mano.

Las actividades de ortografía

Los niveles ortográficos ya mencionados (literal, acentual y de puntuación) son abordados en estos CLE. En el caso de la ortografía literal y acentual, se trabaja en las páginas que tienen por título «Para escribir correctamente», en tanto que la ortografía vinculada con la puntuación se evidencia en actividades de producción y comprensión de textos.

La enseñanza de la ortografía debe resituarse en el marco de la función primordial que cumple en la lectura y escritura. Las actividades deben estar contextualizadas para que su resolución promueva la reformulación, el análisis y la sistematización. El estudiante tiene que atribuirle sentido a la ortografía, lo que ocurrirá siempre y cuando sienta curiosidad por entenderla y asuma su aprendizaje como una necesidad personal.

En este sentido se brindan oportunidades para:

- usar estrategias de análisis y reflexión sobre las unidades de la lengua: compararlas semántica, morfosintáctica y ortográficamente para que, a partir de casos particulares, llegue a verbalizar sus observaciones y establecer regularidades;
- recurrir a herramientas de consulta lingüística tales como los diccionarios;
- apelar a la etimología de la palabra para, a partir de su historia, explicar su ortografía;
- razonar sobre el uso de las reglas, conocerlas y memorizarlas.

Con ello se busca promover la reflexión metalingüística para profundizar la comprensión de los textos, prestando atención en forma recursiva a diferentes aspectos lingüísticos.

Gran parte de las actividades incluyen propuestas lúdicas que implican decisiones ortográficas en su solución: juegos con palabras, sopa de letras, crucigramas, historietas. Es esperable que la realización de cada una de ellas implique momentos de reflexión y corrección individual, entre pares y grupal, con intervención del docente. La intención en cada una de estas instancias es establecer comunicación y diálogo en torno a la incidencia de la ortografía en la comprensión y en la producción escrita.

La siguiente tabla muestra la selección de contenidos ortográficos:

CLE 4	Explicación	Argumentación	Narración
	Primera página. Ortografía literal y acentual La sílaba. Segunda página. Acentuación Palabras agudas, graves y esdrújulas.	Páginas primera y segunda. El tilde El tilde en palabras agudas, graves y esdrújulas.	Primera página. Familias de palabras Alternancia de <i>c</i> y <i>z</i> . Uso de la <i>v</i> . Segunda página. Ortografía acentual Hiato y diptongo.
CLE 5	Explicación	Argumentación	Narración
	Primera página. Prefijos Uso de la <i>b</i> en los elementos compositivos <i>biblio-</i> , <i>bio-</i> y <i>bi-</i> .	Primera página. Familia de palabras Uso de la <i>b</i> . Secuencias <i>-cc-</i> y <i>-ct-</i> . Segunda página. Regularidades ortográficas Alternancia entre las secuencias <i>-cc-</i> y <i>-ct-</i> .	Primera página. Hiato y diptongo El tilde en palabras con hiato. Segunda página. Tilde diferenciador El tilde en monosílabos.
CLE 6	Explicación	Argumentación	Narración
	Primera página. Ortografía literal Uso de la <i>x</i> .	Primera página. Familia de palabras Abreviaturas convencionales para situaciones formales e informales. Segunda página. Ortografía literal Ortografía literal.	Primera página. Regularidades ortográficas Verbos <i>hacer</i> y <i> echar</i> .

Ejemplo de una secuencia de ortografía del CLE 4

Acentuación y uso del tilde

Contenidos

- Sílabas tónicas.
- Palabras agudas, graves y esdrújulas.
- Tilde.

Fundamentación

El objetivo de esta actividad es promover la reflexión sobre el uso del tilde en las palabras agudas, graves y esdrújulas.

Descripción

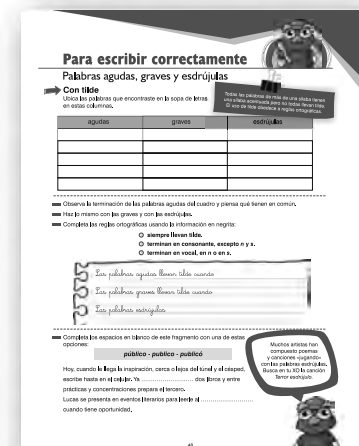
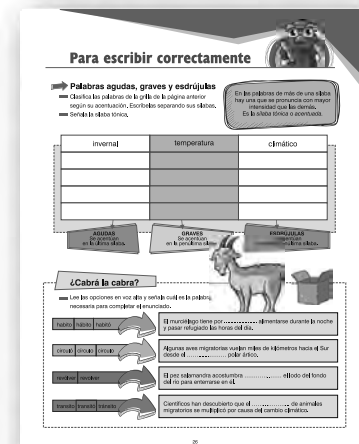
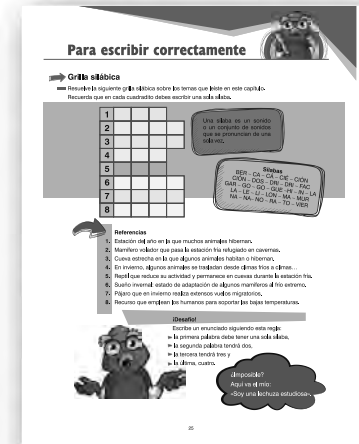
Se propone una secuencia de actividades que se inicia con la identificación de la estructura fónica de la palabra: las sílabas que la componen y, entre estas, la sílaba acentuada. Luego se solicita clasificar las palabras con las que se trabajó de acuerdo con el lugar que ocupa la sílaba acentuada: último, penúltimo o antepenúltimo; observar el uso del tilde y las vocales, y consonantes finales de cada palabra.

Finalmente se vinculan estos aspectos fonéticos con las reglas ortográficas que establecen los usos del tilde en palabras de más de una sílaba.

En la primera página de la secuencia se propone trabajar con sílabas poniendo en juego el proceso analítico de descomposición de la palabra en unidades menores.

En la segunda página, se continúa trabajando con las mismas palabras que se usaron en la primera actividad, ya que esto favorece la visualización frecuente de la ortografía de las palabras. Se solicita al estudiante que separe las palabras en sílabas, reconozca la sílaba tónica y las clasifique, según su sílaba acentuada, en agudas, graves o esdrújulas.

En la tercera página se trabaja con palabras tomadas del artículo «Un tranque a los prejuicios» y se le pide al estudiante que las ordene y clasifique en agudas, graves y esdrújulas, según su sílaba tónica. Finalmente, se le propone que reflexione sobre el uso del tilde en estas palabras y formule las reglas correspondientes.



El trabajo con el léxico en los CLE

En cada capítulo de los CLE 4, 5 y 6 se incluyen actividades para la ampliación del léxico.

Según las *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua*, ya citadas, el desarrollo del componente denominado *conocimiento lingüístico* resulta crucial para que el estudiante desarrolle sus capacidades para comprender y producir textos cada vez más complejos. Dentro de este componente encontramos el subcomponente léxico.

El léxico está formado por el conjunto de unidades lexemáticas de la lengua. Estas unidades contienen variada información: fonológica, semántica, gramatical, también estilística, dialectal y social. La adquisición del léxico es un proceso relativamente consciente que se produce de manera gradual en el transcurso de la vida de los estudiantes. Por ello, este proceso no admite completud.

Quizás este componente sea el más variable dentro del conocimiento lingüístico, puesto que el conocimiento del léxico depende en gran medida de factores sociales y culturales.

¿Por qué ampliar el léxico en la escuela?

La educación formal estimula la ampliación del repertorio léxico a través del trabajo con textos de mayor complejidad y temáticamente especializados; al mismo tiempo promueve la vinculación del léxico que ya se conoce con el que se incorpora y la reflexión sobre este. La ampliación del léxico y la reflexión sobre él contribuyen a la comprensión y producción de textos escritos cada vez más complejos.

Modos de ampliar el léxico en la escuela

Una palabra siempre está relacionada en algún aspecto con otras palabras. Del establecimiento de estas relaciones depende la comprensión y producción del discurso. Por este motivo, no alcanza con el análisis de la palabra aislada, incluso cuando esta se ha tomado de un texto que se ha leído. Para que el estudiante amplíe su repertorio léxico es necesario que conozca las múltiples relaciones que las palabras pueden establecer entre sí: a través del reconocimiento de cadenas semánticas, del análisis de los morfemas que las componen, de su combinación con otras palabras, de su inclusión en familias, etc.

Moreno propone el trabajo con constelaciones léxicas como recurso para reflexionar sobre las relaciones entre las palabras:

Las constelaciones léxicas son un recurso para explorar y extraer vocabulario de manera cooperativa, inductiva y dinámica. [...] El concepto fundamental es que todos los vocablos entablan múltiples

vinculaciones lingüísticas; las más importantes son las cinco siguientes: sinonimia, antonimia, derivación, composición y asociación (fónica y semántica). [...]. Se tratará por tanto de mostrar las conexiones o redes léxicas realizadas a partir de una palabra (2002: 83).

Para lograr los propósitos en relación con el léxico, Di Tullio explicita como prioritario, al momento de promover el acceso a las unidades lexemáticas, el trabajo con morfemas, palabras, locuciones, refranes, el diccionario, las definiciones léxicas, las relaciones semánticas (2010: 207).

Las actividades para ampliar el léxico

Los CLE 4, 5 y 6 incorporan actividades específicas de trabajo con el léxico en la página «Sumapalabras». Además se presentan otras actividades integradas a las propuestas de comprensión, análisis y producción de textos en cada una de las organizaciones discursivas. Por ejemplo, en el CLE 4, en el capítulo «A ciencia cierta. La explicación», en la página «Para definir mejor», se propone componer y definir expresiones relacionadas con el tema *adaptación de los animales al medio*. En el CLE 5, en el capítulo «A puro cuento. La narración», en la página «Para describir mejor», se propone reflexionar sobre comparaciones y establecer relaciones de sentido con un listado de adverbios. En el CLE 6, en el capítulo «Cuestión de puntos de vista. La argumentación», en la página «¿Cuál es el tema?», se solicita al estudiante que establezca relaciones de sinonimia con algunas palabras del copete del texto principal.

El trabajo sobre el léxico se realiza siempre en función de los textos de cada capítulo, tanto principales como complementarios. En algunos casos se propone establecer relaciones léxicas entre palabras de un mismo texto, en otros, entre las palabras de diferentes textos que mantienen una vinculación temática.

Ejemplo de una actividad de trabajo sobre el léxico del CLE 4

Expansión y relaciones léxicas

Contenidos

- Cadenas léxicas.
- Sinonimia, antonimia, hiperonimia e hiponimia.

Fundamentos

La ampliación del léxico y la posibilidad de reflexionar sobre él contribuyen a la comprensión y producción de textos escritos más complejos. Básicamente, las relaciones pueden ser semánticas (sinonimia, antonimia, gradación de significados, cohiponimia, etc.), gramaticales (similitud morfológica o pertenencia a una misma clase de palabras) o fonológicas.

Así, para la lista *enfureció, enloqueció, encolerizó*, la respuesta podría ser «dicen lo mismo, o cosas parecidas», pero también «son tres verbos en pretérito» o «son tres verbos en pretérito perfecto simple en tercera persona del singular». Para la lista *amablemente, rápidamente, tranquilamente*, la respuesta puede ser «todas las palabras terminan en *-mente*» o «son tres adverbios que indican el modo en que se realiza una acción».

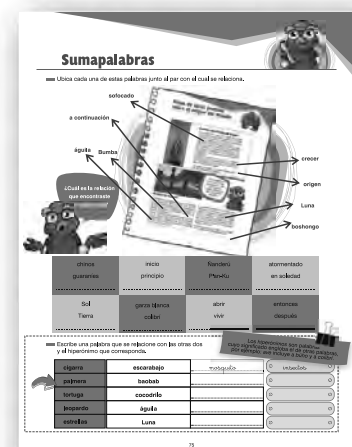
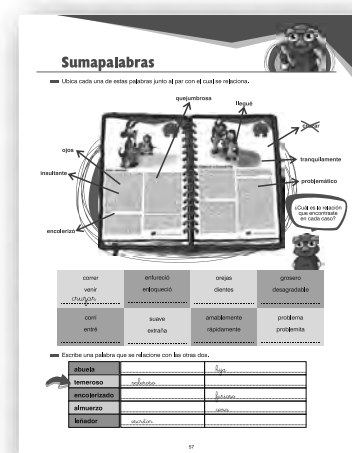
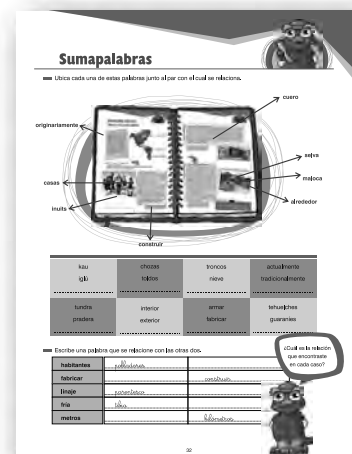
Cada docente irá graduando la reflexión y la introducción del léxico específico, teniendo en cuenta que en algunos casos existe más de una respuesta correcta.

Descripción

Estas actividades hacen foco en los distintos tipos de relaciones que vinculan a las palabras. Se enfrenta al estudiante con listas de palabras que deben completar con otras extraídas de los textos leídos. Para poder establecer estas relaciones, muchos estudiantes necesitarán releer los textos prestando atención al significado de las palabras en su contexto y también recurrir al diccionario. Luego de resolver la actividad, se les solicita explicitar las relaciones que encontraron en cada caso.

Por último, en la misma página se propone el completamiento de un cuadro, con el propósito de expandir el léxico y observar las relaciones entre las palabras. De este modo, al integrar las palabras de la actividad anterior a otros grupos semánticos, los estudiantes consolidan su adquisición.

En el tercer capítulo del CLE, el cuadro final se complejiza ya que en la tercera columna los estudiantes deben escribir hiperónimos para los términos listados.



Referencias bibliográficas

- ANEP-CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. ANEP-CEIP.
- ANEP-CEIP (2015). *Documento base de análisis curricular*. ANEP-CEIP. Recuperado de goo.gl/E6zdEC el 13.11.2016.
- ANEP-Codicen-ProLEE (2015). *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores del español como primera lengua*. Montevideo: ANEP-Codicen-ProLEE.
- BASSOLS, M. y A. TORRENT (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- BEUCHAT, C. (1990). «Familia y literatura: un encuentro significativo». En *Revista Colibrí*, n.º 1.
- BRUNER, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CALSAMIGLIA, H y A. TUSÓN (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CHARAUDEAU P. y D. MAINGUENEAU (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- COLOMER, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- COLOMER, T. y A. CAMPS (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones.
- DI TULLIO, Á. (2010). «Reflexiones sobre el lugar de la gramática en la escuela primaria». En *La formación docente en alfabetización inicial*. Buenos Aires: OEI-ME, Presidencia de la Nación. Eurosociol, 201-215.
- DI TULLIO, A. y M. MALCUORI (2012). *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*. Montevideo: ANEP-Codicen-ProLEE.
- DOLZ, J., A. PASQUIER, y J. P. BRONCKART (1993). «La adquisición de los discursos: ¿competencia emergente o aprendizaje de diversas capacidades verbales?», en *Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza de las Lenguas en la EOI*, Castellón de la Plana.
- DOLZ, J. y A. PASQUIER (1996). *Argumentar para convencer*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Recuperado de goo.gl/1axVTh el 13.11 2016.

- FLOWER, L. y J. R. HAYES (1996). «Teoría de la redacción como proceso cognitivo». En *Textos en Contexto n.º 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- FONTICH, X. (2014). «La gramática de la primera lengua en la escuela obligatoria. Un marco para el debate». En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n.º 68. Barcelona: Graó, 7-15.
- MARTÍNEZ, M. C. (1997). «El desarrollo de estrategias discursivas a nivel universitario» en Martínez, M.C. (comp.). *Los procesos de lectura y escritura*. Santiago de Cali: Universidad del Valle, 11-42.
- MOLINA ITURRONDO A. (2001). «Leer y conversar sobre los cuentos favoritos: la lectura dialógica en la alfabetización temprana». En revista *Lectura y Vida*, n.º 1. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, recuperado de goo.gl/JQscC8 el 13.11.2016.
- MORENO, J. (2002). «Propuestas para la enseñanza del vocabulario en el aula». En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 31. Barcelona: Graó, 75-85.
- MUNITA, F. y E. RIQUELME (2013). «Leer con otros para leerse a sí mismo. La lectura mediada de literatura infantil y sus aportes en el desarrollo de las competencias emocionales del niño». En Bibliotecas Escolares CRA, Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile. *A viva voz: la lectura en voz alta*. Santiago de Chile: Bibliotecas Escolares CRA, Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación de Chile, 28-43. Recuperado de goo.gl/oM2cTY el 13.11.2016.
- MUÑOZ, N. y M. MUSCI (2013). *Manual de lectura y escritura argumentativas. Aproximaciones teóricas y actividades prácticas*. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- ONG, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- OTAÑI, I. y M. GASPAS (2002). «Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela». *Simposio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos*. Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de goo.gl/QklPBK el 13.11.2016.
- PLANTIN, C. y N. MUÑOZ (2011). *El hacer argumentativo*. Buenos Aires: Biblos.
- RAE-ASALE. (2010). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://goo.gl/unoQsv> el 13.11.2016.

- RIESTRA, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- RIESTRA, D. (2010). «¿Enseñar el texto o la gramática? Detrás de la disyuntiva, un problema actual de la didáctica de las lenguas». En *Tercer Foro de Lenguas de ANEP*. 8, 9 y 10 de octubre de 2010. Montevideo: ANEP-Codicen-Programa Políticas Lingüísticas.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2012). «La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico». En *Revista Ibero-Americana de Educação*, n.º 59, 87-118.
- SEPÚLVEDA CASTILLO, L. A. (2012). *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re) escritura*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://goo.gl/LZlkuN> el 13.11.2016.
- VAN DIJK, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- SCHNEUWLY, B. y J. DOLZ (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- VAN EEMEREN, F., R. GROOTENDORST y F. SNOECK HENKEMANS (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- ZAMUDIO, B. y A. ATORRESI (2000). *La explicación*. Buenos Aires: Eudeba.

NOTAS

NOTAS

NOTAS

NOTAS

